



COLLECTION

ducation

RECHERCHE

LA FORMATION EN ALTERNANCE

ÉTAT DES PRATIQUES ET DES RECHERCHES

Sous la direction de
CAROL LANDRY

Préface de Catherine Agulhon



Presses
de l'Université
du Québec

**LA FORMATION
EN ALTERNANCE
ÉTAT DES PRATIQUES
ET DES RECHERCHES**

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 ».

LA FORMATION EN ALTERNANCE

ÉTAT DES PRATIQUES ET DES RECHERCHES

Sous la direction de
CAROL LANDRY

Préface de Catherine Agulhon

2002



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 :

La formation en alternance :

(Collection Éducation-Recherche ; 6)
Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1169-3

1. Enseignement en alternance. 2. Enseignement professionnel. 3. Stages.
4. Industrie et éducation. 5. Enseignement en alternance. – Québec (Province).
I. Landry, Carol. II. Collection.

LC1049.F67 2002

378.3'7

C2002-940360-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 : CARACTÉRA PRODUCTION GRAPHIQUE INC.

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2002 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2002 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2002

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 nouvelles 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.

P R É F A C E

Catherine Agulhon
Paris V, Sorbonne
catherine.agulhon@paris5.sorbonne.fr

C'est un honneur pour moi de préfacer cet ouvrage francophone portant sur les formations en alternance dans plusieurs pays occidentaux. Celui-ci revêt un caractère transnational et témoigne des nombreux liens scientifiques qui se sont noués entre les chercheurs depuis vingt ans.

En parallèle, on peut rappeler qu'au cours de la même période les pays industrialisés ont dû affronter des difficultés économiques qui ont eu des incidences notables sur les modes de formation et d'insertion des jeunes. Les réflexions nationales sur les politiques de formation et d'emploi ont rapidement pris une dimension internationale. Des mesures prônées ici vont être utilisées là. Cependant, on ne peut analyser ces politiques de formation et d'emploi en dehors des contextes sociétaux qui les ont produites. C'est l'une des difficultés et des limites de l'analyse comparative qui ne peut se contenter de lister toutes les ressemblances et les différences de nos systèmes de formation, mais doit les rapporter à des systèmes contingents et différents. Or, l'alternance, objet de cet ouvrage, appartient notamment aux mesures et politiques de lutte contre le chômage des jeunes ; elle doit donc être rapportée à des systèmes nationaux différenciés. Et c'est la richesse d'un ouvrage tel que celui-ci qui fait appel à des spécialistes de chacun des pays concernés et permet une mise en perspective des systèmes nationaux, mais aussi des formes que peut prendre la recherche dans chacun de leur pays.

Deux versants de l'alternance ont mobilisé les chercheurs : un versant pédagogique et un versant socioéconomique, mais l'un ne va pas sans l'autre, et les chercheurs ici réunis en témoignent.

Sur le versant pédagogique, on recherche tous les facteurs qui mettent en œuvre la « bonne alternance », qui sera intégrative, réunissant sur un même objet et avec les mêmes présupposés et objectifs les acteurs de la formation et de l'entreprise. Cela nécessite concertation et négociation, consensus et coordination pour amener les jeunes à allier les savoirs mobilisés en formation pour les réinvestir dans l'action et, ainsi, dans les différentes tâches et fonctions reliées à des emplois.

Sur le versant socioéconomique, on recherchera les enjeux de l'alternance pour les organismes de formation, pour les jeunes et pour les entreprises. On recherchera encore le consensus minimum qui rapprochera ces enjeux et permettra de faire progresser cette alternance intégrative. Les acteurs de la formation tentent de valider les formations données et d'insérer les jeunes ; les jeunes eux-mêmes cherchent à confronter leurs savoirs aux compétences nécessaires à l'obtention d'un emploi qu'ils visent, à la tenue d'un emploi qu'ils ont obtenu ou qu'ils cherchent à identifier. Quant aux entreprises, elles tentent d'ajuster leurs embauches à leurs besoins immédiats et aux coûts les plus faibles. Leurs logiques d'action (industrielles

ou productives) restent bien éloignées de celles des organismes de formation plus scolaires. Ces logiques d'action peuvent se rencontrer et s'harmoniser sur certains terrains autour d'une logique civique; elles favoriseront alors une alternance plus intégrative.

Mais si l'alternance a donné lieu à tant d'écrits, de débats et d'injonctions, c'est qu'elle pose problème. En effet, moins les cultures nationales auront intégré cette forme de relations école-entreprise, plus les transformations seront lentes et complexes. En France, nombreux sont les auteurs qui ont dénoncé les effets pervers de l'alternance : usage d'une main-d'œuvre gratuite et malléable, développement d'un statut hybride de stagiaire, concurrence entre les jeunes de différentes formations pour obtenir un stage et nouvel élément incontournable d'insertion. Plusieurs expériences d'alternance, relatées dans cet ouvrage collectif, arrivent au même constat, mais au Canada, et notamment au Québec, les critiques semblent moins acerbes à propos de l'alternance en enseignement supérieur qu'en d'autres pays qui la pratiquent. En effet, l'alternance apparaît de plus en plus comme un mode reconnu de transition vers le marché du travail.

Ainsi, l'alternance n'est pas un champ de recherche anodin ; au contraire, elle s'inscrit au cœur de nombreuses polémiques, focalise l'attention des décideurs et appartient de fait au chantier complexe des relations formation-emploi qui rebondit selon les conjonctures économiques, sociales et scolaires. Cet ouvrage nous éclaire sur l'ensemble de ces problématiques dans différents pays et à plusieurs niveaux, national, régional et local. Elle est perçue comme une référence dans ce champ complexe des relations formation-emploi.

TABLE DES MATIÈRES

Préface	IX
<i>Catherine Agulhon</i>	
Liste des sigles	XXIII
Introduction Diversité des formations en alternance	1
<i>Carol Landry</i>	
Partie I	
L'alternance : au Québec, au Canada, en France, en Belgique et en Allemagne	7
Chapitre 1 La construction de l'alternance au Québec : entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées	9
<i>Carol Landry et Élisabeth Mazalon</i>	
1. Les pratiques de formation en alternance sous statut scolaire au Québec	11
1.1. La place de l'alternance au Québec	13
1.1.1. L'enseignement coopératif en formation universitaire et technique ..	15
1.1.2. L'alternance travail-études en formation professionnelle	19
1.1.3. L'alternance école-travail en insertion sociale et professionnelle	21
1.2. Les leviers de l'alternance au Québec	22
1.2.1. Des leviers financiers et politiques ...	24
1.2.2. Des leviers d'origine locale	25
1.2.3. Des leviers de soutien professionnel ..	26
2. L'alternance comme domaine de recherche	30

2.1. Quelques flots de recherches au gré des chercheurs et des disciplines	30
2.2. Les partenaires de l'alternance : une stratégie de caméléon	35
2.2.1. Le partenaire producteur-entrepreneur	36
2.2.2. Le partenaire patron-employeur	37
2.2.3. Le partenaire papi-philanthrope	38
2.2.4. Le partenaire professionnel-formateur	39
Conclusion	42
Bibliographie	43
Documentation sur sites en ligne	48

Chapitre 2	L'enseignement coopératif dans les établissements postsecondaires au Canada à l'exception du Québec	49
	<i>Geraldine H. Van Gyn et Elizabeth Grove White</i>	
1.	Définitions de l'enseignement coopératif	51
2.	Évolution de l'enseignement coopératif au Canada	53
3.	Croissance de l'enseignement coopératif au Canada	56
4.	Modèles de programmes d'études	60
5.	Modèles organisationnels	62
5.1.	Structures organisationnelles	62
5.2.	Organisation décentralisée	62
5.3.	Organisation centralisée	63
6.	Modes de financement	63
6.1.	Aide financière directe	64
6.2.	Programmes de subvention aux employeurs	65
7.	Enjeux dans la pratique de l'enseignement coopératif	66
7.1.	Étudiants canadiens à l'enseignement postsecondaire	66
7.2.	Établissements canadiens d'enseignement postsecondaire	69
7.3.	Employeurs dans le secteur de l'enseignement coopératif	72
7.4.	Organismes nationaux et provinciaux	75

8. Avenir de l'enseignement coopératif au Canada .	77
8.1. Difficultés démographiques et économiques	77
8.2. Difficultés relatives à la recherche	78
Conclusion	79
Bibliographie	79
Documentation sur sites en ligne	81

Chapitre 3	Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations	83
	<i>Jean Clénet et Jean-Noël Demol</i>	
1.	Une approche sociohistorique succincte	85
2.	Des contextes d'émergence de l'alternance	87
3.	Des recherches spécifiées par des domaines d'activités	89
	3.1. L'alternance de type « compagnonnage » . . .	89
	3.2. L'apprentissage	90
	3.3. Dans l'enseignement technique agricole	90
	3.4. Dans l'enseignement professionnel et technique	91
	3.5. Dans l'enseignement supérieur	92
	3.6. Dans l'insertion de publics en « difficulté » . .	92
4.	L'alternance en tant que « domaine » de recherche	93
	4.1. L'alternance et ses rapports aux « disciplines »	94
	4.2. L'alternance, un champ de recherche qui s'ouvre	95
5.	L'alternance en tant qu'objet de recherche : des problématiques évolutives vers une complexité croissante	98
	5.1. Des enjeux récents	98
	5.2. De nouveaux enjeux	99
	5.3. Une complexité croissante de l'alternance . .	101
	5.3.1. Les pôles majeurs de l'alternance	102
	5.3.2. Vers une vision globale de l'alternance	104
	Conclusion : des perspectives de recherche	105
	Bibliographie	106

Chapitre 4 La formation en alternance en Belgique francophone : développements pratiques et théoriques .. 109
Bernard Fusulier et Christian Maroy

- 1. Lois fondatrices de l'alternance, 1980-1984 112
 - 1.1. Réaménagement de l'apprentissage des classes moyennes 113
 - 1.2. Création de nouvelles structures 114
 - 1.2.1. Contrat d'apprentissage industriel (loi du 19 juillet 1983) 114
 - 1.2.2. Organisation d'un enseignement secondaire expérimental à horaire réduit 115
- 2. Étape de l'expérimentation, 1984-1990 115
 - 2.1. Démarrage et ajustements institutionnels ... 116
 - 2.2. Approche éducative : construire quelle alternance ? 117
 - 2.3. Approche institutionnelle : dissiper l'opacité 118
 - 2.4. Approche socioéconomique de l'alternance : dévoiler une logique de domination 119
- 3. Étape d'extension, 1991-1997 120
 - 3.1. Consolidation et extension de l'alternance .. 120
 - 3.2. Approche psychosociologique : confirmation ou infirmation identitaire 121
 - 3.2.1. La confirmation identitaire 122
 - 3.2.2. L'infirmation identitaire 123
 - 3.3. Approche structurelle : l'institutionnalisation asymétrique et limitée de l'alternance 123
 - 3.4. Approche organisationnelle : logiques d'entreprises et logiques d'alternance 125
- 4. Étape de clarification et de stabilisation des formes d'alternance 128
 - 4.1. Clarification du champ et stabilisation des formes d'alternance 128
 - 4.2. Approche des négociations constituantes : ajustements organisationnels et processus symbolique 130
- Conclusion 131
- Bibliographie 132

Chapitre 5	Le système dual allemand a-t-il toujours un avenir et lequel ?	135
	<i>Diane-Gabrielle Tremblay</i>	
1.	Le système dual d'apprentissage à l'allemande ...	138
1.1.	Le régime dual et la collaboration entre acteurs sociaux	138
1.2.	Le rôle de soutien du BIBB	140
1.3.	Le métier (Beruf) au cœur du système	141
1.4.	Les référentiels, l'évaluation et la certification	142
2.	Les défis du système actuel	144
2.1.	L'adaptation aux variations de l'activité et à l'évolution des emplois	145
2.2.	Qui bénéficie du système dual ?	149
2.2.1.	Accès au système dual selon le diplôme	149
2.2.2.	Dualisme ou segmentation selon le sexe ?	152
2.3.	Vers une domination des entreprises et une remise en cause du régime dual ?	153
	Conclusion	155
	Bibliographie	157
	Documentation sur sites en ligne	159

Partie 2

L'alternance au Québec : études de cas au collégial et au secondaire	161
---	-----

Chapitre 6	L'enseignement coopératif au collégial : effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés	163
	<i>Suzanne Veillette</i>	
1.	Les orientations méthodologiques choisies	167
2.	L'implantation de l'ATE au collégial	169
2.1.	Les premières années d'expansion de l'ATE	170
2.2.	Des acquis difficiles à sauvegarder après 1995	171
3.	Des conditions préalables à l'étude des avantages comparatifs de l'ATE	172

3.1. L'homogénéité de la pratique de l'enseignement coopératif	172
3.1.1. Les standards pédagogiques et l'organisation des stages	173
3.1.2. Les exigences scolaires et administratives	175
3.1.3. Le profil des entreprises d'accueil ...	178
3.2. L'équivalence initiale du groupe expérimental et du groupe contrôle	179
4. Les effets de l'enseignement coopératif	180
4.1. Le vécu au collégial et la persévérance scolaire	180
4.2. La réussite des cours et l'obtention d'un diplôme	183
4.3. L'intégration des diplômés au marché du travail	187
Conclusion	189
Bibliographie	190

Chapitre 7 Le stage dans l'alternance travail-études au collégial : pour quel rapport au savoir ? 195
Carol Landry, Yvon Bouchard et Christine Pelletier

1. La formation en alternance en enseignement supérieur au Québec	198
2. Quelques précisions méthodologiques	200
3. Des attentes aux apprentissages : pour quel rapport au savoir ?	201
3.1. Des attentes diversifiées, personnalisées et en rapport avec les spécialités	202
3.2. Des apprentissages situés et en action menant à la socialisation professionnelle ...	208
Conclusion	213
Bibliographie	214

Chapitre 8	L'alternance dans un programme de formation en pâtes et papier : une vision systémique	217
	<i>Lorraine Savoie-Zajc et André Dolbec</i>	
1.	Cadre conceptuel	219
2.	Méthodologie	221
3.	Objets symboliques de l'alternance	222
3.1.	Le projet	222
3.2.	Les acteurs	224
3.2.1.	Les élèves	224
3.2.2.	Les formateurs des centres de formation professionnelle	229
3.2.3.	Les formateurs en usine	233
3.3.	Le temps	237
3.4.	L'espace	239
4.	Vision systémique de la formation en alternance	241
	Conclusion	245
	Bibliographie	245
Partie 3		
	L'alternance : rapport entre économie et éducation	247
Chapitre 9	La formation en alternance : une forme de rapprochement entre économie et éducation	249
	<i>Christian Maroy et Pierre Doray</i>	
1.	Balises théoriques	252
1.1.	Les approches structurelles	252
1.2.	L'analyse des conventions de rapprochement et de leur impact	253
1.3.	Les approches sous l'angle de négociations constituantes	254
2.	Quelques repères méthodologiques	259
3.	Analyse	260
3.1.	Le plan institutionnel	261
3.2.	Les ajustements organisationnels et opérationnels	261

3.3. Les ressorts de l'action	263
3.4. Les processus symboliques	265
3.5. Les régimes d'échange en présence	266
Conclusion : l'alternance comme construction sociale	269
Bibliographie	272

Chapitre 10	Le développement paradoxal de l'alternance au Québec : un point de vue macrosocial	275
	<i>Pierre Doray et Bernard Fusulier</i>	
1.	L'alternance et la revalorisation de la formation professionnelle	279
1.1.	La scolarisation de la formation	280
1.2.	Les politiques de revalorisation de la formation professionnelle	284
1.2.1.	Les réformes de la formation des adultes	284
1.2.2.	La valorisation de la formation professionnelle	285
2.	L'institutionnalisation de l'alternance : d'une approche éducative à une perspective socioéconomique	288
2.1.	L'alternance comme enjeu éducatif	288
2.2.	L'alternance comme enjeu socioéconomique	289
3.	L'alternance et les nouveaux rapports éducation-travail	294
4.	La diffusion de la formation en alternance	301
4.1.	L'alternance au collégial	301
4.2.	L'alternance au secondaire	303
	Conclusion	304
	Bibliographie	306
	Documentation sur sites en ligne	308

Chapitre 11	Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional	309
	<i>Laurier Caron et Christian Payeur</i>	
1.	Description du projet et remarques méthodologiques	312

2.	Un contexte sociétal distinctif	313
2.1.	Le contexte institutionnel : un ministère, deux réseaux, des institutions	313
2.2.	Un contexte sociétal bien enraciné	314
2.3.	L'évolution de l'alternance au Québec	315
3.	Une dynamique régionale : la région de Québec ..	316
3.1.	Le contexte économique	316
3.2.	Le contexte éducatif	317
4.	Le point de vue des acteurs locaux	318
4.1	Éléments de l'approche d'enquête	319
4.2.	Les perceptions du marché du travail, de l'emploi et des compétences requises	321
4.2.1.	Chez les répondants des milieux de travail	321
4.2.2.	Chez les répondants des milieux scolaires	323
4.2.3.	Des éléments de convergence et de divergence	324
4.3.	Les perceptions de la formation	325
4.3.1	Chez les acteurs des milieux de travail	325
4.3.2.	Chez les acteurs des milieux scolaires	326
4.3.3.	Des éléments de convergence et de divergence	329
4.4.	Stages et alternance, une même chose ?	329
4.4.1.	Perception des acteurs des milieux de travail non engagés dans l'alternance	330
4.4.2.	Perception des acteurs des milieux éducatifs non engagés dans l'alternance	333
4.4.3.	Perception des acteurs des milieux de travail engagés dans l'alternance	335
4.4.4.	Perception des acteurs des milieux éducatifs engagés dans l'alternance ..	336
4.4.5.	Convergences et divergences sur les stages et l'alternance	339
	Conclusion : éléments de discussion	340
	Bibliographie	342
	Documentation sur sites en ligne	344
	Notices biographiques	345

LISTE DES SIGLES

ATE	Alternance travail-études
ACDEC	Association canadienne de l'enseignement coopératif, Comité, Québec
ACE	Association for Cooperative Education
ACP	Association des collèges privés
AEC	Attestation d'études collégiales
AFP	Attestation de formation professionnelle
AQAET	Association québécoise alternance travail-études
A.R.	Arrêté royal
ASEE	America Society of Engineering Education
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
BEP	Brevet d'études professionnelles
BT	Baccalauréat technique
BTS	Baccalauréat technique et social
BIBB	Institut fédéral de la formation professionnelle (en allemand)
BMW	Ministère fédéral de l'Éducation (en allemand)
CAFCE	Canadian Association for Cooperative Education
CAI	Contrat d'apprentissage industriel
CAP	Certificat d'aptitudes professionnelles
CCEO	College Cooperative Educators of Ontario
CCPQ	Commission communautaire des professions et des qualifications
CEB	Certificat d'études de base
CEA	Cooperative Education Association
CECC	Cooperative Education Council of Canada
CED	Cooperative Education Division
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle
CEFA	Centre d'éducation et de formation en alternance
CEFBC	Cooperation Education Fund of British Columbia
CÉGEP	Collèges d'enseignement général et professionnel

CEHR	Centre d'enseignement à horaire réduit
CFA	Centre de formation d'apprentissage
CFB	Communauté française de Belgique
CHESCO	Cheminements scolaires au collégial
CIRST	Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie
CLEC	Centre de liaison entreprises-cégeps
CLEE	Centre de liaison école-entreprise
CNTB	Conseil national du travail belge
CPQ	Conseil du patronat du Québec
CPVE	Certificate of Prevocational Education
CQRS	Conseil québécois de la recherche sociale
CRÉPUQ	Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec
CRIEVAT	Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail
CRIRES	Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire
CRSH	Conseil de recherches en sciences humaines du Canada
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSQ	Centrale des syndicats du Québec
CUEE	Canadians Utilities Equipment and Engineering Show
CWSWYU	Center for Work and Society of York University
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DESS	Diplômes d'études supérieures spécialisées
DGEA	Direction générale de l'éducation des adultes
DGEC	Direction générale de l'enseignement collégial
DGFPT	Direction générale de la formation professionnelle et technique
DOP	Direction de l'organisation pédagogique
DRHC	Développement des ressources humaines du Canada
ÉCOBES	Groupe d'études des conditions de vie et des besoins de la population
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EIC	Emploi et Immigration Canada
FCAR	Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche
FCS	Fédération des commissions scolaires
FDC	Fédération des cégeps
FMSS	Formation aux métiers semi-spécialisés

FP	Formation professionnelle
GCSE	General Certificate of Secondary Education
GIRFE	Groupe interuniversitaire de recherche en formation-emploi
HEC	Hautes Études commerciales
IFPME	Institut de formation permanente des classes moyennes, des petites et des moyennes entreprises
INRAP	Institut national de la recherche appliquée
ISPJ	Insertion sociale et professionnelle des jeunes
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Paris
IUP	Institut universitaire professionnalisé
IUT	Institut universitaire de technologie
LASTREE	Laboratoire d'analyse sociologique du travail, de l'éducation et de l'emploi
LEP	Lycée d'enseignement professionnel
LP	Lycée professionnel
MAECI	Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international
MAETT	Advanced Education, Training and Technology
MEIC	Ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MFR	Maisons familiales rurales
MIC	Ministère de l'Industrie et du Commerce
MSC	Manpower Services Commission
NCTA	National Council for Technological Awards
NCVQ	National Council for Vocational qualification
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et des communications
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
ONSS	Office national de sécurité sociale
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
RSEF	Réseau stratégique en éducation et formation
SIGDEC	Système d'information et de gestion des données et de l'effectif collégial
SQDM	Société québécoise de développement de la main-d'œuvre
TÉLUQ	Télé-université
TVEI	Technical and Vocational Education Initiative
UNMFREO	Union nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation
UPCBC	University President's Council of British Columbia
UQ	Université du Québec

UQAC	Université du Québec à Chicoutimi
UQAH	Université du Québec à Hull
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQAR	Université du Québec à Rimouski
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
USTL, Lille I	Université des sciences et technologies à Lille
UVCRG	University of Victoria Co-op Research Group
WACE	World Assembly for Cooperative Education
YTS	Youth Training Scheme

INTRODUCTION

Diversité des formations en alternance

Carol Landry¹
Université du Québec à Rimouski
(carol_landry@uqar.qc.ca)

1. Je tiens à remercier très sincèrement Pauline Provencher, professionnelle de recherche, pour son aide précieuse et la qualité de son travail dans le suivi du processus d'évaluation des textes et la mise en forme de cet ouvrage.

Les formations en alternance, qui allient séjours en entreprise et périodes d'études en établissement de formation, se multiplient et s'introduisent de plus en plus dans les programmes de type professionnel, autant en formation initiale qu'en formation continue. Au Québec, depuis 1986, l'alternance est surtout connue sous le vocable général d'alternance travail-études (ATE). Ce type de formation avait toutefois commencé bien auparavant sous l'appellation d'enseignement coopératif en milieu collégial et universitaire. Ailleurs, autant en Amérique qu'en Europe, ce phénomène interpelle la plupart des systèmes éducatifs et donne lieu à la construction de multiples dispositifs visant des populations et des finalités différentes. Devant ces situations complexes, nous avons voulu faire le point en réunissant, dans ce collectif, les textes de dix-sept chercheurs de plusieurs pays qui analysent les pratiques et les recherches en cours à propos de l'alternance comme mode d'organisation de la formation ou à titre de stratégie pédagogique.

Le collectif comporte trois grandes parties. La première partie compte cinq chapitres qui analysent l'évolution et la situation actuelle des formations en alternance dans quatre pays. Le premier chapitre, sous la direction de Carol Landry et d'Élisabeth Mazalon, porte sur une analyse sociopolitique de la construction de l'alternance sous statut scolaire au Québec. Les auteurs font d'abord ressortir, à travers les discours, les politiques et des données statistiques, les principaux leviers qui ont permis son développement ainsi que les orientations et les thèmes privilégiés des chercheurs. Ils constatent que le discours sur l'alternance est beaucoup plus important que l'effectif élève qui l'accompagne et que la recherche dans ce domaine émerge au gré des chercheurs et des disciplines. L'analyse de la situation de l'alternance au Canada se poursuit au second chapitre, sous la direction de Geraldine Van Gyn et d'Elizabeth Grove White, qui décrit la trajectoire de l'enseignement coopératif dans le système postsecondaire et les facteurs qui y ont contribué. Les auteures concluent, après l'examen des recherches poursuivies depuis 25 ans, en exposant les facettes de certains volets qui, selon elles, poseront certaines difficultés pour l'existence future de l'enseignement coopératif au Canada.

Les trois chapitres suivants nous transportent sur le continent européen pour étudier de façon consécutive l'alternance en France, en Belgique et en Allemagne. Jean Clénet et Jean-Noël Demol s'attachent à montrer comment l'alternance en France est le fruit des interactions entre des faits sociaux, historiquement situés, en lien avec les systèmes d'idées, les cultures et les artéfacts éducatifs construits. Ils s'attardent par la suite à démontrer que l'enjeu majeur des recherches est de bien comprendre les interactions et les tensions dans les différents niveaux enchevêtrés de l'alternance : sociaux, institutionnels, organisationnels, actoriels, pédagogiques et cognitifs. Au quatrième chapitre, Bernard Fusulier et Christian Maroy

scrutent l'institutionnalisation de l'alternance en Belgique francophone en déterminant quatre périodes et en dégagant, à partir d'une synthèse des travaux scientifiques, les grandes approches analytiques utilisées. Les auteurs proposent finalement une image du développement institutionnel de l'alternance en soulignant que cette réalité éducative est de plus en plus irréversible dans le système éducatif belge. Enfin, le cinquième et dernier chapitre de cette première partie comporte une analyse de l'avenir du système dual allemand, longtemps considéré comme la référence par excellence d'un modèle d'apprentissage favorisant les rapports formation-emploi. L'auteure, Diane-Gabrielle Tremblay, présente d'abord les principales caractéristiques du système dual. Par la suite, elle met en lumière, suivant les résultats de plusieurs recherches, quelques grandes interrogations qui en sont issues, notamment la difficulté de s'adapter à l'évolution économique et technologique, à l'organisation du travail et à la place respective du patronat et des syndicats, alors que l'évolution vers une certaine privatisation semble une tendance lourde.

La seconde partie du collectif comporte trois chapitres qui procèdent à des études de cas plus spécifiques sur la diversité des pratiques différenciées de formation en alternance en formation professionnelle et technique au Québec. Les effets de l'enseignement coopératif au collégial sont examinés, au sixième chapitre, par Suzanne Veillette, sous l'angle de la réussite aux études et de l'insertion professionnelle des diplômés. Les résultats de la recherche quasi expérimentale et longitudinale de l'auteure mettent en évidence des avantages comparatifs notables sur le plan de la réussite scolaire chez les élèves ayant bénéficié de l'enseignement coopératif. En ce qui concerne l'intégration des titulaires de DEC sur le marché du travail, les différences observées sont plus ténues, bien que le taux d'emploi chez les diplômés de l'enseignement coopératif apparaisse plus élevé. Au chapitre suivant, Carol Landry, Yvon Bouchard et Christine Pelletier tentent de cerner le sens que les élèves accordent, dans le cadre d'une formation en alternance au collégial, à leur expérience de stage qui se traduit, d'une part, par des attentes et, d'autre part, par la perception d'apprentissages réalisés en milieu de travail. Cette recherche de sens se traduit par différents rapports au savoir qui donnent lieu à une typologie laissant entendre que le « rapport à soi » et le « rapport aux autres » mobilisent le « rapport au savoir ». Cette donnée fournit l'occasion de s'interroger sur les objectifs institutionnels de l'alternance travail-études au collégial et de reconnaître à l'alternant une place d'acteur. Dans le dernier chapitre de cette partie, Lorraine Savoie-Zajc et André Dolbec décrivent les dynamiques sous-jacentes à la mise en place de partenariats entre les centres de formation professionnelle et les usines de pâtes et papier dans la planification et l'offre d'un nouveau programme de formation professionnelle qui a recours à l'alternance

travail-études comme stratégie de formation. L'interactionnisme symbolique fournit le cadre conceptuel de cette étude qui analyse différentes dimensions de l'alternance, à la lumière des propos des élèves, des formateurs des centres de formation professionnelle et des formateurs en usine. La mise en parallèle de ces informations permet de faire ressortir aussi bien les mérites d'une telle structure de formation que les défis rencontrés.

La troisième et dernière partie de ce collectif met l'accent sur des analyses macrosociologiques de l'alternance, vue comme une forme de rapport entre l'éducation et l'économie. L'objet du neuvième chapitre, sous la plume de Christian Maroy et Pierre Doray, est de saisir le travail social mis en œuvre pour promouvoir davantage d'articulation entre l'univers économique et l'univers éducatif dans la formation en alternance. Par une comparaison internationale, les auteurs analysent la manière dont se développent des pratiques de formation en alternance en Communauté française de Belgique et au Québec. Les auteurs font ressortir le travail d'ajustement organisationnel et le processus symbolique mis en jeu : un contraste dans plusieurs régimes d'échange entre écoles et entreprises façonne la mise en œuvre de l'alternance. Au chapitre suivant, Pierre Doray et Bernard Fusulier adoptent un point de vue macrosocial pour faire ressortir le développement paradoxal de l'alternance au Québec. Ils s'intéressent aux cadrages institutionnels de l'alternance et à sa diffusion dans le système éducatif québécois. Ils concluent que, même si l'alternance s'inscrit dans un mouvement de rapprochement de l'économie et de l'éducation, elle a toutefois connu une inscription administrative incertaine et relativement restreinte. En ce sens, l'alternance constitue une institutionnalisation inachevée. Enfin, le dernier chapitre du collectif jette des regards contrastés sur les stages et l'alternance dans la vaste région de Québec. Laurier Caron et Christian Payeur mettent en relief dans leur analyse les perceptions des acteurs locaux d'une région donnée sur le tandem formation-emploi, le rôle de ces acteurs ainsi que la dynamique sociale entourant le développement de l'alternance. Ils soulignent le rôle des acteurs locaux vu comme des pratiques autonomes, mais aussi à titre de manifestations de facteurs sociétaux.

P A R T I E

1

*L'ALTERNANCE : AU QUÉBEC,
AU CANADA, EN FRANCE,
EN BELGIQUE ET EN ALLEMAGNE*

CHAPITRE

1

La construction de l'alternance au Québec

Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées

Carol Landry et Élisabeth Mazalon
Université du Québec à Rimouski
(carol_landry@uqar.qc.ca)
(elisabeth_mazon@uqar.qc.ca)

RÉSUMÉ

À partir d'une recherche essentiellement documentaire, l'évolution et l'état actuel de l'alternance, comme champ de formation et de recherche au Québec, sont présentés dans ce chapitre. Selon une approche sociopolitique, la première partie traite de l'état actuel des pratiques d'alternance sous statut scolaire afin de mieux comprendre son évolution, tout en mettant en valeur les principaux leviers qui ont permis son développement. La seconde partie aborde l'alternance comme domaine de recherche pour mieux identifier les thèmes et les disciplines qui la concernent en vue d'aboutir, en dernier ressort, à une typologie des partenaires de l'alternance. Globalement, nous constatons que le discours sur l'alternance est beaucoup plus important que les projets et le nombre d'élèves qui l'accompagnent et que quelques flots de recherches variées émergent au gré des chercheurs et des disciplines.

Sous l'appellation générale d'alternance travail-études (ATE), c'est depuis 1986 que l'alternance fait parler d'elle au Québec. Cependant, ce type de formation qui allie périodes de formation en entreprise et périodes d'études avait commencé vers 1966, à l'Université de Sherbrooke, sous le nom d'enseignement coopératif. Pourquoi l'alternance ? Quelle place occupe-t-elle actuellement à chaque ordre d'enseignement ? Quels sont ses objectifs ? Ce mode d'organisation de la formation a-t-il progressé ? Dans quel contexte ? Et selon quels leviers ?

Par ailleurs, un champ de recherche est en émergence autour des problématiques de l'alternance. Comment se constitue-t-il au point de vue épistémologique et méthodologique ? Quelles sont les thématiques qui en découlent et autour de quelles disciplines ? Enfin, qui sont les partenaires de l'alternance sous statut scolaire ? Voilà les principales questions auxquelles ce chapitre tente de répondre en vue de procéder à un bilan et à une analyse des pratiques et des recherches en cours au Québec.

Ce texte est surtout le fruit d'une recherche documentaire. Cependant, plusieurs analyses et réflexions qui alimentent la seconde partie prennent leur source dans les différentes recherches que nous avons menées sur l'alternance depuis une dizaine d'années. Dans la première partie, nous traitons, sous un angle sociopolitique, de l'état actuel des pratiques d'alternance sous statut scolaire afin de mieux comprendre leur évolution tout en tenant compte des principaux leviers qui ont permis leur développement. Dans la seconde partie, nous examinons l'alternance comme domaine de recherche pour mieux décrire les thèmes et les disciplines qui la concernent afin d'aboutir, dans la dernière partie, à une typologie des partenaires de l'alternance.

1. LES PRATIQUES DE FORMATION EN ALTERNANCE SOUS STATUT SCOLAIRE AU QUÉBEC

D'entrée de jeu, pour mieux saisir l'objet dont il est question, nous voulons tracer un portrait plutôt descriptif de l'état des pratiques de formation en alternance sous statut scolaire au Québec, des différents dispositifs mis en place et de leurs objectifs à chaque ordre d'enseignement¹. Globalement, cet exercice permettra de mieux saisir la place actuelle de l'alternance au

1. Cette partie du texte et la suivante reprennent, en les actualisant, certains propos tenus dans l'article de Mazalon et Landry (1998, p. 93-116).

Québec. Par la suite, nous définirons les principaux leviers qui ont permis à l'alternance de se développer au cours des années. Mais, tout d'abord, qu'entend-on par formation en alternance ?

Tous les auteurs s'entendent pour dire que l'alternance est une notion polymorphe recouvrant différentes pratiques de formation qui changent, notamment, selon le contexte, les finalités et les populations visées (Agulhon, 2000). Néanmoins, selon Audet (1995a), on peut distinguer, au Québec, trois types d'alternance : selon que l'on considère spécialement l'entité dont relève le dispositif de formation (l'entreprise ou l'établissement d'enseignement), selon le moment où intervient l'alternance au cours du processus de scolarisation (formation initiale ou formation continue), on parlera du régime d'apprentissage, de l'alternance scolaire et de l'alternance post-scolaire. Cependant, étant donné la rareté des formes d'apprentissage et d'alternance post-scolaire actuellement au Québec², nous nous attarderons à décrire uniquement la situation de l'alternance sous statut scolaire qui recouvre d'ailleurs les principales discussions et enjeux entourant ce mode de formation. Tous ces dispositifs portent, d'une façon ou d'une autre, l'appellation formelle d'alternance ou d'enseignement coopératif.

L'alternance sous statut scolaire désigne une formation qui permet aux élèves d'apprendre un métier ou une fonction de travail en faisant alterner des périodes dans un établissement scolaire et des stages en entreprise. Ces formations mènent à un diplôme dans le domaine d'études entrepris. Ce type d'alternance, sous la responsabilité du milieu scolaire, est celui qui rejoint le plus d'expériences et de personnes et qui trouve des applications à tous les ordres d'enseignement. Instaurés dans des programmes variés, les objectifs et les modalités de l'alternance sous statut scolaire diffèrent souvent selon les programmes et les ordres d'enseignement. Cependant, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ [1995]) propose une seule définition pour la formation professionnelle et technique :

L'alternance en formation professionnelle et technique est à la fois une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation qui

2. Il faut savoir que le régime d'apprentissage au Québec n'a rien à voir avec ce que l'on entend dans d'autres pays comme l'Allemagne ou la France. Un régime semblable, comportant des formations en alternance avec des périodes de travail, a existé depuis 1945 mais fut aboli en 1965, à la suite de la création du ministère de l'Éducation du Québec qui concentra toutes les formations professionnelles et techniques dans ses propres établissements. Depuis ce temps un statut d'apprenti subsiste, surtout pour les métiers reliés à la construction et à l'automobile. Après la formation en milieu scolaire, le statut d'apprenti exige qu'on réalise, en travaillant sous l'aile d'un compagnon, un certain nombre d'heures et de tâches qui permettent d'obtenir le statut d'ouvrier qualifié. Il s'agit donc plutôt d'un régime de qualification. Cependant, différents essais d'un véritable régime d'apprentissage sont expérimentés depuis une dizaine d'années, mais ils donnent peu de résultats; voir Commission des partenaires du marché du travail (1998) et Payeur (1999).

combinent, de façon structurée, des périodes de formation en établissement scolaire et des périodes de stage en milieu de travail, et ce, en relation avec un programme menant à la sanction des études (p. 1).

Cette définition est toutefois restrictive et ne distingue pas toutes les formations en alternance dans les différents programmes d'études. Le terme d'alternance ou d'enseignement coopératif au Québec ne s'applique qu'aux formations qui sont désignées comme telles par le ministère de l'Éducation ou par les établissements d'enseignement. Ces formations ont souvent reçu à cet effet des contributions financières de démarrage ou de développement dans le cadre de subventions provenant du gouvernement fédéral ou, plus récemment, du MEQ. Cette disposition écarte bien d'autres formations dites professionnelles qui mettent en place des modes d'organisation et d'apprentissage qui relèvent aussi de la formation en alternance. À ce titre, on pourrait intégrer presque toutes les formations initiales du domaine médical et de la formation des enseignants, ainsi que bien d'autres formations relevant du domaine social (par exemple les travailleurs sociaux), dans lesquelles sont intégrés, au cours de la formation, plusieurs stages qui alternent avec des périodes d'études. C'est notamment le point de vue avancé par le sociologue Perrenoud (1998) qui propose que les dispositifs de formation des enseignants s'inscrivent dans les principes et les mécanismes d'une formation en alternance. Mazalon (2001) acquiesce à cette idée en avançant qu'une formation en alternance basée sur le projet personnel des futurs maîtres, dans une vision de professionnalisation du métier d'enseignant, serait une voie pour un apprentissage continu.

1.1. LA PLACE DE L'ALTERNANCE AU QUÉBEC

Si l'on ne prend en considération que les formations désignées sous le label d'alternance ou d'enseignement coopératif, on peut en distinguer trois formes dominantes selon les objectifs et les modalités des périodes de stages insérées dans les dispositifs de formation (tableau 1). Au niveau post-secondaire, « l'enseignement coopératif ou l'alternance travail-études³ », dans les formations techniques au cégep et au premier cycle au niveau universitaire, constitue le premier dispositif de formation en alternance au Québec. Par la suite, en formation professionnelle au secondaire, l'alternance travail-études touche surtout les élèves inscrits dans des formations

3. Au niveau universitaire, on parle toujours d'enseignement coopératif, de régime coopératif ou de système coop, alors qu'au collégial l'expression administrative consacrée depuis 1986, à la suite du programme de subvention du gouvernement fédéral, est celle d'alternance travail-études (ATE). Cependant, dans le milieu scolaire du cégep et dans les entreprises, c'est l'expression d'enseignement coopératif qui est encore le plus souvent utilisée.

TABLEAU 1
Objectifs et modalités des stages dans les formations en alternance de type scolaire au Québec

<i>Formes d'alternance</i>	<i>L'enseignement coopératif</i>	<i>L'alternance travail-études</i>	<i>L'alternance école-travail</i>
Clientèle et programme de formation	Formation postsecondaire de type technique au cégep, d'une durée de trois ans pour les 16 ans et plus, ou universitaire de type baccalauréat, d'une durée de trois ou quatre ans pour les 18 ans et plus.	Formation professionnelle spécialisée au secondaire, de jeunes et adultes de 16 ans et plus inscrits à un DEP d'environ deux ans ou une ASP d'environ un an.	Formation au secondaire de jeunes de 16 à 18 ans, en difficulté scolaire, inscrits à un programme de cheminement particulier de formation de type continu, d'une durée de deux ans.
Objectifs des stages	Transfert et intégration de compétences professionnelles, en complémentarité avec le programme scolaire.	Acquisition partielle ou totale des compétences en milieu de travail, dans le cadre d'un programme scolaire.	Familiarisation avec une fonction simple de travail, augmentation de son employabilité avec une insertion sociale et professionnelle facilitée.
Durée et agencement des stages	Les stages, au minimum de 30 % du temps de formation, sont au nombre de deux à quatre et ont habituellement la même durée qu'un trimestre d'études (15 semaines). La formation se termine toujours par une session dans l'établissement d'enseignement.	Les stages occupent 200 heures par année scolaire ou 20 % de la durée totale des études. Les écoles ont tendance à préférer les séquences courtes de deux ou trois semaines. La formation se termine toujours en établissement scolaire.	Les stages doivent occuper le tiers du temps de formation la première année et les deux tiers de la seconde année. La durée et le rythme, très variés, sont déterminés par les établissements scolaires.
Responsabilités des partenaires	L'entreprise a la responsabilité première du contenu du stage, bien que l'établissement d'enseignement encadre l'ensemble de la formation et approuve le stage évalué par l'entreprise.	L'établissement scolaire a le contrôle du contenu et de l'évaluation du plan de formation de stage négocié avec les entreprises qui supervisent le stage et participent à l'évaluation.	L'établissement scolaire est responsable de l'orientation et du contenu des stages. L'évaluation est effectuée en collaboration avec les entreprises.
Statut et rémunération du stagiaire	Les stages sont obligatoirement rémunérés par l'entreprise et le stagiaire a le statut de salarié.	Les stages ne sont habituellement pas rémunérés et le stagiaire a le statut d'élève.	Les stages ne sont pas rémunérés et le stagiaire a le statut d'élève.

spécialisées (DEP ou ASP)⁴ et, depuis quelques années, des élèves de la nouvelle filière de formation aux métiers semi-spécialisés (FMSS). Enfin, l'alternance école-travail, dans les cheminements particuliers de formation en adaptation scolaire et sociale au secondaire, vise l'insertion sociale et professionnelle de jeunes (ISPJ) en difficulté. Nous décrirons successivement quelques caractéristiques et la situation de chacune de ces trois formes d'alternance.

1.1.1. L'enseignement coopératif en formation universitaire et technique

Le modèle d'alternance implanté au premier cycle de la formation universitaire et en formation technique au collégial, sous l'appellation principale d'enseignement coopératif, a son origine dans deux modèles : le modèle du *sandwich courses*, conçu dans les universités britanniques vers 1955, et le modèle américain du *Cooperative Education*, mis en vigueur en 1906 dans la formation des ingénieurs à l'Université de Cincinnati⁵. Au Québec, après l'Université de Sherbrooke en 1966, c'est le Cégep de Hull qui l'implanta timidement en 1974, mais seulement pour quelques années. Ce n'est qu'au début des années 1990, à la suite de l'initiative et du financement, en 1986, du gouvernement canadien, que l'alternance travail-études a pris son véritable envol et que s'est amorcée la première vague de formation en alternance au Québec. Les stages dans le système coopératif favorisent le transfert de compétences et l'intégration progressive au marché du travail. Chaque programme comporte à cet effet de deux à quatre stages, d'une durée de 12 à 20 semaines, qui s'ajoutent au programme régulier de formation. La séquence d'alternance se termine toujours par une période de cours dans l'établissement d'enseignement. Cependant, les séjours en entreprise font rarement l'objet d'unités de formation créditées dans le programme sanctionné par un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat au premier cycle universitaire. Le contenu des stages est déterminé par l'entreprise et l'élève choisit les postes qui l'intéressent au moment d'une période d'affichage dans l'établissement d'enseignement. Par la suite, une entrevue de sélection, selon la procédure habituelle de l'entreprise, permet de choisir le meilleur candidat. Le stage est finalement approuvé par l'établissement d'enseignement selon le niveau de préparation de l'élève. À la fin du stage, l'entreprise évalue le rendement du stagiaire ainsi que sa capacité à intégrer le marché du travail, alors que l'université ou le cégep s'assure d'un suivi, souvent à distance, du bon déroulement du stage et du comportement du stagiaire qui remet un rapport à l'entreprise. Dans ce type d'alternance,

4. DEP : diplôme d'études professionnelles. ASP : attestation de spécialité professionnelle.

5. Pour plus de détails, voir le chapitre 2 de Van Gyn et Grove White dans cet ouvrage.

ce séjour en entreprise, n'étant pas reconnu formellement par l'établissement d'enseignement, n'a aucune influence sur l'obtention du diplôme. D'ailleurs, certains élèves inscrits dans ces programmes n'effectuent pas nécessairement tous les stages prévus au *cursus*⁶. Pendant les stages, l'élève sous contrat prend le statut de salarié et est rémunéré par l'entreprise (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995).

Tout ce processus de placement et de supervision s'opère selon deux modèles organisationnels : le modèle centralisé et le modèle décentralisé. Le premier permet de réunir, au sein d'une même unité administrative, tout le personnel qui gère le processus de placement et de suivi des stagiaires de l'établissement, alors que le deuxième modèle décentralise les opérations auprès de chacune des unités d'enseignement concernées par le programme⁷. En général les établissements qui ont beaucoup de programmes, comme l'Université de Sherbrooke et le Cégep de Limoilou, favorisent le modèle centralisé, alors que d'autres ayant moins de programmes en alternance décentralisent leurs opérations auprès de chacun des départements concernés. Le premier modèle aurait tendance à favoriser l'efficacité des relations avec les entreprises, alors que le deuxième permettrait de mieux prendre en compte les besoins scolaires des élèves et de les mettre en relation avec les expériences acquises en milieu de travail. Mais peu importe les modèles, il arrive de plus en plus que les élèves doivent payer une somme pour avoir accès à des services de placement en entreprise⁸. On prétend alors que cette somme est largement remboursée par le salaire que l'élève peut gagner au cours de son stage. Le tableau suivant fait état du nombre de programmes d'enseignement coopératif par secteur disciplinaire et établissements universitaires au Québec en 1999-2000.

En milieu universitaire, l'enseignement coopératif est très concentré dans quelques établissements et disciplines (tableau 2). En effet, on constate que parmi les sept établissements participants plus des trois quarts des projets (49/66) se déroulent dans deux universités seulement : Sherbrooke, l'institution francophone mère de ce type de formation, et Concordia pour les universités anglophones. Ainsi, le réseau de l'Université du Québec

6. Ainsi, lors de périodes économiques difficiles, ou à cause du profil scolaire ou personnel particulier de certains élèves, les entreprises accueillent moins de stagiaires et des élèves ne vont pas en stage. Ils tentent de continuer leurs études dans l'établissement d'enseignement.

7. Pour plus de détails sur chacun de ces modèles ailleurs au Canada, voir le chapitre 2 de Van Gyn et Grove White dans cet ouvrage.

8. Par exemple, au Cégep de Limoilou, l'élève paye une somme de 150 \$ pour obtenir les services du Bureau de placement des stagiaires. Cette somme fut exigée à la suite de la décision du gouvernement fédéral, en 1994, de mettre fin à son programme de subvention de l'ATE, alors que le ministère de l'Éducation du Québec acceptait de financer la poursuite et le développement de l'ATE en 1998.

est très peu représenté (2 établissements et 5 projets) par ce type de formation qui repose sur une diffusion très large dans les grands centres du Québec, mais beaucoup moins dans les régions. De plus, les sciences pures et appliquées recouvrent près de 70 % des projets en cours. Cette concentration de l'enseignement coopératif, principalement dans les disciplines des sciences appliquées, et dans une moindre mesure dans les sciences de l'administration, correspond, *grosso modo*, à ce qui se passe ailleurs, tant au Canada (Van Gyn et Grove White, dans cet ouvrage) qu'aux États-Unis (Stern, Finkelstein, Stone, Latting et Dornsife, 1995). Globalement, 8348 élèves universitaires auraient bénéficié d'un programme d'enseignement coopératif au Québec en 1999 (CAFCE, 2000), ce qui représenterait, pour la même année, environ 3,6 % des élèves universitaires⁹. Cet effectif semble assez stable depuis quelques années et, en milieu universitaire, le développement des nouveaux projets est beaucoup moins marqué qu'au collégial où l'on bénéficie d'un soutien financier du MEQ depuis 1998.

TABLEAU 2
Programmes d'enseignement coopératif, par secteur disciplinaire
et établissements universitaires au Québec (1999-2000)

<i>Établissements universitaires</i>	<i>Sciences pures et appliquées</i>	<i>Sciences de l'administration</i>	<i>Sciences humaines</i>	<i>Lettres</i>	<i>Total</i>
Sherbrooke	13	7	5	2	27
Concordia	16	4	1	1	22
Polytechnique (Université de Montréal)	6	–	–	–	6
Laval	–	–	–	–	4
École de technologie supérieure (Université du Québec)	4	–	–	–	4
McGill	–	–	–	–	2
Université du Québec à Montréal	–	–	–	–	1
Total	46	11	6	3	66

Données tirées du site de l'ACDEC et mises à jour le 5 novembre 2000 (<http://www.acdec.eccc.ca/>).

9. Cette donnée est obtenue en divisant le nombre d'élèves en enseignement coopératif (8348) par le nombre total d'élèves en milieu universitaire (226 638) en 1998-1999, selon les statistiques du site Internet du MEQ (www.meq.gouv.qc.ca). Le pourcentage serait toutefois de 4,5 % si nous ne considérons que la clientèle au premier cycle universitaire (183 157), où l'on rencontre la presque totalité des programmes d'enseignement coopératif.

En milieu collégial, les projets d'enseignement coopératif ont subi une baisse en 1995 et 1996 (49 projets), à la suite de l'abolition des subventions du gouvernement fédéral. Cependant, depuis 1997, on observe le développement de nouveaux projets d'alternance puisque, selon le MEQ¹⁰, nous pouvions compter en 1999 sur 107 projets répartis dans 48 établissements publics et privés différents et qui touchaient près de 3000 élèves. Malgré cette augmentation sensible, le nombre d'élèves en enseignement coopératif demeure assez limité puisqu'en 1999 il ne représentait que 3,4 % des élèves inscrits en formation technique à la même période¹¹. On constate aussi, selon les données diffusées sur le site Internet de l'ACDEC, que 91 % des 111 projets en cours en 1999 font partie des techniques physiques ($n = 61$) et des techniques administratives ($n = 39$). Les techniques reliées à la mécanique et à l'électronique demeurent les projets d'ATE les plus fréquents en techniques physiques, alors que l'informatique, la bureautique et les finances comptent pour 75 % des projets en techniques administratives. On comprend que l'enseignement coopératif se développe surtout dans les domaines visés par les technologies de pointe, notamment l'informatique et ses applications dans plusieurs techniques. Dans ce cas, le recours à des stages en milieu de travail permettrait notamment aux élèves de se maintenir à jour dans les techniques de pointe, comme le prétendent certaines études (Van Gyn, Cutt, Loken et Ricks, 1997).

En somme, si l'alternance en enseignement supérieur occupe suffisamment de terrain dans le discours institutionnel, elle tarde toutefois à s'implanter massivement. Même si 10 725 élèves des collèges et des universités du Québec, selon le CAFCE¹², ont bénéficié de programmes d'alternance ou d'enseignement coopératif en 1999, ils ne représenteraient que

-
10. Il est difficile d'obtenir des statistiques fiables sur les projets et les effectifs en ATE ou enseignement coopératif. Trois sites Internet fournissent des statistiques légèrement différentes. Sur le site du MEQ (www.meq.gouv.qc.ca), pour la période de référence de 1999, on peut compter 107 projets en application dans 41 programmes au collégial, alors que sur le site de l'ACDEC (www.acdec.ecc.ca/) sont inscrits 111 projets dans 43 programmes. Quant au site canadien de l'ACDEC (CAFCE, Canadian Association for Cooperative Education, www.cafce.ca), il fournit surtout des statistiques globales pour le Canada qui compterait, en 1999, 112 établissements participants, dont 62 collèges et 50 universités. Cette dernière donnée sous-estimerait le nombre réel d'établissements qui gèrent des programmes d'enseignement coopératif. Précisons toutefois que le tableau 5 du texte de Doray et Fusulier dans cet ouvrage, dont la source est le MEQ, fournit des données qui se rapprochent des nôtres pour la même période de référence, mais seulement pour les établissements publics de formation.
 11. Selon le MEQ, 88 058 élèves « ordinaires » fréquentaient des programmes en formation technique en 1998-1999. Nous ne comptons pas les formations techniques pour « adultes », au nombre de 37 702.
 12. Selon les statistiques du site Internet de l'ACDEC (www.cafce.ca), de janvier 2000. Cette donnée est aussi corroborée par le texte de Rousseau et La Pierre (1999) qui parlent d'environ 10 000 élèves québécois en enseignement coopératif au postsecondaire en 1999.

3,4 % des élèves du postsecondaire¹³. Ce pourcentage ne représenterait que le tiers de celui des élèves de l'ordre postsecondaire pour l'ensemble du Canada, qui se situerait en moyenne à 10 %, selon les données compilées par Van Gyn et Grove White dans cet ouvrage. Nous sommes encore loin de l'Ontario, province voisine avec qui nous faisons souvent des comparaisons, qui comptait 35 121 élèves dans des programmes en enseignement coopératif aux études postsecondaires en 1999, plus de trois fois ceux du Québec (CAFCE, 2001).

1.1.2. L'alternance travail-études en formation professionnelle

En formation professionnelle, le développement de l'alternance travail-études se réalise, comme au niveau postsecondaire, sur une base volontaire des établissements d'enseignement, et cela, dans presque tous les secteurs, excepté celui des métiers reliés à la construction. Aussi, en plus des stages d'intégration prévus dans les programmes d'études de formation professionnelle depuis 1987, des commissions scolaires offrent des programmes en alternance travail-études sanctionnés par un diplôme d'études (DEP ou ASP). Les objectifs des séjours en entreprise de l'ATE en formation professionnelle sont assez différents de ceux de l'enseignement coopératif, puisqu'ils s'intègrent à la formation et visent surtout l'acquisition partielle ou totale de compétences en milieu de travail (MEQ, 1995). Le stage demeure sous l'autorité de l'établissement scolaire et son contenu est dicté par les objectifs du programme d'études. Les modes d'organisation sont suffisamment variés, d'un programme à l'autre, mais dans tous les cas ils comportent un minimum de deux stages qui représentent au moins 20 % de la durée totale des études. En ce qui concerne le rythme, les centres de formation professionnelle ont tendance à préférer et à faire alterner des séquences courtes de deux ou trois semaines. La formation se termine habituellement, à l'instar de l'enseignement coopératif, par une séquence en milieu scolaire¹⁴. Dans ce modèle d'alternance, le stagiaire participe souvent à la recherche de son milieu de stage, il conserve le statut d'élève et n'est habituellement pas rémunéré. En cours de stage, l'évaluation des apprentissages demeure sous la responsabilité de l'établissement d'enseignement, mais se réalise conjointement avec l'entreprise, à la suite d'une négociation du plan de formation.

13. Cette donnée est obtenue en divisant le nombre d'élèves en enseignement coopératif (10 725), selon L'ACDEC, par le nombre total d'élèves en formation technique au cégep (88 050) et en milieu universitaire (226 638) en 1998-1999, selon les statistiques du site Internet du MEQ (www.meq.gouv.qc.ca).

14. Le ministère de l'Éducation n'exige plus, depuis septembre 2001, qu'un programme d'alternance se termine par une séquence en milieu scolaire.

En 1999, 149 projets d'alternance se déroulaient dans une cinquantaine d'établissements publics et privés de formation professionnelle (MEQ, 2001). De plus, 63 projets sont en développement dans les commissions scolaires, dont cinq nouvelles, ce qui triplerait le nombre total de projets depuis 1995. Les secteurs les plus populaires et comportant un minimum de 25 projets sont, par ordre d'importance: l'administration, le commerce et l'informatique (40), l'agriculture et la pêche (37), la fabrication mécanique (31) ainsi que l'alimentation et le tourisme (25). On observe que l'alternance se développe beaucoup plus dans les services et dans le secteur primaire et un peu moins dans les secteurs traditionnel et industriel, comme cela se passe en France, selon Agulhon (2001). Malgré cette croissance évidente, les projets actuellement en application ne touchent que 4,3 % de la clientèle inscrite en formation professionnelle, c'est-à-dire environ 4000 élèves¹⁵.

Le modèle d'alternance travail-études est repris, depuis 1995, dans la nouvelle filière menant aux métiers semi-spécialisés (FMSS). Cependant, ce n'est qu'en 1998-1999 que cette filière est intégrée au projet de régime pédagogique en formation professionnelle. Elle vise des jeunes en difficulté scolaire, âgés d'au moins 15 ans, qui ne peuvent respecter les exigences minimales d'accès à la formation professionnelle menant à un métier spécialisé. D'une durée d'une année, sur un ensemble de 900 heures, la formation comporte trois volets: la préparation à l'exercice immédiat d'un métier semi-spécialisé (450 heures), la préparation au marché du travail (150 heures) et la formation générale dans les matières de base (300 heures). Les programmes sont bâtis par le MEQ et les commissions scolaires et doivent correspondre à un besoin local d'emploi reconnu par les instances régionales d'Emploi-Québec.

L'apprentissage du métier se fait totalement en entreprise et l'acquisition d'un minimum de trois compétences est obligatoire pour la délivrance, par la commission scolaire, d'une attestation de formation professionnelle (AFP). L'alternance constitue une stratégie obligatoire dans le dispositif de FMSS, mais le rythme et les modalités sont entièrement définis par l'établissement d'enseignement. À ce propos, une de nos recherches révèle que deux types de rythme semblent se profiler: l'alternance intrahebdomadaire est privilégiée, mais certaines expériences préfèrent le rythme à sens unique. Les élèves vont à l'école à temps complet jusqu'en décembre et quittent complètement l'école pour être uniquement en stage de janvier à juin. Les conditions de ce type de formation (le fait qu'il n'y ait qu'un séjour prévu en entreprise, sans aucun retour au centre de formation) font dire à certains «qu'elles ne peuvent être associées à la notion d'alternance travail-études »

15. Puisque, selon le MEQ, on comptait 92 434 élèves en formation professionnelle en 1998-1999.

(Mazalon et Bourassa, à paraître). En 1998-1999 on pouvait compter 5115 élèves inscrits dans la filière des métiers spécialisés, ce qui représente 5,5 % de tous les élèves inscrits en formation professionnelle au cours de la même année¹⁶.

En somme, la progression de l'ATE se fait assez sentir en formation professionnelle au secondaire, surtout depuis que le ministère de l'Éducation, en 1997, réitérait son appui à l'alternance en formation professionnelle et technique en dégageant, pour la première fois, un budget spécial à l'intention des commissions scolaires et des cégeps pour soutenir directement la poursuite et le développement de l'alternance travail-études (Gouvernement du Québec, 1997). L'objectif était de passer de 4000 à 6000 élèves. Objectif largement atteint et même dépassé puisque l'on comptait près de 7000 élèves dans les programmes d'ATE en formation professionnelle et technique. On peut dès lors constater la présence de la deuxième vague de développement de l'ATE au Québec.

1.1.3. *L'alternance école-travail en insertion sociale et professionnelle*

Au secondaire, on retrouve l'alternance école-travail dans les cheminements particuliers de formation de type continu qui s'adresse aux 16-18 ans présentant un retard important dans les matières scolaires de base (au moins deux ans de retard en français et en mathématiques). Il s'agit du premier dispositif scolaire à avoir adopté, dès 1989, l'alternance comme stratégie pédagogique de formation pour permettre aux jeunes d'effectuer des stages dans des fonctions simples de travail (métiers non spécialisés). Depuis quelques années, un certificat de formation en insertion sociale et professionnelle des jeunes, signé par le ministre de l'Éducation et les autorités compétentes de la commission scolaire dont relève l'établissement fréquenté, peut être délivré aux élèves qui ont réussi cette formation.

Ce programme, de l'ordre de l'adaptation scolaire et sociale, comprend quatre volets : l'apprentissage des matières de base, l'insertion sociale, la préparation au monde du travail et l'insertion professionnelle (Bourassa, 1998). Au cours de ce dernier volet, l'élève fait l'apprentissage de fonctions simples par des périodes de stages en entreprise. Ces stages doivent, selon l'obligation fixée par le ministère de l'Éducation, occuper le tiers du temps, la première année, et les deux tiers du temps la deuxième année. Le recours aux entreprises a pour objectif de familiariser les élèves à au moins une fonction de travail qui permettrait l'acquisition d'attitudes ou

16. Les élèves de la filière des métiers semi-spécialisés, qui fait pourtant partie du régime pédagogique de la formation professionnelle, ne sont pas comptabilisés dans les statistiques des projets et effectifs de l'alternance travail-études du MEQ.

de compétences générales susceptibles d'augmenter leur degré d'employabilité et de faciliter leur insertion professionnelle. La finalité est donc de l'ordre de l'insertion sociale et professionnelle. L'école oriente les objectifs et les contenus du stage, sollicite et choisit les entreprises qui participent à l'évaluation des jeunes. Le rythme et les séquences des séjours en entreprise sont très variés selon que l'on favorise des stages perlés, deux ou trois jours par semaine, ou des stages longs, de cinq à quinze semaines par année (Bujold, 1995). Le stage n'est pas rémunéré et ne donne pas lieu à des unités de formation, mais il fait l'objet d'une attestation de capacité délivrée par la commission scolaire. L'effectif diminue constamment dans cette filière qui en comptait 14 840 élèves en 1998-1999, ce qui constitue 22 % des élèves en adaptation scolaire et sociale (EHDAA) au Québec, pour la même année¹⁷.

Tout compte fait, la place de l'alternance dans les différents dispositifs scolaires québécois, malgré une progression sensible au cours des trois dernières années, reste plutôt marginale comme nous l'avons signalé il y a quelques années (Landry, 1998)¹⁸. Si l'on fait le total des élèves en enseignement coopératif en milieu universitaire et collégial ainsi que des élèves en formation professionnelle et dans les cheminements particuliers de formation, nous arrivons à 35 303 élèves qui constitueraient 7,3 % de l'effectif élève pour l'ensemble des filières (tableau 3). Nous observons également que la moitié des élèves sont classés dans des filières dites qualifiantes où l'alternance est une stratégie volontaire de la part des établissements, alors que l'autre moitié (FMSS et ISPJ) se retrouvent dans des filières à l'intention de publics difficiles où l'alternance constitue un mode obligé de formation.

1.2. LES LEVIERS DE L'ALTERNANCE AU QUÉBEC

Après avoir fourni un portrait des pratiques actuelles de formation en alternance sous statut scolaire nous chercherons maintenant à mieux comprendre pourquoi cette formation s'est développée, tout en soulignant les principaux leviers qui ont balisé son développement au fil du temps. Pour y parvenir, nous prendrons en compte différents textes ainsi que des aspects contextuels qui ont trait, notamment, à l'économie et à la politique, mais nous évoquerons aussi certaines parties du discours des acteurs qui se sont

17. Données fournies par Jean-Pierre Dufort, responsable des statistiques sur les effectifs scolaires au MEQ.

18. Au chapitre 10 de ce livre, l'analyse de Doray et Fusulier confirme ce diagnostic en affirmant « qu'un établissement collégial sur deux a mené en son sein une expérience d'alternance [...], [et que] moins d'un programme technique sur trois a fait l'objet d'aménagement en vue d'être donné en alternance [...] ».

investis dans le développement de l'alternance. Globalement, nous croyons que, si l'alternance s'est d'abord et avant tout développée dans des situations de crise, elle s'est aussi développée dans des situations d'innovation. Dans ces différents contextes, trois principaux types de leviers ont servi, selon nous, à l'encourager :

1. des leviers financiers et politiques ;
2. des leviers d'origine locale ;
3. des leviers de soutien professionnel.

Selon l'OCDE (1994), c'est dans un contexte socioéconomique de crise et sur un fond d'urgence sociale que le principe d'alternance bénéficie d'une faveur grandissante dans les politiques éducatives de plusieurs systèmes scolaires. La notion de crise peut s'appliquer à différents contextes, mais elle touche surtout, d'une part, la crise économique et son corollaire le chômage, principalement chez les jeunes, et, d'autre part, la crise scolaire caractérisée par un plus grand nombre de décrocheurs. La situation du Québec n'est pas différente de celle des autres pays industrialisés, mais l'alternance s'y inscrit dans un mouvement plus large d'établissement de relations plus étroites, de type partenarial, entre le milieu éducatif et le milieu productif (Landry et Mazalon, 1997). Dans un tel contexte, différentes mesures politiques et un financement spécifique ont soutenu la mise en place de l'alternance. Depuis ce temps, les questions liées à la formation de la main-d'œuvre ont été rapatriées au Québec.

TABLEAU 3
Estimation de l'effectif élève dans différents dispositifs d'alternance au Québec en 1998-1999

<i>Niveau de formation et dispositifs</i>	<i>Nombre total d'élèves</i>	<i>Nombre et % d'élèves en alternance</i>	<i>Forme d'alternance</i>
Université	226 638	8 348 (3,6 %)	Ens. coopératif
Cégep (technique)	88 058	3 000 (3,4 %)	Ens. coopératif
Formation professionnelle (métier spécialisé)	92 434	4 000 (4,3 %)	Alternance travail-études
Formation professionnelle (FMSS)	5 115	5 115 (100 %)	Alternance travail-études
Adaptation scolaire (EHDAA/ISPJ)	66 393	14 840 (22 %)	Alternance école-travail
Total	478 638	35 303 (7,3 %)	

1.2.1. *Des leviers financiers et politiques*

En jetant un coup d'œil sur l'évolution statistique des formations en alternance sous statut scolaire, on se rend vite compte que ce sont avant tout des mesures spécifiques de financement qui sont venues déclencher et faire croître de façon très significative les projets d'alternance au Québec.

Premièrement, c'est à partir du début des années 1990 que la première vague d'alternance travail-études a déferlé sur la formation scolaire. Cet essor est directement lié au fait que le ministère Emploi et Immigration Canada de l'époque a commencé, dès 1986, à subventionner les projets d'alternance dans les programmes de formation (Emploi et Immigration Canada, 1984). La participation financière du gouvernement du Canada s'est traduite par un programme, appelé alternance travail-études, qui a permis de subventionner les établissements d'enseignement pour implanter des projets en enseignement secondaire, collégial et universitaire. Cette initiative du gouvernement canadien a été fortement motivée, d'une part, par l'augmentation du chômage chez les jeunes et, d'autre part, par le développement de l'alternance dans les pays industrialisés. Il ne faut pas oublier qu'à cette époque il s'agissait aussi d'une stratégie indirecte d'incursion du gouvernement fédéral dans le domaine de l'éducation, reconnu comme étant de compétence provinciale.

Deuxièmement, ce n'est qu'en 1998, soit douze ans après le gouvernement fédéral, que le MEQ décide de subventionner directement la poursuite et le développement de l'ATE en formation professionnelle et technique. Nous l'avons vu, ces nouvelles subventions ont donné lieu à une seconde vague de développement et de consolidation de l'alternance, notamment en triplant presque le nombre de projets en formation professionnelle au secondaire depuis que le gouvernement fédéral a cessé le financement de l'ATE en 1994. Quelques années auparavant, deux autres modes de financement du gouvernement du Québec étaient aussi venus soutenir l'alternance en s'adressant cette fois aux entreprises : d'abord, par le crédit d'impôt en 1993, qui permettait de subventionner jusqu'à 40 % des salaires des stagiaires en ATE ; ensuite, en 1995, par le projet de loi 90 qui obligeait les entreprises à consacrer 1 % de leur masse salariale à la formation de leurs employés. L'accueil de stagiaires, dont ceux en alternance, peut être comptabilisé comme une dépense à ce chapitre. On ne connaît toutefois pas l'impact direct de ces deux mesures sur l'alternance travail-études. On peut néanmoins affirmer que, même si plusieurs entreprises sont très sensibles et favorables à ces mesures, ce motif ne serait pas le premier évoqué et il viendrait après d'autres, dont celui d'un besoin réel de main-d'œuvre, pour accueillir des stagiaires en enseignement coopératif venant du cégep (Landry, Bouchard et Gagnon, 1999).

Les diverses mesures de soutien financier de l'alternance au Québec s'inscrivaient dans une série de politiques plus générales de valorisation de la formation professionnelle et technique, du rapprochement des besoins des entreprises amorcé depuis 1986 et poursuivi en 1995 et en 1997 par le MEQ. Dans ce sens, la courte histoire de l'alternance laisse entrevoir les orientations politiques, et principalement le soutien financier des deux gouvernements, qui ont été assez déterminantes dans le développement de ce mode de formation. Suivant l'analyse de Van Gyn et de Grove White (voir chapitre 2), le Québec ne serait pas différent des autres provinces, puisque l'appui financier et politique de l'enseignement coopératif ailleurs au Canada ainsi qu'aux États-Unis a été un moteur puissant de ce mode d'organisation de la formation. Mais nous croyons que, sans l'appui et la persistance des acteurs locaux, l'alternance serait vaine.

1.2.2. Des leviers d'origine locale

Des trois formes d'alternance discutées dans ce texte (tableau 2), l'enseignement coopératif et l'alternance travail-études, dans les métiers spécialisés en formation professionnelle, sont des modes d'organisation de la formation laissés entièrement à l'initiative des établissements d'enseignement ou des acteurs locaux. En ce qui concerne la formation technique dans les cégeps, l'enseignement coopératif est fortement suggéré par le MEQ qui en détermine les normes, alors que l'alternance à l'intention de la clientèle en difficulté scolaire, dans le cheminement particulier continu de formation ou le dispositif de FMSS, devient une stratégie obligée par le MEQ, mais dont les normes et les mécanismes sont totalement définis par les acteurs du milieu scolaire. Ce serait donc, comme le signalent Doray et Fusulier dans cet ouvrage, un autre paradoxe à ajouter au titre du développement de l'alternance au Québec. Mais, dans tous les cas, l'alternance demande un fort engagement des acteurs locaux, principalement de ceux du monde scolaire. Nous retrouvons deux types de leviers d'origine locale : un premier est davantage associé à l'établissement scolaire et aux administrateurs, alors que le deuxième est surtout attribué aux acteurs pédagogiques.

Pour plusieurs administrateurs scolaires, l'alternance devient une stratégie de positionnement et de différenciation sur l'échiquier compétitif de la formation, où le financement des institutions s'effectue surtout en fonction du nombre des élèves. C'est à ce titre, par exemple, que l'Université de Sherbrooke, lors de sa création en 1966, a délibérément choisi l'enseignement coopératif afin de se distinguer des autres universités et de recruter une nouvelle clientèle. C'est un peu le même cas pour le Cégep de l'Outaouais, en 1974, qui a mis en place l'enseignement coopératif afin de mieux concurrencer les établissements de la ville d'Ottawa, située dans la province voisine de l'Ontario, championne de ce modèle de formation au

Canada. Enfin, un bon nombre de directions de cégeps, ne voulant pas être en reste avec le cégep voisin, ont incité certains départements et des enseignants à développer l'alternance travail-études, surtout lors de la première vague à la suite de l'apport financier du gouvernement fédéral. C'est notamment le cas du Cégep de Matane qui, en 1992, a élaboré un programme d'ATE en techniques administratives, option finance, pour rivaliser avec le cégep voisin de Rivière-du-Loup, situé dans la même aire de recrutement de la clientèle (Landry, Bouchard et Gagnon, 1999). Ces mêmes acteurs sont aussi sensibles au fait que l'alternance crée des liens particuliers avec des entreprises, fournit l'occasion à des élèves de se positionner sur le marché de l'emploi et leur permet ainsi de remplir une partie de leur mission qui relève du développement régional.

Le deuxième type de leviers d'origine locale relève surtout des acteurs pédagogiques, principalement des enseignants et, parfois, des conseillers pédagogiques. Ces acteurs sont aussi intéressés au recrutement d'une nouvelle clientèle, mais ils perçoivent davantage l'alternance comme une stratégie pédagogique qui permet d'établir des relations entre la théorie et la pratique, de motiver des élèves en difficulté scolaire, de se tenir à jour dans les nouvelles technologies, etc. (Bourassa, 1998 ; Mazalon, 1998). On rencontre spécialement ces acteurs dans les dispositifs d'ATE en formation professionnelle, où l'entreprise est un lieu d'acquisition partielle ou totale de compétences prévues dans le programme scolaire. Dans ce cadre, les entreprises d'accueil sont souvent en quête de nouvelles compétences et utilisent l'alternance comme un processus de sélection du personnel. En effet, l'emploi devient le vecteur de l'accueil potentiel des élèves en stage, surtout lorsque les entreprises ont le vent dans les voiles et qu'elles prévoient un besoin de main-d'œuvre (Mazalon et Bourassa, 2001). Par la suite, les établissements d'enseignement s'appuient sur de bonnes statistiques de placement et d'embauche pour recruter de nouveaux élèves. C'est notamment le cas des publicités déployées par l'Université de Sherbrooke et le Cégep de Limoilou, leaders respectifs de l'enseignement coopératif à l'université et au collégial au Québec. Cette dynamique ne correspond-elle pas à une logique de marché, celle de la loi de l'offre et de la demande ?

1.2.3. Des leviers de soutien professionnel

Si l'alternance s'est surtout développée grâce à des politiques favorables de financement ainsi qu'à l'appui des établissements et des acteurs, elle a su harmoniser ses opérations grâce à deux types de soutien professionnel : des regroupements associatifs d'acteurs de première ligne et la publication d'une documentation adaptée d'ordre administratif et pédagogique.

Dans la foulée d'une série d'initiatives locales du développement de l'enseignement coopératif à l'enseignement postsecondaire au Canada, commencé à l'université de Waterloo en 1956, une première association (CAFCE : Canadian Association for Cooperative Education) voit le jour en 1973 et s'incorpore en 1976. L'une de ses premières tâches consiste à définir les critères distinctifs de l'enseignement coopératif. Plus tard, cinq regroupements régionaux ou provinciaux se constituent à travers le Canada autour de l'Association for Cooperative Education (ACE)¹⁹. Au Québec, l'ACDEC (Association canadienne de l'enseignement coopératif, Comité Québec) remplit officiellement ce rôle depuis 1990. Ces associations sans but lucratif, vouées à la promotion de l'enseignement coopératif dans les collèges et les universités canadiennes, regroupent des représentants d'employeurs, des gouvernements, des élèves, mais surtout des intervenants d'établissements d'enseignement directement engagés dans ce type d'alternance.

La promotion et l'implantation de l'alternance se sont aussi concrétisées dans différentes filières en formation professionnelle et en intégration sociale et professionnelle à l'intention de jeunes et d'adultes en difficulté. Dans ces programmes de formation, les intervenants scolaires ont éprouvé le besoin de se regrouper formellement en 1989²⁰ dans une association (AQAET : Association québécoise alternance études-travail) ayant pour but « de fournir aux établissements d'enseignement des moyens d'implantation des programmes d'alternance études-travail » (www.inforoutefpt.org/aquaet/). Cette association offre des activités de formation, organise un colloque annuel et effectue régulièrement la promotion de l'alternance auprès des dirigeants gouvernementaux et des entreprises afin d'obtenir l'accréditation de l'alternance études-travail. Elle rassemble essentiellement des intervenants de l'enseignement secondaire (cadres scolaires, conseillers pédagogiques, enseignants) et des intervenants du milieu collégial. L'AQAET et l'ACDEC échangent de plus en plus afin de promouvoir l'alternance et de baliser son accréditation auprès des instances politiques.

Dans le cadre d'une série de politiques favorables à la formation professionnelle et technique, de même qu'au rapprochement entre le monde de l'éducation et du travail, le MEQ et les établissements d'enseignement ont privilégié les stages et la formation en alternance (Gouvernement du Québec, 1997 ; Landry et Mazalon, 1995). Afin de promouvoir et de soutenir l'établissement de liens étroits entre les cégeps et les entreprises, le Conseil du patronat du Québec et la Fédération des cégeps ont créé, en 1990,

19. Pour plus de détails sur les critères et les associations canadiennes, voir le chapitre 2 de Van Gyn et Grove White dans cet ouvrage.

20. Cependant, un bon nombre d'enseignants engagés dans différents programmes d'alternance se rencontraient assez régulièrement depuis 1980.

le CLEC (Centre de liaison entreprises-cégeps). En 1997, le Centre de liaison élargit son mandat en ajoutant la formation professionnelle à son offre de services et se donne une nouvelle raison sociale plus représentative (CLEE : Centre de liaison entreprises-éducation) de l'ensemble des partenaires du secteur de l'éducation. L'adhésion de la Fédération des commissions scolaires et de l'Association des collèges privés à titre de membres, en 1999, agrandit la famille ainsi que l'offre de services aux entreprises. Le Centre de liaison sert de lieu de transmission tant auprès des établissements scolaires que des jeunes et des entreprises. Principalement au service des entreprises, il contribue à donner aux jeunes stagiaires et diplômés une première expérience de travail dans bon nombre d'entreprises du Québec. Une dizaine d'activités et de services sont offerts par le Centre de liaison dont la principale activité est de faire correspondre les offres de stages des entreprises aux besoins de formation des élèves²¹.

Le deuxième type de soutien professionnel concerne la publication d'une documentation de type administratif et pédagogique à l'intention des intervenants des milieux de formation et des entreprises. Les associations professionnelles citées ci-dessus, par l'entremise de leurs membres, ont été les premières à échanger et à réunir différentes informations de nature administrative et pédagogique ayant pour objectif d'implanter et d'exercer un suivi efficace des projets d'alternance. Certaines d'entre elles ont même amorcé ou appuyé les premières études exhaustives sur l'enseignement coopératif au Québec. Par la suite, ces études ont servi au MEQ pour qu'il constitue une série de publications sur l'alternance (Laporte, 1994 ; Veillette et Perron, 1996). En effet, malgré sa promotion de l'alternance depuis 1986, le MEQ n'a commencé qu'en 1993, sous la responsabilité de la Direction générale de la formation professionnelle et technique, à produire des documents significatifs orientant les pratiques administratives et pédagogiques selon le type d'alternance mis en place (Ministère de l'Éducation, 1995). Pour faire suite au document *Investir dans la compétence*, publié en octobre 1993, le ministère de l'Éducation du Québec a produit pour la première fois, en janvier 1995, un cadre de référence qui décrit mieux et circonscrit ce mode de formation.

Pour conclure cette partie, nous constatons que l'alternance au Québec s'est constituée, suivant les motifs des différents acteurs, selon trois approches dominantes. Au début des années 1960, une *approche professionnalisante* de la formation universitaire semblait préoccuper les pionniers de

21. Le site Internet du CLEE (<http://www.centredeliasion.org/main.html>) décline dix activités et services: Info-liaison, Banque de données, AvanStage, La bande dessinée, Cercles de résolution et cercles d'échanges des acteurs régionaux, Support d'aide technique à l'entreprise, Guide du millénaire entreprise-éducation, PlaniStage, Liens Internet, Série télévision.

l'alternance de l'Université de Sherbrooke, qui adoptèrent l'enseignement coopératif. Par la suite, au cours des années 1980, et en considérant le lien entre les problématiques de formation et de l'emploi, les politiques ont orienté l'alternance selon une *approche de type socioéconomique*, que d'autres nommeront *approche sociopédagogique*, privilégiée dans l'expansion de l'alternance auprès des populations à risque. Enfin, pour répondre de plus en plus à un besoin de main-d'œuvre et pour rapprocher la formation des situations de travail, l'*approche qualifiante* de l'alternance est de plus en plus favorisée, particulièrement par la négociation, entre l'école et l'entreprise, de plans de formation dans l'ATE en formation professionnelle au secondaire. En somme, le développement de l'alternance au Québec s'est plutôt concrétisé en quelques vagues, sous l'influence principale de situations et d'événements souvent extérieurs au système éducatif comme le chômage, les besoins de qualification de la main-d'œuvre et le soutien financier du gouvernement canadien. Cependant, la compétition entre les établissements d'enseignement pour le recrutement de la clientèle et l'idée de ralentir le décrochage sont deux autres éléments majeurs qui ont incité les acteurs locaux du système éducatif à utiliser différentes formules d'alternance. Bref, suivant la définition donnée à l'alternance par le MEQ (1995), on se rend compte que l'alternance comme mode d'organisation de la formation est largement privilégiée par rapport à l'alternance comme stratégie pédagogique.

En d'autres mots, on pourrait imaginer un scénario virtuel, à grands traits, du développement de l'alternance sous statut scolaire au Québec. Première scène, la création d'une nouvelle université en dehors des grands centres, pour faire un peu d'originalité et s'attirer une clientèle, s'inspire d'une pratique implantée depuis longtemps ailleurs et instaure les premiers programmes d'enseignement coopératif. La seconde scène arrive beaucoup plus tard, car il faut attendre une crise socioéconomique, un taux élevé de chômage et de plus en plus de décrocheurs pour voir l'initiative de l'État fédéral en alternance travail-études à tous les ordres d'enseignement. L'État québécois, bénéficiant de cette manne, ne s'oppose pas à l'intervention du gouvernement canadien dans les affaires éducatives et se contente de participer à l'acceptation des projets d'alternance et de l'imposer comme stratégie d'insertion sociale et professionnelle pour les publics à risque. Pendant ce temps et en arrière-plan, plusieurs associations professionnelles se constituent afin de mieux s'entraider et de faire des pressions auprès du ministère de l'Éducation et d'autres acteurs socioéconomiques pour faire reconnaître l'alternance. Le MEQ, dans une dernière scène et sous la pression du milieu, élabore un certain nombre de documents administratifs et pédagogiques pour normaliser et institutionnaliser quelques pratiques d'alternance qu'il consent finalement à appuyer par un financement spécifique, mais seulement en formation professionnelle et technique.

2. L'ALTERNANCE COMME DOMAINE DE RECHERCHE

Lorsqu'un qu'un nouveau domaine de pratique ou d'intervention éducative fait son apparition, il est fort probable que des chercheurs s'y intéressent ou, du moins, que certaines études soient produites. Dans ce sens, peut-on considérer que l'alternance constitue un domaine de recherche au Québec ? Pour répondre à cette question, sans vouloir être exhaustifs, nous avons d'abord repéré, dans des banques de données pertinentes²², les études et les recherches effectuées ou en cours dont le titre ou la description portait le nom d'alternance (formation) ou d'enseignement coopératif. Dans un premier temps, nous décrivons l'état général de la recherche sur l'alternance en nous limitant à faire émerger ses principales caractéristiques et tendances²³. Par la suite, nous nous attardons sur un aspect majeur de la recherche autour de l'alternance qui concerne les relations des partenaires de ce mode de formation pour constituer un essai d'une typologie des partenaires de l'alternance.

2.1. QUELQUES FLOTS DE RECHERCHES AU GRÉ DES CHERCHEURS ET DES DISCIPLINES

Au total, nous avons relevé 24 recherches ou études spécifiques et différentes qui concernent certains aspects des formations en alternance. Elles se présentent en deux groupes : d'une part, des recherches effectuées aux études avancées (trois thèses de doctorat et sept mémoires de maîtrise) et, d'autre part, des recherches et des études principalement mises en train par des chercheurs du milieu universitaire (9), collégial (3) ou d'autres institutions (2) comme le Conseil supérieur de l'éducation et le MEQ (tableau 4). Ces recherches sont plutôt récentes. Elles débutent en 1992²⁴ et suivent, dans le temps, l'implantation des différentes formes d'alternance. Les deux tiers d'entre elles sont le fruit de projets de chercheurs individuels et ce n'est que depuis 1997 que quelques équipes s'y intéressent. Deux établissements universitaires du réseau de l'Université du Québec, l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM), sont

22. Banque de données consultées : mémoires et thèses de toutes les universités du Québec, la CRÉPUQ, le CRSH, le CQRS, le FCAR et le MEQ.

23. Nous ne pouvons pas, dans l'espace qui nous est imparti dans cet ouvrage et dans les limites de ce texte, faire ressortir les résultats de chacune des études et des recherches relevées.

24. Production des deux premières thèses (Landry, 1992; Lemieux, 1992) et du premier mémoire (Mazon, 1992).

au cœur de plus de la moitié de la production des thèses, mémoires et recherches des chercheurs et des élèves appartenant surtout au secteur des sciences de l'éducation et les autres à la sociologie. Par ailleurs, nous observons que la moitié de ces recherches s'intéressent à l'enseignement secondaire et au dispositif d'alternance travail-études en formation professionnelle, alors que six recherches investiguent le dispositif d'enseignement coopératif au cégep et une seule a trait au milieu universitaire (Audet, 1995b). En réalité, l'intérêt des chercheurs porte essentiellement sur l'alternance en formation professionnelle et technique (18), qui fait d'ailleurs l'objet des questions politiques et pédagogiques les plus vives. En revanche, on constate que peu de recherches (3) touchent les groupes en difficulté, qui comptent pourtant pour plus de la moitié des élèves inscrits dans des dispositifs d'alternance sous statut scolaire au Québec. Mais, au-delà de la notion d'alternance, qu'est-ce qui intéresse les chercheurs et comment, en termes d'approche et de méthode, ceux-ci abordent-ils la réalité complexe de ce mode de formation ?

Trois thèmes majeurs découlent des différentes recherches et études sur l'alternance et se regroupent selon que celles-ci s'intéressent surtout à l'alternant, aux organisations partenaires ou aux orientations et structures du système de formation (tableau 4). Les recherches répertoriées sous l'étiquette des alternants constituent le thème dominant d'étude des formations en alternance qu'on retrouve dans les publications suivantes : Audet, 1995b ; Beaucher, 2000 ; Boivin et Boucher, 1996 ; Bourassa, Landry et Mazalon, 1997 ; Dupré, 1997 ; Gagné, 1995 ; Langlois, 2000 ; Lemieux, 1992 ; Mazalon, 1992, 1997, 2000 ; Veillette et Perron, 1996. Dans ces recherches, l'alternance est perçue comme un système de formation ou un système d'emploi qui devrait bénéficier au principal acteur, l'alternant. En tant que système de formation, l'alternance aurait des effets plutôt positifs sur l'estime de soi des adultes en difficulté (Mazalon, 1992 ; Mazalon et Landry, 1994), sur les habitudes d'étude des élèves en technique bureautique (Gagné, 1995), sur le rapport théorie-pratique en enseignement coopératif (Boivin et Boucher, 1996), mais surtout sur le développement des projets d'orientation des élèves en FMSS (Bourassa, Landry et Mazalon, 1997 ; Mazalon et Bourassa, 2001) et des projets portant sur la formation professionnelle (Langlois, 2000 ; Mazalon, 1997, 2000). Ces études ont permis de dégager des typologies sur les aspirations et les projets professionnels (Beaucher, 2000 ; Beaucher et Mazalon, 2000). D'autres études étaient centrées sur les savoirs d'élèves en enseignement coopératif au collégial (Landry, Bouchard et Pelletier, 2002) et en formation professionnelle (Mazalon, Langlois et Beaucher, 2001). Comme système d'emploi, l'alternance aurait des effets variés et nuancés sur différentes variables concernant surtout l'insertion professionnelle (Audet, 1995b ; Dupré, 1997 ; Lemieux, 1992 ; Veillette et Perron, 1996 ; Veillette,

TABLEAU 4
État des recherches sur les formations en alternance au Québec (1990-2001)

<i>Recherches</i>	<i>Ordre et clientèle</i>	<i>Objets</i>	<i>Méthodologie (instrumentation)</i>	<i>Type</i>
Thèses - Éducation	13 - FP/DEP - FP/FMSS - ISFJ	12 • Les alternants: effets sur les études, la diplomation, l'insertion, les projets...	8 • Entrevues individuelles • Analyse documentaire	14 • Qualitative • Quantitative
Mémoires - Éducation - Sociologie	6 Cégep		6	4
Recherches et études - UQAR - Cégeps - UQAM - U. Laval - UQAH - Conseil sup. - MEQ	14 Université 2 Éducation des adultes 2 Tous	9 • Les organisations et leurs relations: éducation-travail, école-entreprise... 3 • Les orientations, les politiques, les structures, le bilan...	6 • Questionnaires 3 • Entrevues de groupe 2 • Représentations graphiques des relations 2 • Analyse de données secondaires	4 • Mixte 2 • Évaluative

2002). En matière de recherche, les auteurs s'inspirent de différents cadres théoriques liés à leur objet de recherche, mais on peut avancer que des *approches psychosociologiques et socioéconomiques* dominant largement les analyses des effets de différents modes d'alternance sur le cheminement scolaire et l'insertion professionnelle des élèves.

Les organisations et leurs relations, représentées par différentes expressions (éducation-travail, école-entreprise, formation-emploi, éducation-économie...), constituent le deuxième thème privilégié : au moins dix recherches sont concernées. Il s'agit de Bouchard et Landry, 1996 ; Bourassa, 1995 ; Doray et Maroy, 2001 ; Hardy, Bouteiller et Parent, 1996 ; Landry, 1992, 1995a, 1995b ; Mazalon, 1995 ; Pelletier, 2000 ; Savoie-Zajc et Dolbec, 1996. Dans ces recherches, une *approche interorganisationnelle* de l'étude de l'alternance est préconisée et nous la percevons essentiellement comme un système d'organisation de la formation qui s'opère entre deux pôles : l'école, à titre d'institution ou d'établissement d'enseignement, et le milieu de travail ou l'entreprise, comme lieu de production. Dans cette perspective, le lien entre les organisations ou les acteurs est investigué à plusieurs niveaux (macro, méso ou micro) où l'on tente d'analyser les rapports qui se présentent principalement en termes d'articulation, de collaboration ou de partenariat (Fusulier, 2001 ; Landry et Mazalon, 1997). Différentes questions intéressent les chercheurs, à savoir, par exemple, la construction sociale des collaborations (Doray et Maroy, 2001 ; Pelletier, 2000 ; Mazalon et Bourassa, 2001, Savoie-Zajc et Dolbec, 1996), les représentations des acteurs à propos de l'alternance et des relations entre les organisations (Bourassa, 1995 ; Landry, 1992, 1995a, 1995b ; Mazalon, 1995), les effets de la collaboration sur les organisations, les acteurs et les apprenants (Bouchard et Landry, 1996 ; Hardy, Bouteiller et Parent, 1996), etc. Plusieurs cadres théoriques alimentent ces recherches, mais c'est la sociologie et ses différents courants qui dominant, tels que l'analyse stratégique (Crozier et Friedberg, 1977), la sociologie de la légitimation (Boltanski et Thévenot, 1991), la sociologie du sujet (Charlot, 1999), l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969), traitée en France par la notion de représentations sociales (Jodelet, 1989), etc.

Le troisième et dernier thème a trait aux recherches qui scrutent principalement les orientations politiques et structurelles de l'alternance. S'il apparaît plutôt mineur en nombre (Audet, 1995a ; Dutour, 1998 ; Laporte, 1994), il concerne au premier chef deux études qui ont obtenu une large diffusion et ont pu influencer certaines décisions politiques du ministère de l'Éducation. Par exemple, l'étude de Laporte (1994) fut la première à analyser l'état de la situation de l'enseignement coopératif au collégial. En plus de faire un bilan de l'implantation, des mesures et des politiques mises en place, elle apporte le témoignage des acteurs du milieu scolaire

sur certaines difficultés vécues sur le terrain et des correctifs à apporter. Pour sa part, le Conseil supérieur de l'éducation (Audet, 1995a) procédait à une étude globale et politique sur la situation des formations en alternance au Québec, en traçant leurs limites et en apportant un éclairage sur quelques dispositifs à l'étranger. Le rapport, soumis au ministère de l'Éducation, était plutôt favorable à l'implantation de l'alternance en formation professionnelle au secondaire, en respectant toutefois certaines conditions bien précises.

Une dernière question, à propos des recherches inventoriées, touche les aspects méthodologiques en cherchant à savoir comment ces recherches ont été menées. On observe, au tableau 4, qu'une très grande majorité des recherches autour de l'alternance bâtissent des devis méthodologiques qui prennent appui sur des approches compréhensives ou interprétatives et fournissent principalement des données de nature qualitative pour quatorze d'entre elles. En effet, plusieurs recherches se réalisent par des études de cas (Yin, 1994) qui s'intéressent à mieux comprendre, du dedans, différents phénomènes liés à l'alternance, en recueillant des témoignages – principalement par des entrevues individuelles ou de groupes – des acteurs sur leur expérience dans des contextes bien déterminés. Les analyses documentaires, en ce qui concerne les politiques, les mesures et la documentation administrative ou pédagogique, s'avèrent alors nécessaires pour mieux saisir le contexte et les limites des études de cas. Quant aux quelques recherches de nature plus explicative et plutôt quantitative, elles sont assez rares. Elles touchent toutefois généralement plus de sujets et sont surtout réservées à un contexte évaluatif et institutionnel (Audet, 1995b; Laporte, 1994; Veillette et Perron, 1996; Veillette, 2002). Les questionnaires et l'analyse statistique de données secondaires sont alors le plus souvent utilisés pour tenter, du dehors, de formuler certaines régulations que l'on pourrait repérer dans d'autres situations de formation en alternance.

Somme toute, les approches méthodologiques et les modalités déployées à propos des recherches sur l'alternance sont assez classiques et participent au mouvement actuel des nombreuses recherches de type qualitatif en sciences de l'éducation. Cependant, quelques recherches sont plus originales parce qu'elles comportent, par exemple, des instruments de collecte de données liés aux représentations graphiques. C'est notamment le cas de Mazalon (1995) qui a choisi le dessin libre (Pourtois et Desmet, 1988) pour que les acteurs de l'entreprise et du centre de formation illustrent leurs relations dans l'alternance. Dans la même perspective, Landry (1995) a utilisé la méthode du blason (De Peretti, 1986) pour que les personnes interrogées puissent traduire les caractéristiques de leur partenariat dans la formation en alternance. Par ailleurs, quelques équipes de recherche, par souci de cohérence avec les objets investigués, ont adopté des approches méthodologiques qui misent sur la collaboration et sur le partenariat entre

les chercheurs et les praticiens. Ce mouvement correspond à certaines orientations de recherches universitaires qui sont devenues de plus en plus fréquentes au cours des dernières années (Landry et Gagnon, 1999). Cette stratégie de recherche est notamment déployée par les cinq équipes du GIRFE²⁵ (Hardy, 1999) qui font l'analyse de la collaboration des partenaires en formation professionnelle et technique. Dans ce groupe, trois équipes s'intéressent à différents aspects de l'alternance en formation technique au collégial (Bouchard et Landry, 1996) et en formation professionnelle au secondaire (Hardy, Bouteiller et Parent, 1996 ; Savoie-Zajc et Dolbec, 1996) en associant étroitement des partenaires de l'éducation et de différents milieux de travail à des étapes spécifiques de leurs recherches. Désormais, les partenaires de l'alternance ne sont plus seulement des objets, mais aussi des sujets de recherche de plus en plus importants dans le cadre de l'alternance. Mais que peut-on dire de ces partenaires ?

2.2. LES PARTENAIRES DE L'ALTERNANCE : UNE STRATÉGIE DE CAMÉLÉON²⁶

L'un des défis de l'alternance, évoqué dans la plupart des études et des recherches et confirmé dans plusieurs textes de cet ouvrage, est de faire en sorte que des établissements du milieu scolaire s'allient avec des partenaires externes, souvent des entreprises, pour faire alterner des périodes de formation et des périodes de production qui influent sur les apprentissages des élèves (Clénet et Gérard, 1994 ; Geay, 1998). Dans ce contexte, les notions de collaboration et de partenariat sont maintes fois évoquées par les acteurs et recouvrent différentes représentations selon les partenaires (Bourassa, 1995 ; Landry et Serre, 1994 ; Mazalon, 1998). Mais, plus concrètement, qui sont ces partenaires et quelles relations entretiennent-ils avec le milieu scolaire dans le cadre des formations en alternance ?

Une recension des écrits, à propos des formations en alternance et des partenariats, présente différentes typologies qui s'appuient tantôt sur le statut ou les relations des partenaires, tantôt sur leurs contributions ou sur les fonctions des dispositifs mis en œuvre, mais aucune d'elles ne donne un portrait des types de partenaires²⁷ (Bourgeon, 1979 ; Landry et Mazalon,

25. GIRFE : Groupe interuniversitaire de recherche en formation-emploi, site Internet (<http://www.unites.uqam.ca/girfe/>).

26. Cette section s'inspire de Landry, Mazalon et Bourassa (2000).

27. Le texte de Rousseau et La Pierre (1999, p. 102) mentionne, sans fournir la source des données, que « Les petites entreprises (62 %) et les moyennes entreprises (17 %) seraient les plus grandes collaboratrices des centres de formation professionnelle » dans le cadre des formations en alternance. Nos propres recherches sur le sujet confirment ces résultats.

1997). Nous proposons de tracer un portrait, en nous appuyant sur cinq recherches (Bouchard et Landry, 1996 ; Bourassa, 1995 ; Bourassa, Landry et Mazalon, 1997 ; Mazalon, 1995 ; Landry, 1995), dont trois auxquelles nous avons participé. Ces recherches portaient, entre autres, sur les représentations des partenaires à propos des collaborations et du partenariat école-entreprise dans trois formes d'alternance. Il s'agit de :

- 1) l'alternance école-travail dans les cheminements particuliers de formation de type continu (ISPJ) ;
- 2) l'alternance travail-études en formation professionnelle ;
- 3) l'enseignement coopératif en formation technique.

Des résultats de ces recherches, selon des procédés appropriés de collecte de données et d'analyse de contenu²⁸, nous avons pu tirer une typologie des partenaires de l'alternance rattachés aux entreprises : le partenaire producteur-entrepreneur, le partenaire patron-employeur, le partenaire papi-philanthrope et le partenaire professionnel-formateur. Le bilan des représentations que se font à la fois des tuteurs et quelques patrons d'entreprise²⁹ investis directement dans des collaborations école-entreprise, dans le cadre de différentes formations en alternance, nous permet de dégager quelques caractéristiques de chacun de ces types de partenaires.

2.2.1. Le partenaire producteur-entrepreneur

Le partenaire producteur-entrepreneur se distingue essentiellement par ses préoccupations plutôt immédiates pour son entreprise, laquelle, pour survivre dans une économie libérale et de compétition, doit obtenir une main-d'œuvre compétente et productive. Il établit donc des relations formelles, de nature surtout mécanique et fonctionnelle, avec les partenaires du milieu scolaire, dans la mesure où il éprouve des besoins de main-d'œuvre ou de production à court terme. Cette catégorie de partenaire comprend aussi des personnes qui considèrent que la véritable formation professionnelle s'acquiert surtout dans l'entreprise, lieu de la vraie vie, de la pratique, de l'expérience concrète et de la production en grandeur réelle. Le plan de formation de l'école, soumis aux impératifs de l'entreprise et de la production, se réalise souvent dans un univers technologique en changement continu.

28. La collecte et l'analyse des données de ces différentes études de cas, à propos des représentations des acteurs, se sont déroulées à partir de deux méthodes : la méthode de l'association libre (Abric, 1994) et celle de la méthode du blason (De Peretti, 1986).

29. Plus de 90 représentants des entreprises ont été interrogés dans le cadre des cinq recherches consultées.

Ce type de partenaire, centré sur la formation technique, pratique et rentable, se considère surtout comme un spécialiste à la fine pointe de la technologie et demeure, jusqu'à un certain point, l'équivalent moderne et contemporain du compagnon. Selon les différents registres de l'action de Boltanski et Thevenot (1991), les échanges des partenaires correspondent surtout au « registre marchand ».

Dans cette logique économique d'une alternance production-sélection, l'école est un monde à part, toujours en retard sur les réalités des entreprises qui deviennent indispensables pour compléter une formation plus qualifiante. Voici ce qu'en pense un tuteur.

L'objectif au niveau de l'alternance c'est surtout de l'implication en milieu de travail, très tôt dans la formation. C'est qu'on essaie de leur faire connaître le plus possible ce qu'est vraiment le métier, qui est très différent de l'école. À l'école, ils apprennent beaucoup de théorie, tandis que nous autres c'est beaucoup plus la pratique. (Tuteur dans une entreprise en informatique)

Le partenaire producteur-entrepreneur s'investit surtout dans le dispositif d'enseignement coopératif en formation technique. Cette forme d'alternance lui permet de présenter à l'établissement d'enseignement une offre de stage à partir de ses besoins de production où il contrôle entièrement les tâches de l'alternant à qui il confie un emploi réel en le rémunérant en conséquence. Il tente donc de retirer un bénéfice net de cet investissement par une participation directe du stagiaire-employé à la production ou en s'assurant que la formation sur le tas et la supervision lui permettent de sélectionner un futur travailleur pour son entreprise. Ce type d'alternance se développe principalement en fonction de la situation économique des entreprises et surtout selon leur capacité d'embauche à court et à moyen terme. Dans le contexte socioéconomique actuel, nous considérons qu'il s'agit de la forme dominante de partenaire en formation en alternance au Québec.

2.2.2. Le partenaire patron-employeur

Le partenaire patron-employeur représente une catégorie d'entreprises qui, par leur taille, par leur type de production et par la place qu'elles occupent dans une économie de marché, cherchent à faire des pressions auprès des principaux partenaires sociaux et à les influencer pour contrôler différents dispositifs de formation, dont ceux qui préconisent l'alternance. Ces entreprises établissent donc des relations stratégiques avec leurs partenaires pour promouvoir des politiques et des mesures dont elles bénéficieront par la suite. C'est donc dans une perspective d'influence et parfois dans des

rapports de force qu'elles vont se laisser convaincre par l'État, par les syndicats et par les organismes régionaux ou locaux de participer à des formations en alternance. En retour, elles exigeront des subventions, des crédits d'impôt ou des interventions directes dans la planification et les programmes de formation professionnelle. Dans ce rapport de pouvoir avec l'école, le patron-employeur exige une main-d'œuvre de qualité et, grâce à son pouvoir économique, participe directement à la sélection avant l'embauche. Ce type de rapport constitue une combinaison de deux registres de l'action de la typologie de Boltanski et Thevenot (1991) : le « registre de renom », d'une part, et le « registre domestique », d'autre part. Voyons ce que dit ce patron.

Quand on veut embaucher des jeunes, on appelle les profs, qui font un premier tri. Et vu qu'on est un fleuron dans la région en termes de mécanique, ils nous envoient les meilleurs. S'il fait un bon stage, il est possible qu'on l'engage. (Patron d'une entreprise de mécanique ajustage)

Ce type de partenaire peut théoriquement participer à tous les dispositifs de formation en alternance, mais il s'accommode surtout d'une participation lorsque l'entreprise en retire un bénéfice palpable. Dans le cadre des dispositifs qui favorisent l'insertion sociale des jeunes en difficulté, il s'assurera de véhiculer une image prosociale de l'entreprise ; dans d'autres cas, il profitera de ces dispositifs pour influencer le contenu et la modification éventuelle des programmes de formation ou du moins soutirer des subventions à l'État. Le partenaire patron-employeur vient surtout des grandes entreprises et parfois des moyennes. Dans plusieurs cas, il participe aux différentes instances nationales et régionales de régulation de la formation professionnelle et technique.

2.2.3. Le partenaire papi-philanthrope

Le partenaire papi-philanthrope développe une relation plutôt personnalisée et souvent intime autant avec les représentants du milieu scolaire qu'avec les stagiaires. Deux cas-portraits se présentent pour ce type de partenaire. Dans le premier, on peut parler de « pater-nariat » ou de paternalisme, puisque la préoccupation de l'alternant est souvent au cœur de la relation des partenaires. L'intervenant de l'entreprise veut aider et motiver l'élève ; le cas échéant, il tient compte de son projet professionnel ou personnel. À ses yeux, l'école parvient mal à combler les besoins particuliers et concrets de cette clientèle particulière, parfois en phase d'exclusion scolaire. L'entreprise se pose en médiateur. D'abord, elle rend service aux élèves pour les sortir de leurs problèmes et leur apprendre des tâches concrètes dans le but de favoriser leur insertion sociale et professionnelle. Ce type de relation correspondrait à l'image de l'entreprise citoyenne qui se

reconnaît des fonctions sociales et agit selon le « registre civique » défini par Boltanski et Thevenot (1991). Le témoignage qui suit est représentatif de ce type de partenaire.

Je veux aider les jeunes qui ne sont pas suffisamment guidés. Je collabore avec l'école d'abord pour sortir les jeunes de la rue, pour éviter qu'ils tombent dans la drogue. En tant que mère et grand-mère, je trouve que c'est très important. (Propriétaire d'une petite entreprise)

On retrouve surtout ce type de partenaire dans le dispositif d'alternance école-travail des cheminements particuliers de formation qui s'adressent à des élèves en difficulté (Bourassa, 1998).

Le deuxième cas-portrait du partenaire papi-philanthrope privilégie l'axe des relations personnalisées entre différents personnels de l'établissement scolaire et des entreprises. Pour des raisons historiques de rapports étroits avec des entreprises, souvent dans le cadre de stages traditionnels, ou bien de relations professionnelles et même personnelles entre des personnes qui partagent l'univers d'un même métier, les entreprises acceptent, dans une perspective plutôt philanthropique, de recevoir des stagiaires de l'établissement d'enseignement qui les sollicite depuis longtemps. On retrouve souvent ce cadre privilégié de relations des partenaires dans les régions moins peuplées où les entreprises, peu nombreuses, sont souvent sollicitées par les établissements scolaires. Une relation de proximité entre un informaticien et un professeur du cégep en techniques informatiques, responsable d'un programme d'ATE, traduit bien le rapport entre les acteurs [...].

Chaque année, XXX me demande de prendre un élève en stage. C'est difficile de refuser à un ancien collègue de classe [...], que je considère comme un bon prof. Et puis ça donne un bon coup de pouce au jeune qui veut prendre de l'expérience de travail [...].

On retrouve aussi ce genre de partenaire dans le dispositif d'alternance travail-études en formation professionnelle qui veut prendre en compte le projet professionnel de l'élève et l'aider à se fixer un choix d'orientation. Par ailleurs, le papi-philanthrope travaille la plupart du temps dans de très petites entreprises, souvent familiales ou artisanales, situées plus souvent qu'autrement dans le secteur des services et des entreprises communautaires.

2.2.4. Le partenaire professionnel-formateur

Le partenaire professionnel-formateur développe une relation professionnelle et plutôt formelle avec les représentants du milieu scolaire ainsi qu'avec les stagiaires. Il est avant tout centré sur l'efficacité de la formation, sur l'acquisition de compétences techniques et professionnelles pour

développer une future main-d'œuvre de qualité. L'intervenant de l'entreprise centre son action sur le développement d'un plan ou d'un projet de formation négocié conjointement avec le milieu scolaire et endossé par l'alternant. Ce plan fait une large place aux aspects théoriques acquis en milieu scolaire, mis en relation avec les pratiques de l'entreprise. Ce type de partenaire, que l'on nomme parfois coformateur, collabore plutôt facilement au suivi et à l'évaluation de l'élève, en coopération étroite avec le superviseur de l'école. Il manifeste un certain niveau de compétences pédagogiques et perçoit l'école comme un partenaire essentiel et complémentaire dans la formation professionnelle et technique. La relation d'échange entre l'école et l'entreprise correspondrait, dans ce cas-ci, au « registre domestique » de la typologie des registres de l'action de Boltanski et Thevenot (1991). Le témoignage suivant traduit les comportements de ce type de partenaire :

L'entreprise est effectivement, à mon avis, un milieu de formation, ce n'est pas seulement un milieu de production. Plus j'avancés dans le programme, plus j'étais conscient du souci de supervision et d'évaluation. Je m'assois toujours avec le stagiaire et je vérifie ce qui est fait et ce qui est à faire dans son cahier de stage. (Tuteur dans une entreprise de comptabilité)

On retrouve surtout ce type de partenaire dans le dispositif d'alternance travail-études en formation professionnelle où les protagonistes doivent, selon les règles de cette forme d'alternance, établir conjointement des plans de formation et participer intégralement à la formation de l'élève, puisqu'il est prévu que des compétences seront directement acquises en entreprise. On constate aussi que quelques partenaires du genre se trouvent dans les dispositifs d'insertion sociale et professionnelle plus qualifiants. Par ailleurs, le professionnel-formateur travaille dans différents types d'entreprises, plutôt de taille moyenne ou grande, mais parfois aussi dans de petites entreprises. Toutefois, la plupart de ces entreprises emploient du personnel qui possède des compétences techniques spécialisées nécessitant une bonne formation de base. La formation initiale et la formation continue demeurent des préoccupations importantes pour ce type d'entreprise que certains qualifient d'« apprenantes ». Dans toutes les formations en alternance de type qualifiante, le partenaire professionnel-formateur est le plus recherché par les établissements de formation. Encore peu nombreux, il tend toutefois à augmenter, selon la fréquence et l'intensité des relations que déploient les acteurs des deux milieux (Landry et Mazalon, 1997).

Cette représentation virtuelle de quatre types de partenaires n'épuise évidemment pas toute la panoplie des différentes relations possibles entre l'école et l'entreprise dans le cadre des formations alternées. On peut imaginer que certains métissages de types de partenaires parcourent les dispositifs de formation en alternance. Par exemple, le partenaire

papi-philanthrope peut facilement se marier avec le partenaire professionnel-formateur et vice-versa, alors que le partenaire producteur-entrepreneur s'allie plus facilement avec le partenaire patron-employeur. Aussi, des logiques différentes semblent dicter les rapports de ces types de partenaires avec l'école. Une logique individuelle traverse les préoccupations du partenaire papi-philanthrope, une logique de formation intéresse à la fois le partenaire professionnel-formateur et le partenaire producteur-entrepreneur, mais ce dernier met l'accent sur l'apprentissage par la production en entreprise, alors que le premier privilégie l'apprentissage à partir des notions de base véhiculées par l'école. Enfin, le partenaire patron-employeur s'investit dans une logique de pouvoir politique à saveur économique.

En somme, selon les trois dispositifs d'alternance analysés dans ce texte, leurs objectifs et leur public respectif, les relations, les rôles et la contribution des entreprises, nous constatons que celles-ci entretiennent finalement avec l'école des rapports diversifiés et à géométrie plutôt variable. Tel un caméléon, l'entreprise ajuste ses rapports avec l'école, selon ses besoins, qui se calquent beaucoup sur le marché, les urgences de production, les nouvelles compétences et ses besoins en main-d'œuvre. Ce qui nous fait dire que ce sont surtout des partenariats de service et associatifs qui caractérisent les relations des partenaires en formation en alternance au Québec (Landry et Mazalon, 1997). Dans de rares cas, là où des relations étroites existent depuis plusieurs années entre des écoles et des entreprises spécifiques, des partenariats de réciprocité émergent dans une perspective de formation continue des enseignants et des employés des entreprises concernées (Mazalon, 1995, 1998). Par ailleurs, nous voulons mettre en évidence que la fragilité et la précarité de certains dispositifs d'alternance sont souvent liées au fait que les partenaires potentiels ne partagent pas tous la même vision de la formation et n'arrivent donc pas à établir des partenariats significatifs et durables. Il est reconnu, en outre, que les entreprises québécoises, surtout les petites et les moyennes, n'ont pas nécessairement une culture de la formation. Dans ce contexte, la participation des entreprises au processus de formation en alternance, dans une optique de volontariat comme au Québec, demeure de plus en plus problématique, surtout lorsque la logique formation-emploi devient le facteur dominant de leur implication dans les formations professionnelles et techniques et de la régulation des rapports école-entreprise (Mazalon et Landry, 1998).

CONCLUSION

Au même titre que bien des pays développés, nous constatons que l'alternance au Québec constitue de plus en plus une avenue qui tente de se tailler une place comme mode d'organisation des formations professionnelles et techniques ; elle est toutefois imposée pour favoriser l'insertion des clientèles dites en difficulté. Essentiellement sous l'égide et le contrôle du système scolaire, l'alternance, d'une part, constitue l'une des stratégies pour permettre le rapprochement avec les besoins des entreprises ; d'autre part, elle tente de faire correspondre des demandes de recherche d'expérience et d'emploi de la part des élèves. L'alternance sous statut scolaire essaie donc de répondre à deux logiques principales : celle de la formation et celle de l'emploi³⁰. Dans cette foulée, on reconnaît que trois types de leviers ont accompagné deux vagues de développement de l'alternance : des leviers financiers et politiques, des leviers d'origine locale et des leviers de soutien professionnel. Malgré une légère croissance ces dernières années, l'alternance demeure marginale si nous considérons l'effectif élève qui y participe. Mais peut-on demander davantage des entreprises qui hésitent encore trop souvent à accueillir des stagiaires, selon Rousseau et La Pierre (1999) ?

Par ailleurs, à la suite de son développement accéléré au début des années 1990, l'alternance a commencé à intéresser les chercheurs en sciences de l'éducation et en sociologie, tout particulièrement. Quelques thèmes dominants de recherche en découlent et nous constatons que l'alternance est examinée à partir de trois entrées : l'alternant, les organisations et leurs relations. Les études de cas et les recherches de type qualitatif sont largement dominantes, comme si l'on cherchait principalement à mieux comprendre ce que vivent les différents acteurs de ce dispositif de formation. Mais si le nombre de recherches réalisées ou en cours et la variété de celles-ci sont prises en compte, on peut difficilement affirmer que l'alternance constitue un champ de recherche dûment constitué. On constate plutôt, comme dans d'autres pays francophone (Clénet et Demol, 2002 ; Fusulier et Maroy, 2002), que ce domaine de recherche est plutôt en émergence et que les analyses de type psychosocial et micro tendent de plus en plus à s'imposer vis-à-vis des perspectives plus sociopolitiques et macro qui dominaient dans un premier temps.

Enfin, si nous revenons à la définition de l'alternance fournie par le MEQ, nous constatons que ce qui domine, autant dans les pratiques et les recherches sur l'alternance au Québec, c'est l'alternance en tant que mode

30. Logiques que certains trouvent paradoxales (Baby, 1994) ou « introuvables » (Tanguy, 1986).

d'organisation de la formation et que ce qui manque le plus, c'est la préoccupation de l'alternance comme stratégie pédagogique. Il s'agit d'une question essentielle que soulevaient déjà Malglaive et Weber (1983) lorsqu'ils proposaient un cadre théorique pour analyser l'intérêt et les limites de l'alternance en pédagogie. Cette voie a été peu explorée jusqu'à maintenant, au Québec comme ailleurs, et il faudra peut-être y revenir en recourant notamment à une étude plus récente de Clénet (2000) qui soulignait les principales clés pour mieux comprendre et développer les qualités de l'alternance. Nous croyons que cette piste de recherche pourra contribuer à constituer un *corpus* de connaissances qui dépassera les frontières et pourra éventuellement, dans une perspective partenariale, améliorer les pratiques de l'alternance au Québec et dans d'autres pays qui ont les mêmes préoccupations.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.C. (1994). « Méthodologie de recueil des représentations sociales », *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses universitaires de France, p. 12-35.
- Agulhon, C. (2000). « L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés », *Revue française de pédagogie*, (131), p. 55-63.
- Audet, C. (1995a). *L'alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Service des études et de la recherche.
- Audet, M. (1995b). *Fréquentation scolaire, durée des études et intégration au marché du travail. Comparaisons entre le régime d'enseignement coopératif et non coopératif*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Baby, A. (1994). « Le partenariat école-entreprise : le moment est mal choisi », dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise, vers quel partenariat ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 225-242.
- Beaucher, C. (2000). *Les aspirations et les projets professionnels des jeunes inscrits en formation aux métiers semi-spécialisés*, Maîtrise en éducation, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Beaucher, C. et É. Mazalon (2000). « Les projets professionnels des élèves inscrits en formation aux métiers semi-spécialisés : Une prise en charge de leur avenir professionnel », Communication au Congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE), Sherbrooke, juin.
- Boivin, L. et G. Boucher (1996). *Les stages coopératifs et la relation théorie-pratique*, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

- Boltanski, L. et L. Thévenot (1991). *De la justification : Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.
- Bouchard, Y. et C. Landry, (1996). « La collaboration cégep-entreprise dans la formation des techniciens, Équipe 2 du GIRFE », dans M. Hardy (dir.), *Relations formation-emploi : Analyse des modes de collaboration entre les partenaires de la formation, des effets sur leur organisation et des résultats pour les apprenants*, Subvention stratégique du CRSH (1996-2001).
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*, Paris, Mésonance, UMFREO.
- 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.
- Bourassa, B. (1995). *Étude descriptive des pratiques éducatives de partenariat école-entreprise dans le cadre du programme des cheminements particuliers continus visant l'insertion sociale et professionnelle*, Subvention de recherche du FCAR, 1995-1998.
- Bourassa, B., C. Landry et É. Mazalon (1997). *L'alternance travail-études et les projets d'orientation et d'insertion des jeunes adultes dans les formations aux métiers semi-spécialisés*, Subvention de recherche du FCAR, 1997-2000.
- Bujold, R. (1995). *Les stages en milieu de travail dans le cadre des cheminements particuliers de formation en vue de l'insertion sociale et professionnelle*, Maîtrise en éducation, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
- Clénet, J. (dir.) (2000). *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*, Lille C2RP, Préfecture de région et Conseil régional.
- Clénet, J. et J.-N. Demol (2002). « Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations », dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Clénet, J. et C. Gérard (1994). *Partenariat et alternance en éducation : Des pratiques à construire*, Paris, L'Harmattan.
- Commission des partenaires du marché du travail (1998). *Régime d'apprentissage, perception des principaux acteurs, constats diagnostiques retenus et mesures prescriptives recommandées*.
- Crozier, M. et E. Friedberg (1977). *L'Acteur et le système*, Paris, Seuil.
- De Peretti, A. (1986). « Gamme du blason, ou de l'écusson ou des armoiries », *Les Amis de Sèvre*, 3, p. 78-85.
- Doray, P. et C. Maroy (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*, Bruxelles, De Boeck Université.

- Dupré, C. (1997). *Formation en alternance et insertion professionnelle d'élèves en techniques d'usinage*, Maîtrise en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Dutour, E. (1998). *Le modèle de l'enseignement professionnel par l'alternance : identification, tendances et perspectives*, Maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.
- Emploi et Immigration Canada (1984). *Programme d'alternance travail-études. Demande d'aide financière*, Ottawa.
- Fusulier, B. (2001). *Articuler l'école et l'entreprise*, Paris et Louvain-la-Neuve, L'Harmattan/Academia-Bruylant.
- Fusulier, B. et C. Maroy (2002). « La formation en alternance en Belgique francophone : développements pratiques et théoriques », dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Gagné, C. (1995). *Les habitudes d'études des élèves en techniques de secrétariat inscrits dans un programme en enseignement coopératif*, Maîtrise en éducation, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan.
- Gouvernement du Québec (1997). *Prendre le virage du succès*, Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation, Québec, Ministère de l'Éducation, documents 55-1820.
- Hardy, M. (1999). « Recherche en collaboration avec les partenaires de l'éducation », *Cahiers de la recherche en éducation*, 6(2), p. 283-298.
- Hardy, M., D. Bouteiller et C. Parent (1996). « La collaboration secondaire-entreprise et collégial-entreprise en aérospatiale, Équipe 1 du GIRFE », dans M. Hardy (dir.), *Relations formation-emploi : Analyse des modes de collaboration entre les partenaires de la formation, des effets sur leur organisation et des résultats pour les apprenants*, subvention stratégique du CRSH (1996-2001).
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- Landry, C. (1998). « Grandeurs et misères des formations en alternance au Québec », dans J.-N. Demol et J.M Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local*, Paris, L'Harmattan, p. 67-78.
- Landry, C. (1995a). « Dimensions et indicateurs du degré des relations interorganisationnelles dans une action de formation en partenariat », dans D. Zay et A. Gonin-Bolo (dir.), *Établissements et partenariat. Stratégies pour des projets communs*, Paris, INRP, p. 222-228.
- Landry, C. (1995b). *Le sens du partenariat école-entreprise dans les stages en formation professionnelle en alternance au secondaire*, Subvention de recherche du FCAR, 1995-1998.
- 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., É. Mazalon et B. Bourassa (2000). *L'alternance en mal de partenaires ?*, Communication à la 5^e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, La Sorbonne, avril.
- Landry, C., Y. Bouchard et B. Gagnon (1999). *La construction des collaborations cégeps-entreprises : la perception des acteurs impliqués*, Communication au colloque annuel de l'Association d'économie politique (AEP), Montréal, Télé-université, novembre.
- Landry, C., Y. Bouchard et C. Pelletier (2002). « Le stade dans l'alternance travail-études au collégial : pour quel rapport au savoir? », dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. et B. Gagnon (1999). « Les notions de collaboration et de partenariat induisent-elles un nouveau mode de recherche entre l'université et le milieu ? », *Cahiers de recherche en éducation*, 6(2), p. 163-188.
- Landry, C. et É. Mazalon (1997). « Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches », *Éducation permanente*, 131(2), p. 37-50.
- 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.
- Landry, C. et F. Serre (dir.) (1994). *École et entreprise : vers quel partenariat ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, M. (2000). *Les projets professionnels et de formation des élèves inscrits dans un programme d'études privilégiant l'alternance travail-études*, Maîtrise en éducation, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Laporte, M. (1994). *L'enseignement coopératif au collégial au Québec : une évaluation globale de quelques expériences en cours*, Hull, Collège de l'Outaouais.
- Lemieux, N. (1992). *Stage, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau*, Thèse de doctorat en éducation, Québec, Université Laval.
- Malglaive, G. et A. Weber (1983). « École et entreprise : intérêt et limite de l'alternance en pédagogie », *Revue française de pédagogie*, 62, p. 51-64.
- Mazalon, É. (2001). *L'alternance en formation des maîtres : Un modèle éducatif pour le développement d'un projet en formation dans l'axe de la formation continue*, Communication au colloque Réseau Éducation Formation (REF), Université du Québec à Montréal.
- Mazalon, É. (2000). *Évolution des projets professionnels et de formation des élèves inscrits dans les programmes de formation professionnelle en ATE au secondaire*, Subvention de recherche du FCAR, 2000-2003.
- Mazalon, É. (1998). « Les représentations des acteurs de l'alternance travail-études : une formation au service de quel partenaire ? », dans J.-N. Demol et J.-M. Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local*, Paris, L'Harmattan, p. 229-238.

- Mazalon, É. (1997). *Savoirs et alternance : le projet de l'élève en formation professionnelle*, Subvention de recherche du FIR, Université du Québec à Rimouski.
- 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. (1992). *L'estime de soi des adultes inscrits dans un programme de formation en alternance*, Maîtrise en éducation, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Mazalon, É. et B. Bourassa (2001). « L'alternance en formation professionnelle au Québec : du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs », dans M. Hardy (dir.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Mazalon, É., M. Langlois et C. Beaucher (à paraître). « Pour une formation professionnelle qualifiante : les projets des élèves inscrits en alternance travail-études », dans M. Ettayebi, R. Gagnon et J.-C. Vachon (dir.), *Le point sur la recherche en formation professionnelle et technique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- 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), Sherbrooke, Université de Sherbrooke, p. 93-116.
- Mazalon, É. et C. Landry (1994). « Statuts et savoirs perçus par les jeunes adultes au cours d'une formation en alternance », *Carrièreologie*, 5(3), p. 35-55.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Alternance en formation professionnelle et technique*, Site Internet du ministère de l'Éducation du Québec.
- 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.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1991). *Investir dans les compétences*, Gouvernement du Québec.
- OCDE (1994). *Les formations en alternance : Quel avenir ?*, Paris, Céreq.
- Payeur, C. (1999). *Régime d'apprentissage : état de la situation et réflexions de la CEQ*, Centrale d'enseignement du Québec.
- Pelletier, P. (2000). *La construction sociale du rapprochement entre éducation et économie : une comparaison entre le Québec et la communauté française de Belgique sur la formation en alternance*, Mémoire de maîtrise en sociologie, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Perrenoud, P. (1998). « De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants », dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Presses universitaires de France, p. 153-199.
- Pourtois, J.-P. et H. Desmet (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Bruxelles, Pierre Mardaga.

- Rousseau, N. et J. La Pierre (1999). « Expériences québécoises en alternance travail-études : de l'implantation à l'évaluation », *Actes de la conférence sur Les relations entre la formation et le monde du travail : enjeux et pratiques*, Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique, Québec, CSQ, p. 100-113.
- Savoie-Zajc, L. et A. Dolbec (1996). « Les dynamiques d'implantation de collaboration écoles-entreprises : enjeux pour les partenaires à la formation professionnelle au secondaire, Équipe 3 du GIRFE », dans M. Hardy (dir.), *Relations formation-emploi : Analyse des modes de collaboration entre les partenaires de la formation, des effets sur leur organisation et des résultats pour les apprenants*, subvention stratégique du CRSH (1996-2001).
- Stern, D., N. Finkelstein, J.R. Stone, J. Latting et C. Dornisfe (1995). *School to Work : Research on Programs in the United States*, San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française.
- Van Gyn, G.H., J. Cutt, M. Loken et F. Ricks (1997). « Investigating the Educational benefits of cooperative Education : A longitudinal study », *Journal of Cooperative Education*, XXXII(1), p. 15-28.
- Veillette, S. (2002). « L'enseignement coopératif au collégial : effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés », dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Veillette, S. et M. Perron (1996). *L'enseignement coopératif au collégial : évolution et bilan (1990-1995)*, Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe Écobes et ACDEC-Québec.
- Yin, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*, Londres, Sage Publication.

DOCUMENTATION SUR SITES EN LIGNE

ACDEC (2001) : www.acdec.eccc.ca/

AQAET (2001) : www.inforoutefpt.org/aquaet/

CAFCE (2001) : www.cafce.ca

MEQ (2001) : <http://inforoutefpt.educ.infinit.net/service/ate/alternance3.htm>

L'enseignement coopératif dans les établissements postsecondaires au Canada à l'exception du Québec

Geraldine H. Van Gyn
Learning and Teaching Centre
Université de Victoria, B.C.
(gvangyn@uvic.ca)

Elizabeth Grove White
Université de Victoria, B.C.
(grovewhi@uvic.ca)

RÉSUMÉ

L'enseignement coopératif au Canada remonte à près de cinquante ans. Le présent chapitre décrit la trajectoire de l'enseignement coopératif dans le système postsecondaire et les facteurs qui y ont contribué. Les différences régionales qui marquent les programmes d'enseignement coopératif se définissent par le type de structure organisationnelle et par les modèles de financement adoptés dans les divers programmes. Il s'agit des modèles de programmes d'études pour l'enseignement coopératif qui n'ont pas bénéficié d'une très grande popularité. Si cette méthode de formation n'est pas très répandue, c'est à cause de l'insuffisance relative des recherches menées à son propos et, partant, de notre compréhension incomplète des caractéristiques essentielles d'un programme d'enseignement coopératif. Ce texte tient compte des partenaires intéressés par l'enseignement coopératif au Canada : les étudiants, les employeurs, les institutions et les organisations.

Il sera question, dans ce chapitre, des recherches pertinentes menées au Canada au cours des vingt-cinq dernières années, en lien avec les divers partenaires. Les auteures concluent en exposant les facettes de certains volets qui, selon elles, poseront certaines difficultés pour l'existence future de l'enseignement coopératif au Canada.

L'enseignement coopératif a connu une expansion rapide dans les établissements canadiens d'enseignement postsecondaire. Sa trajectoire s'explique par des facteurs tant nationaux que régionaux, et les programmes d'enseignement coopératif font, en conséquence, l'objet d'une distinction d'une province à l'autre du Canada. Le présent chapitre porte sur l'enseignement coopératif dans les provinces canadiennes autres que le Québec. Dans la première partie, nous abordons des questions de définition, suivies d'un historique bref, mais complet de l'enseignement coopératif au Canada. La partie suivante, qui décrit divers modèles d'enseignement coopératif dans les établissements canadiens, distingue les programmes en fonction de la conception de leurs structures d'études, de l'organisation administrative et des sources de financement. Nous analysons ensuite l'importance attribuée aux diverses parties de l'entreprise de l'enseignement coopératif, soit les étudiants, les établissements d'enseignement, les employeurs ainsi que les organismes nationaux et régionaux. Nous terminons le chapitre par un aperçu des principaux défis démographiques et économiques que posent les programmes d'enseignement coopératif canadiens et nous nous penchons sur des problèmes auxquels se heurtent les chercheurs qui se consacrent à l'analyse des avantages de l'enseignement coopératif pour l'établissement d'enseignement postsecondaire et pour la société.

1. DÉFINITIONS DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF

L'enseignement coopératif est une méthode d'enseignement appliquée dans le monde entier à divers niveaux et dans divers types d'établissements d'enseignement. Même si nous pouvons généralement convenir que l'enseignement coopératif est une méthode d'enseignement qui allie l'apprentissage scolaire à l'expérience pratique en milieu de travail, les traits essentiels qui définissent un programme d'enseignement coopératif et les normes qui devraient s'appliquer à la pratique de cette forme d'enseignement ne font pas encore l'unanimité (Ricks, Cutt, Branton, Loken et Van Gyn, 1990). Au-delà du dénominateur commun entre tous les programmes et des expériences tant théoriques que pratiques au sein d'un programme d'enseignement d'un étudiant, tous les aspects de ce que nous qualifions d'enseignement coopératif font l'objet de variations sensibles. Tel qu'il est pratiqué au Canada, l'enseignement coopératif est conforme aux observations de Ricks, Cutt, Branton, Loken et Van Gyn (1990), parce qu'il varie sans cesse et qu'il reflète la diversité des formes de programmes définies dans la documentation publiée sur l'enseignement coopératif.

La World Assembly for Cooperative Education (WACE) décrit les traits essentiels d'un programme d'enseignement coopératif :

- 1) Il s'agit d'une méthode comportant des stratégies d'apprentissage.
- 2) C'est un programme à structure élaborée, supervisé par un établissement d'enseignement, de concert avec un ou plusieurs employeurs.
- 3) Les tâches effectuées et l'apprentissage qui en résultent font partie intégrante du programme scolaire régulier et forment une composante essentielle de son évaluation.
- 4) Le programme commence et se termine normalement par des cours théoriques.
- 5) Le volet expérience en milieu de travail exige de la part de l'étudiant un investissement qui représente une proportion raisonnable de l'ensemble du programme de formation.
- 6) Quel que soit le niveau des programmes (théorique ou pratique), ceux-ci maintiennent leur standard d'excellence (World Assembly for Cooperative Education, 2001).

Cette description sous-tend une grande variété de formules et de modèles. Aux États-Unis, l'enseignement coopératif au secondaire et au post-secondaire a évolué vers deux modèles prédominants (Grubb et Villeneuve, 1995). Selon un de ces modèles, les étudiants font alterner un semestre de cours théoriques avec une période de même durée où ils ont un emploi rémunéré ; ils répètent ce cycle plusieurs fois jusqu'à l'obtention de leur diplôme. Quant à la méthode parallèle, elle divise la journée entre l'école et le milieu de travail. Branton (1993) a attribué aux programmes d'apprentissage, qui sont eux-mêmes l'objet d'une pléthore de modèles et de définitions, un temps égal pour les études et pour le travail à temps partiel, les programmes comportant des expériences de travail relativement peu structurées. Il y a, enfin, les programmes qui visent délibérément à élargir les expériences des élèves par le travail, que celui-ci se rattache directement aux études de l'étudiant ou non, comme on le voit dans d'autres modèles d'enseignement coopératif. À l'échelon international, les modèles d'enseignement coopératif comportent également des programmes offerts par des établissements d'enseignement que financent les secteurs public et privé, ainsi que des programmes gérés par des organismes professionnels ou du secteur industriel.

Au Canada, l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC) définit un modèle particulier d'enseignement coopératif qu'il nous faut adopter si nous tenons à la reconnaissance de cet organisme

professionnel. L'ACDEC énonce ce qui suit : Un programme d'enseignement coopératif associe études et expérience de travail au sein d'organismes ou d'entreprises qui participent au programme. La forme habituelle est l'alternance de périodes d'études et de stages dans des domaines appropriés : industrie, affaires, administration publique, services sociaux et autres milieux professionnels. Les critères à respecter sont les suivants :

1. L'établissement d'enseignement participant propose et/ou accepte le milieu de stage le plus favorable à l'apprentissage.
2. L'étudiant qui participe au programme effectue un travail utile et n'est pas confiné à un rôle d'observateur.
3. L'étudiant est rémunéré pour son travail.
4. Les progrès de l'étudiant au travail sont suivis par l'établissement.
5. L'employeur supervise le travail de l'étudiant et évalue son rendement.
6. Le temps consacré aux stages représente en moyenne 50% du temps consacré aux études et jamais moins de 30%. (Association canadienne de l'enseignement coopératif, 2001)

Quoique cette description de la pratique de l'enseignement coopératif soit la règle d'or au Canada, seuls 26 établissements parmi les 118 se définissent comme étant des pratiquants de l'enseignement coopératif et sont reconnus par l'ACDEC.

2. ÉVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF AU CANADA

Bien avant la création du premier programme d'enseignement coopératif au Canada, des établissements d'études postsecondaires britanniques et américains pratiquaient déjà l'enseignement coopératif. Le « modèle sandwich », britannique, alternait des périodes d'apprentissage en classe avec des périodes d'apprentissage en milieu de travail. Même si les origines de cette pratique de formation sont vivement contestées, la coutume de faire le lien entre l'expérience de travail et les études dans le cadre d'un programme d'enseignement existe, dans certaines universités britanniques, depuis plusieurs siècles. En 1955, le National Council for Technological Awards a chapeauté la création de cours « sandwich » au premier cycle, en Grande-Bretagne ; c'est à peu près à la même période que des normes et des critères stricts pour ce modèle d'enseignement coopératif ont été établis. Le

modèle britannique, surtout axé sur les disciplines du génie, des technologies et des sciences, s'inspirait d'un programme d'études postsecondaires que Brewer (1990, p. 18) a décrit comme étant « radicalement différent de ce que l'on trouvait dans de nombreux collèges et universités américaines ». Brewer précise que le programme d'études britannique contraste avec le modèle américain plus modulaire, en ce sens qu'il est monolithique et rigide, car toutes les promotions d'étudiants évoluent selon des échelons fixes tout au long des années de leur programme. Il concède quand même que « ce mode très rigide de fonctionnement ne permet pas de pousser bien loin la spécialisation au sein d'un cours confiné dans un système spécialisé aux conditions déjà strictes d'admission » (Brewer, 1990, p. 18).

Depuis le XIX^e siècle, les établissements postsecondaires américains avaient déjà, pour leur part, élaboré leur propre intégration planifiée de l'expérience universitaire et professionnelle, en exigeant que l'expérience de travail constitue une proportion du programme. Le modèle le plus influent fut le « modèle Cincinnati » de Schneider. Celui-ci qualifia ce processus structuré d'enseignement coopératif et souligna l'importance d'éloigner les étudiants de l'université, au lieu de leur faire acquérir une expérience dans des industries ou des ateliers reliés à l'université. Pour Schneider, l'enseignement coopératif était un moyen de rendre possible des études postsecondaires : les étudiants pouvaient gagner assez d'argent pendant le trimestre de travail pour assurer leur subsistance pendant le trimestre au cours duquel ils recevaient l'enseignement théorique (Grubb et Villeneuve, 1995). Selon Grubb et Villeneuve, l'enseignement coopératif est un moyen de nivellement social. Les éléments de la pratique de l'enseignement britannique en Grande-Bretagne et aux États-Unis ainsi que la philosophie qui les sous-tend étaient amalgamés dans le modèle de l'enseignement coopératif qui a fini par dominer au Canada.

On reconnaît généralement l'année 1957 comme étant le début du mouvement de l'enseignement coopératif dans les établissements d'études postsecondaires du Canada, et c'est dans l'établissement d'enseignement connu aujourd'hui sous le nom d'Université de Waterloo qu'il a pris naissance. Au milieu des années 1950, la région de Waterloo a été le théâtre d'une forte croissance dans les secteurs industriel et manufacturier. Une coalition d'entrepreneurs, de gestionnaires et d'habitants de la région, dont la plupart étaient rattachés à des sociétés dont les sièges administratifs sont aux États-Unis, se sont réunis pour fonder une université spécialisée en technologie. En raison de sa composition, ce groupe était conscient à la fois du mouvement existant d'enseignement coopératif aux États-Unis et de sa forme britannique parallèle appelée « enseignement sandwich », surtout associée au génie, aux sciences et aux technologies (McCallum et Wilson, 1988). Ce groupe a réussi à fonder un établissement doté d'un programme

de génie basé sur l'enseignement coopératif et, en juillet 1957, ce nouvel établissement accueillait 75 étudiants en génie dans un programme d'enseignement coopératif. Le premier directeur de l'enseignement coopératif au Canada fut le Dr Dufault de l'Université de Waterloo, suivi de près par A.S. Barber, qui fut baptisé le « père de l'enseignement coopératif au Canada » par la Cooperative Education Division de l'American Society of Engineering Education.

Le modèle d'enseignement coopératif s'est répandu rapidement au début des années 1960, d'abord à l'Université de Sherbrooke au Québec (génie et administration des affaires, 1966), à l'Université Memorial de Terre-Neuve (génie, 1968), à l'Université de Regina en Saskatchewan (génie, 1969) et au Collège technique de Nouvelle-Écosse (architecture, 1970). Dès le début des années 1970, les programmes d'enseignement coopératif virent le jour aux collèges d'arts appliqués et de technologie Mohawk et Fanshawe en Ontario (1969 et 1970 respectivement), à l'Université Sir Wilfrid Laurier (administration des affaires, 1974) et à l'Université de Victoria sur la côte Ouest du Canada (chimie, 1976). En 1973, les membres de 15 établissements d'enseignement se sont réunis pour former l'ACDEC. Cet organisme professionnel a été créé pour offrir aux éducateurs, aux directeurs d'établissement, aux employeurs et aux étudiants une tribune pour échanger des idées et des expériences: il est devenu une source d'information pour ceux qui s'intéressent au modèle de l'enseignement coopératif. En 1977, l'ACDEC a mis sur pied un conseil officiel pour coordonner la qualité des programmes d'enseignement coopératif postsecondaire au Canada, et pour accorder la reconnaissance aux programmes qui respectaient les normes qu'elle avait approuvées.

La situation qui prévalait à l'Université de Waterloo dans les années 1960 et 1970 était unique au Canada, en ce sens que l'enseignement coopératif était le mode prédominant de la prestation des programmes dans l'établissement plutôt que d'être présent dans un ou deux programmes. L'avenir de l'Université de Waterloo au cours des premières années était directement lié au succès de ses programmes d'enseignement coopératif. Les innovations apportées au cours de ces premières années à Waterloo ont fini par servir de modèles à l'enseignement coopératif au Canada. L'enseignement coopératif, qui devait être offert dans les universités financées par le secteur public et dans les établissements d'études postsecondaires, a été interprété comme étant strictement un système d'alternance selon lequel les jeunes étudient pendant une période et travaillent pendant une autre. L'enseignement coopératif à Waterloo comporte un système de trimestres, avec une alternance de périodes de quatre mois d'études théoriques en établissement jointes à un travail approprié. La période d'enseignement coopératif de quatre mois à Waterloo s'est imposée à la quasi-totalité des

établissements d'enseignement coopératif. McCallum et Wilson (1988, p. 62-63) prétendent que cette normalisation « a permis aux employeurs d'instituer des échanges d'étudiants entre établissements [...] [et] les a également aidés à se doter d'un modèle de formation commun qui pouvait accueillir des étudiants de plusieurs établissements ». Au fil des ans, l'interprétation canadienne de ces périodes d'alternance s'est rapprochée plus étroitement du système britannique d'expériences de travail « épaisses » et « minces », qui permettent aux étudiants de passer au moins un trimestre de quatre mois au travail. Cette période peut se prolonger pour correspondre à au moins 30 % de la durée totale du programme (Branton, 1993).

Depuis l'ouverture de la Faculté de génie de la Université de Waterloo, l'enseignement coopératif postsecondaire au Canada est offert dans 118 établissements postsecondaires, et ce, dans plus de 50 domaines d'études professionnelles tant pratiques que théoriques.

3. CROISSANCE DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF AU CANADA

De 1978 à 1986, le nombre d'établissements qui se targuent de participer à l'enseignement coopératif est passé de 21 à 50 (tableau 1). Ce nombre a plus que doublé encore une fois au cours de la décennie suivante. Selon le tableau 1, le nombre d'établissements qui offrent l'enseignement coopératif continue de fluctuer, et nous observons un déclin général dans le nombre de ces établissements depuis 1993-1994 : c'est l'apogée et la fin de la contribution fédérale directe aux programmes d'enseignement coopératif nouveaux et en cours de développement. Ce sont les collèges et les instituts qui ont ressenti le plus fortement les fluctuations des programmes. De toute évidence, ils ont été très directement touchés par l'interruption de l'aide financière fédérale en 1993-1994, ce qui nous porte à croire qu'en matière d'enseignement coopératif les collèges et les instituts qui offrent des programmes de deux ans sont plus sensibles aux coûts et aux subventions que ne le sont les universités.

Un fait notable à signaler est que dans les collèges et universités les inscriptions des étudiantes de premier cycle aux programmes d'enseignement coopératif entre 1978 et 1986 ont augmenté de 114 %, tandis que l'inscription des étudiants a progressé de 43 % (Ellis, 1987). Ces données de croissance reflètent le fait que l'inscription des étudiantes dans les instituts postsecondaires a augmenté substantiellement (32 %) au cours de cette période, par rapport à la hausse des inscriptions d'étudiants de premier cycle dans les établissements d'études postsecondaires (14 %). De même,

TABLEAU 1
**Croissance de l'enseignement coopératif
 par établissement¹, 1978-2001**

<i>Année</i>	<i>Collèges²</i>	<i>Universités</i>	<i>Total</i>
1978-1979	10	11	21
1979-1980	12	14	26
1980-1981	14	20	34
1981-1982	15	21	36
1982-1983	15	22	37
1983-1984	18	23	41
1984-1985	19	24	50
1985-1986	25	25	50
1986-1987	35	28	63
1988-1989	40	33	73
1989-1990	47	34	81
1990-1991	51	34	85
1992-1993	75	37	112
1993-1994	89	39	128
1994-1995	89	40	129
1995-1996	62	48	110
1996-1997	73	55	128
1997-1998	62	50	112
1998-1999	65	50	115
1999-2000	62	50	112
2000-2001	68	50	1181

1. Ces chiffres, tirés des listes de membres de l'ACDEC, sont peut-être sous-évalués.

2. Cette catégorie englobe les instituts techniques et les cégeps québécois.

Source: ACDEC, février 2001.

les programmes d'enseignement coopératif se sont multipliés dans des domaines rattachés aux programmes d'études universitaires autres que les programmes de génie et d'informatique où les étudiants de sexe masculin dominant de loin. Au cours de la période 1978-1986, l'enseignement coopératif a connu une popularité croissante dans les domaines scientifiques de la physique, de la chimie, des mathématiques et des statistiques, de la biologie et de la biochimie (Ellis, 1987), et nous avons pu observer une augmentation substantielle des programmes d'enseignement coopératif

dans le domaine des affaires et autres études professionnelles. Cependant, l'essor des programmes coopératifs est demeuré faible durant cette période, mais a marqué une certaine croissance au cours de la décennie suivante. Un bon indice du vaste éventail de disciplines pour lesquelles le modèle coopératif a été adopté est la diversité des programmes actuellement reconnus par l'ACDEC au Canada.

Cette croissance a été particulièrement marquée dans les programmes internationaux. Il n'existe aucune statistique précise pour ce qui est du nombre de stages internationaux, mais au moins quatre universités canadiennes offrent actuellement des stages de travail à l'extérieur du Canada. Un programme international qui mérite d'être nommé est celui de Co-op Japan. La naissance de ce programme remonte à 1988-1989. Comme suite aux discussions à l'Université de Victoria en Colombie-Britannique, à propos du potentiel qu'offrait l'économie japonaise florissante pour les stages de travail, un consortium de programmes d'enseignement coopératif universitaires (Université de Victoria, Université Simon Fraser, Université de Waterloo et Université de Sherbrooke) a été formé pour envoyer au Japon des étudiants en science et en génie. Dès 1990, le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international (MAECI) du gouvernement fédéral canadien a offert un financement de départ pour trois ans à condition que ce programme pilote d'enseignement coopératif international s'assure d'autres sources de financement dans l'avenir.

Quoique Co-op Japan ait connu une croissance marquée au cours de ces trois années, il n'a pas été possible de trouver un partenaire pour remplacer le MAECI. Toutefois, le succès du programme a abouti à la proposition d'un nouveau programme pilote qui regrouperait un nombre beaucoup plus grand d'établissements et qui représenterait la plupart des régions du Canada. Une entente initiale de financement de trois ans fut de nouveau conclue avec le MAECI, avec l'assurance d'un financement de remplacement.

Ce deuxième projet pilote s'est soldé une fois de plus par un succès pour les stages des étudiants de toutes les régions du pays. Cependant, le coût en était exorbitant – au moins deux ou trois fois celui des programmes les plus coûteux au Canada par trimestre de travail. Devant cet état de fait, les universités participantes n'étaient pas prêtes à financer, seules, le programme. Aucun financement de remplacement n'avait encore été trouvé et le MAECI n'était pas disposé à soutenir financièrement le programme à long terme. Toutefois, une troisième entente triennale fut conclue avec le MAECI en vertu de laquelle les fonds du gouvernement fédéral seraient éliminés progressivement à mesure que d'autres sources de financement seraient fournies. Il ne fut pas possible de parvenir à trouver ces autres sources et, en 1999, la décision de verser la dernière subvention de la part

du MAECI était irrévocable. Co-op Japan existe toujours, mais a adopté un profil bas, offrant des stages à 42 étudiants pendant des trimestres de travail au Japon en 2000, et prévoyant 45 stages en 2001.

Malgré sa croissance impressionnante dans les années 1990, mesurée selon les données brutes de stages d'étudiants (tableau 2), le développement de l'enseignement coopératif a connu des disparités régionales au Canada. Par exemple, les établissements ontariens représentent à eux seuls la moitié de l'ensemble des étudiants inscrits à des programmes d'enseignement coopératif. Cela reflète les différences dans le nombre d'établissements d'enseignement postsecondaire dans les provinces et territoires du Canada, leur composition démographique et les grandes différences sur le plan économique.

TABLEAU 2
Inscription aux programmes d'enseignement coopératif provinciaux
(ensemble des établissements postsecondaires), 1993-2000

<i>Province</i>	1993-1994	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000
Alberta	1 791	1 882	2 154	2 696	3 306	3 211	3 767
Colombie-Britannique	7 431	10 218	8 818	10 564	11 373	11 661	11 449
Manitoba	977	951	915	1 185	917	917	956
Nouveau-Brunswick	487	718	553	739	1 261	1 217	1 109
Terre-Neuve	1 790	1 851	1 861	1 990	2 178	2 226	2 240
Nouvelle-Écosse	3 072	3 126	2 799	3 761	3 652	3 407	4 295
Territoires du Nord-Ouest	26	11	0	0	0	0	0
Ontario	28 981	27 373	26 828	31 206	31 950	33 569	35 121
Île-du-Prince-Édouard	0	0	25	30	590	610	610
Québec	8 493	8 544	7 286	8 072	9 347	9 402	10 725
Saskatchewan	1 219	1 237	1 343	1 577	1 527	1 574	1 554
Yukon	31	36	0	43	86	86	53
Total	54 298	55 947	52 582	61 863	66 187	67 880	71 879

Modèles actuels de programmes canadiens d'enseignement coopératif.

Source : ACDEC, février 2001.

4. **MODÈLES DE PROGRAMMES D'ÉTUDES**

L'enseignement coopératif au Canada est considéré comme une méthode efficace de perfectionnement professionnel et d'enseignement. Cette déclaration sous-tend le principe suivant : celui d'offrir une expérience d'un trimestre de travail, intégré dans le programme théorique de l'étudiant, et d'exercer une influence positive sur les résultats éducatifs de ce programme d'études postsecondaires. Nous ne comprenons pas très bien comment et pourquoi l'expérience du trimestre de travail produit un tel effet et, pour ainsi dire, aucun partisan de l'enseignement coopératif ne peut définir avec certitude ces facteurs dans l'expérience de travail ou l'expérience d'études qui expliquent la valeur éducative particulière de l'enseignement coopératif. Il ne s'agit pas ici de contester que l'expérience d'enseignement coopératif comporte de nombreux avantages pour les étudiants, mais, en tant que praticiennes de l'enseignement coopératif, nous ne sommes pas sur un terrain empirique solide quand nous nommons un facteur ou un autre, ou même une interaction de facteurs pour expliquer ces avantages. En général, on convient que la qualité de l'expérience de travail (authenticité, supervision adéquate, disposition permettant une rétroaction significative, etc.) et les activités que comportaient les transitions du trimestre d'études au trimestre en milieu de travail et inversement sont des activités essentielles qui contribuent à l'efficacité de l'enseignement coopératif.

Un modèle d'études pour un programme d'enseignement coopératif devrait comprendre toutes les activités et méthodes qui conduisent à l'apprentissage dans ce programme particulier. Ces activités émanent des principes et des objectifs convenus pour ce programme et des principaux résultats d'apprentissage prévus pour celui-ci. Elles comprennent la structure et le contenu de l'ensemble de l'expérience théorique et pratique, de la méthode d'enseignement, des méthodes de mesure et d'évaluation appliquées, de même que des ressources requises pour assurer le succès des programmes offerts (Van Gyn, 1994).

Au Canada, les programmes d'enseignement coopératif ne sont pas, en règle générale, structurés de manière aussi précise. Au contraire, les stages en milieu de travail sont « ajoutés » aux programmes existants pour qu'ils puissent être qualifiés d'enseignement coopératif. Ceci se comprend du fait que, pour s'engager dans l'élaboration des programmes d'études aux fins de l'enseignement coopératif, il faut partir du principe que nous pouvons définir les traits essentiels de l'enseignement coopératif qui le distinguent de toutes les autres méthodes d'enseignement comportant des volets d'expérience pratique avec avantages pour les étudiants.

Dans sa forme fondamentale, un programme d'enseignement coopératif se distingue par une alternance de semestres ou trimestres de formation théorique et de périodes en milieu de travail. Les établissements qui préconisent continuellement trois semestres ou trimestres d'égale durée offrent des programmes d'enseignement coopératif beaucoup plus efficaces que ceux qui les relèguent au trimestre d'été (généralement de mai à août) en dispensant un enseignement intensif.

La figure 1 montre l'agencement typique de l'enseignement coopératif dans des établissements qui offrent un programme de deux et quatre ans. En général, la durée de la période d'enseignement théorique et de la période de travail est la même, pas moins de dix semaines.

FIGURE 1

Agencement typique des trimestres de nature théorique et en milieu de travail pour les programmes de deux et quatre ans

<i>Année</i>	<i>1^{er} trimestre/semestre Septembre-décembre</i>	<i>2^e trimestre/semestre Janvier-avril</i>	<i>3^e trimestre/semestre Mai-août</i>
1	cours théoriques	cours théoriques	<i>stage en milieu de travail (facultatif)</i>
2	cours théoriques	<i>stage en milieu de travail</i>	cours théoriques (obtention du diplôme pour les établissements offrant un programme de deux ans)
3	<i>stage en milieu de travail</i>	cours théoriques	<i>stage en milieu de travail</i>
4	cours théoriques	<i>stage en milieu de travail</i>	cours théoriques
5	<i>stage en milieu de travail</i>	cours théoriques (obtention du diplôme pour les établissements offrant un programme de quatre ans)	

Ce mode alternatif sous-entend la présomption suivante, à savoir que « les étudiants soient en mesure, par la réflexion et la pratique, de se consacrer à un apprentissage continu dans un certain contexte » (Grosjean, 1999, p. 13), ce qui est une caractéristique très positive. Toutefois, Van Gyn et Ricks (1997) ont exprimé la crainte que la valeur qu'engendre le milieu de travail domine dans la formation des étudiants, et restreigne le mandat plus

large de l'université qui consiste à former des étudiants pour qu'ils participent pleinement à titre de citoyens à diverses cultures et qu'ils contribuent de manière constructive à la vie de leur collectivité.

Faute de preuves solides appuyant la perspective de Grosjean (1999) et de Van Gyn et Ricks (1997) et faute de comprendre la caractéristique essentielle de l'enseignement coopératif comme méthode d'apprentissage, on n'a toujours pas mis au point un modèle de programme d'études pour l'enseignement coopératif qui soit efficace et communément accepté.

5. MODÈLES ORGANISATIONNELS

Sans avoir procédé à un examen systématique de la structure organisationnelle de l'enseignement coopératif, les renseignements non scientifiques suggèrent que la structure de l'enseignement coopératif d'un établissement à l'autre est surtout déterminée par les structures organisationnelles des établissements et par leur mode de financement.

5.1. STRUCTURES ORGANISATIONNELLES

Malgré l'uniformité relative du modèle séquentiel d'enseignement coopératif postsecondaire au Canada et le consensus qui entoure la nature éducative de l'expérience de l'enseignement coopératif, peu de sujets suscitent un débat plus idéologique que les divers modèles organisationnels qui sont actuellement reconnus au Canada. Les deux principaux débats portent sur la nature précise de l'expérience éducative de l'enseignement coopératif. Le premier débat a trait aux avantages relatifs du modèle institutionnel centralisé par rapport à une structure organisationnelle décentralisée, tandis que le second débat touche à la question associée de l'inclusion des fonctions de services d'orientation professionnelle et de recherche d'emploi au sein du mandat de l'enseignement coopératif.

5.2. ORGANISATION DÉCENTRALISÉE

Dans le modèle décentralisé, les programmes d'enseignement coopératif font partie d'un département ou d'une faculté et relèvent directement de l'administration de l'enseignement par la voie d'un président ou d'un doyen. Les coordonnateurs, établis dans le département ou la faculté, ont souvent des titres de deuxième cycle dans la discipline particulière et ils assument parfois des responsabilités d'enseignement. Les coordonnateurs dirigent généralement certains étudiants depuis leur premier recrutement et leur préparation jusqu'à leur stage de fin d'études.

Le modèle d'enseignement coopératif décentralisé évite l'association avec d'autres services d'orientation professionnelle, du fait que l'enseignement coopératif est une entreprise plus éducative que professionnelle. Les adeptes du modèle décentralisé basé sur le corps enseignant prétendent que cette organisation est plus fidèle à la vision originale de l'enseignement coopératif, qu'elle reprend la structure universitaire et les catégories disciplinaires, et qu'elle est donc plus susceptible de favoriser la participation active du corps professoral, celle-ci étant considérée comme la clé quand il s'agit d'assurer la qualité éducative de l'expérience de l'enseignement coopératif. Fait intéressant, aucune étude empirique ne soutient ces arguments.

Ce type d'organisation semble plus prédominant dans les universités de l'Ouest du Canada, notamment en Alberta et en Colombie-Britannique.

5.3. ORGANISATION CENTRALISÉE

Le modèle centralisé, dans lequel un bureau institutionnel dirige et gère tous les programmes d'enseignement coopératif de l'établissement, et relève ou non de la direction universitaire supérieure, est le plus répandu dans les universités ontariennes. Dans la plupart des cas, le modèle centralisé prédomine dans les collèges et les instituts techniques de l'ensemble du Canada. Les partisans du modèle centralisé, dont l'Université de Waterloo en Ontario est l'exemple le plus poussé, signalent les économies d'échelle, d'administration et de coût que permet un mode centralisé.

Les activités du coordonnateur dans les modèles vastes et centralisés tendent à accroître la spécialisation, certains professeurs étant chargés de préparer et de diriger les étudiants, tandis qu'un autre groupe s'occupe surtout de trouver des stages, des employeurs et de la mise en marché externe.

Dans la plupart des cas, les programmes d'enseignement coopératif centralisé considèrent d'autres services d'orientation comme faisant partie de l'éventail professionnel qu'il faut intégrer dans une seule structure organisationnelle. Il arrive souvent que les professeurs chargés de la préparation et de l'orientation des étudiants pour le programme d'enseignement coopératif soient également à la disposition des étudiants et des diplômés qui ne suivent pas un programme d'enseignement coopératif.

6. MODES DE FINANCEMENT

Le gouvernement fédéral est devenu un bailleur de fonds important des programmes d'enseignement coopératif nouveaux et en cours d'élaboration au Canada au milieu des années 1980. Au cours de cette période, soit

de 1985 à 1994, on a observé une multiplication des programmes partout au Canada comme découlant directement de cette aide financière. Cependant, le soutien financier du gouvernement fédéral a pris fin en 1994. Aux États-Unis, l'aide financière que le gouvernement fédéral a accordée à l'enseignement coopératif, en vertu du titre VIII de la *Education Act* (1965), a cessé à peu près en même temps et, selon la U.S. Cooperative Education Association, les effets furent désastreux ; là où il n'y avait qu'environ 60 programmes d'enseignement coopératif aux États-Unis en 1956, on en comptait déjà 225 en 1971 et dès 1986 – à l'apogée – on en comptait 1012. Cependant, le financement a donné des premiers signes d'épuisement et, en 1999, plus de 400 programmes ont alors mis fin à leurs activités.

On ne connaît pas très bien l'effet des suppressions de l'aide financière du gouvernement fédéral accordée aux programmes d'enseignement coopératif. Ainsi que nous l'avons mentionné précédemment, le nombre d'établissements qui offraient l'enseignement coopératif a légèrement diminué, quoique le nombre d'élèves en stage par la voie de l'enseignement coopératif ait augmenté constamment malgré ces compressions budgétaires. Après 1994, deux types de financement provincial aux programmes d'enseignement coopératif ont été offerts dans certaines provinces, notamment en Colombie-Britannique, en Ontario et à Terre-Neuve. De manière générale, il s'agit d'aide financière directe aux programmes d'enseignement coopératif institutionnels et aux programmes de subvention aux employeurs.

6.1. AIDE FINANCIÈRE DIRECTE

Un exemple du modèle d'aide financière directe à l'enseignement coopératif est celui qu'applique le gouvernement de la Colombie-Britannique. Le British Columbia Provincial Fund – administré par le Cooperative Education Fund of British Columbia (CEFBC), organisme qui représente des programmes d'enseignement coopératif, des employeurs, et le Ministry of Advanced Education, Training and Technology (MAETT) – accorde un financement global aux programmes d'enseignement coopératif postsecondaires en fonction du nombre de stages effectués par les étudiants.

Depuis 1992-1993, après le premier examen officiel de tous les programmes existants, 92 nouveaux programmes répartis entre 22 établissements respectaient les critères d'admissibilité, et une aide financière leur était accordée, pour une augmentation de 100 %. En 1992-1993, la province comptait 92 programmes d'enseignement coopératif approuvés, puis 100 programmes l'année suivante, soit une augmentation de 8,7 %. Lorsque l'aide financière a été augmentée de 10,5 % en 1994-1995, cette mesure a immédiatement généré 33 nouveaux programmes. Cela représentait une

croissance de 33 % dans les nouveaux programmes approuvés au cours de cette année-là. Par contre, de 1994 à 1997 l'allocation de fonds est demeurée inchangée et le taux de croissance a diminué d'année en année – 7,5 % en 1995-1996 et 1,4 % en 1996-1997. L'augmentation de l'aide financière en 1998-1999 s'est traduite par la création de 32 nouveaux programmes répartis entre 22 établissements postsecondaires. Nous pouvons ainsi déduire que la prospérité de l'enseignement coopératif dans les établissements postsecondaires est directement liée à l'aide financière accordée aux stages pour étudiants.

Le pourcentage du financement du CEFBC, qui constituait le budget total de chaque établissement offrant un enseignement coopératif, est passé de 40 % en 1993-1994 à 37 % en 1998-1999, le reste des revenus des programmes d'enseignement coopératif étant assuré par l'aide financière de base accordée aux établissements ou par les frais d'inscription à l'enseignement coopératif des étudiants. À même ce fonds provincial, des allocations de subvention à l'employeur sont incluses dans les programmes, en fonction d'une définition partagée de l'admissibilité et des échelles de salaire.

En 2001, le MAETT a annoncé que la somme de 3,69 millions de dollars par an accordée aux programmes d'enseignement coopératif correspond à 70 millions de dollars accordés en salaires aux élèves. Ces sommes servent également à financer la formation continue des étudiants.

6.2. PROGRAMMES DE SUBVENTION AUX EMPLOYEURS

Le fait d'attribuer les subventions aux employeurs plutôt qu'aux établissements constitue un modèle institué dans plusieurs provinces de l'Est (Terre-Neuve, Nouvelle-Écosse et Ontario). Le gouvernement de l'Ontario est cité en exemple dans ce type de modèle de financement de l'enseignement coopératif : il offre un programme d'allègement fiscal aux employeurs qui engagent des étudiants inscrits à un programme d'enseignement coopératif reconnu. On rembourse aux employeurs 10 % des dépenses admissibles à concurrence d'un allègement fiscal de 1000 \$ pour chaque stage d'un étudiant ontarien admissible. Pour les petites entreprises dont la masse salariale annuelle correspond à 400 000 \$ ou moins, la somme de la subvention augmente de 10 % à 15 % des dépenses admissibles, à concurrence d'un allègement fiscal de 1000 \$ pour chaque stage en milieu de travail admissible. Depuis lors, ce programme d'allègement fiscal est adapté pour inclure les programmes d'apprentissage.

7. ENJEUX DANS LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF

Les étudiants, les établissements d'études postsecondaires et les employeurs qui participent aux programmes d'enseignement coopératif, de même que les organismes nationaux et régionaux d'enseignement coopératif, sont tous des éléments importants pour la viabilité de l'enseignement coopératif au Canada. Dans la partie suivante, on trouvera une description de ces détenteurs d'enjeux ainsi qu'une analyse des facteurs, associés à chaque secteur, qui ont eu une incidence sur la manière dont l'enseignement coopératif s'est développé au Canada.

7.1. ÉTUDIANTS CANADIENS À L'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

Le Canada compte actuellement environ 700 000 étudiants inscrits dans des établissements d'enseignement postsecondaire (Statistique Canada, 2001). Environ 10 % de ces étudiants sont inscrits à des programmes d'enseignement coopératif. Hormis cette statistique de base, nous savons très peu de choses sur les étudiants canadiens qui optent pour l'enseignement coopératif, et nous n'avons guère un tableau plus clair de l'effet de leur participation à l'enseignement coopératif sur leur expérience éducative ou sur l'avenir de leur carrière. Les recherches menées par les membres de l'Université de Victoria Co-op Research Group, par Rowe (1988) de l'Université de Waterloo et par Grosjean (2001) de l'Université de la Colombie-Britannique comportent certains éléments descriptifs des étudiants inscrits à l'enseignement coopératif quant à leur niveau de recrutement et aux avantages sur le plan de l'instruction et de l'emploi. Néanmoins, toutes ces recherches ont été menées dans des établissements qui offrent des programmes de quatre ans et dans deux régions du pays (l'Ontario et la Colombie-Britannique), régions dont la démographie est très différente de la côte Est et des provinces des Prairies. Aucune donnée n'a été publiée à propos des étudiants qui participent à des programmes collégiaux d'enseignement coopératif, même s'ils représentent le tiers de l'ensemble des étudiants en enseignement coopératif. C'est pourquoi il existe bien peu de données représentatives nous permettant de faire des observations valables sur les traits communs des étudiants canadiens en enseignement coopératif et sur leur emploi après l'obtention de leur diplôme.

Dans le cadre de ces recherches, nous avons pu constater que dans tous les établissements qui offrent des programmes de quatre ans les étudiants inscrits aux programmes d'enseignement coopératif avaient, au moment de leur admission, un niveau d'études nettement supérieur à

celui des étudiants qui n'avaient pas choisi ce mode d'enseignement (Van Gyn, Branton, Cutt, Loken et Ricks, 1996). Ce phénomène était manifeste dans toutes les disciplines des arts, des sciences et du génie, sans exception. L'échantillon de sujets (n = 500) ayant opté pour l'enseignement coopératif a également donné de meilleurs résultats lors d'un test d'aptitudes et de connaissances indépendant, surtout dans les sous-catégories de résolution de problèmes et de compréhension des sciences et de la technologie. Nous avons aussi découvert que les étudiants ayant choisi le mode d'enseignement coopératif avaient beaucoup plus d'expérience de travail avant de commencer leur programme d'études que les étudiants du système régulier.

Les praticiens de l'enseignement coopératif au Canada croient que l'expérience au sein d'un programme d'enseignement coopératif comporte des avantages appréciables sur le plan des études et qu'elle a un effet positif dans l'évolution d'une carrière. Cette position pose un problème quant aux conclusions de Van Gyn, Branton, Cutt, Loken et Ricks (1996). En effet, il est difficile de déterminer si c'est le programme d'enseignement coopératif qui explique les bons résultats ou si ce sont les caractères distinctifs des étudiants ayant choisi ce mode d'enseignement qui en sont la cause.

Une étude menée (Van Gyn, Cutt, Loken et Ricks, 1997) sur un échantillon de 1000 étudiants, dans laquelle les différences sur le plan du recrutement ont été vérifiées, il a été possible de constater, à deux sous-échelles d'un test de connaissances et de compréhension du processus, que les étudiants inscrits aux programmes d'enseignement coopératif obtenaient de meilleurs résultats que les étudiants du secteur régulier. Ces deux sous-échelles comportaient la résolution de problèmes et le fonctionnement dans les institutions sociales. Les résultats de cette étude ne renforcent pas beaucoup la position voulant que les étudiants inscrits en enseignement coopératif soient avantagés par leur programme. Selon les auteurs, on aurait raison d'aborder la question de la recherche selon une autre méthode afin de mieux comprendre l'effet de l'expérience d'enseignement coopératif sur les étudiants.

À l'aide d'une étude de cas, Grosjean (1999) a interrogé des étudiants en chimie, en génie, en géographie et en affaires pour mieux percevoir l'expérience d'enseignement coopératif des étudiants. Il explique que les raisons principales pour lesquelles les étudiants optaient pour l'enseignement coopératif sont les suivantes :

1. les étudiants s'imaginent que ce programme augmente leurs chances de gagner un bon salaire à la suite de l'obtention d'un diplôme,
2. les étudiants ont la conviction que les programmes d'enseignement coopératif prévoient l'acquisition de compétences professionnelles.

En comparant les réponses des étudiants en enseignement coopératif avec celles des étudiants du secteur régulier, Grosjean (1999) suggère que les étudiants en enseignement coopératif voient peut-être l'obtention d'un diplôme universitaire tout simplement comme une préparation à l'emploi, mais pas nécessairement comme une étape vers un objectif plus général. Il a également demandé aux étudiants qui participaient à cette étude d'évaluer leur programme en fonction des compétences offertes, des connaissances acquises et des débouchés prévus pour le milieu de travail. Les étudiants en enseignement coopératif ont évalué le succès de leur programme en fonction des aptitudes à développer le leadership, des compétences propres à un emploi, de l'information sur les emplois dans le domaine, des possibilités de rencontrer d'éventuels employeurs, des chances de gagner un bon salaire et des occasions d'obtenir de l'information sur le marché du travail qui étaient beaucoup plus grandes que celles qu'offrait le programme régulier. Quant aux étudiants du secteur régulier, ils ont eu tendance à accorder une meilleure cote à leur programme que les étudiants en enseignement coopératif en ce qui a trait aux éléments de réflexion indépendante, de possibilités d'autoperfectionnement et de connaissance approfondie d'un domaine d'études. Grosjean (1999) a conclu que les étudiants en enseignement coopératif envisagent davantage leur formation dans une perspective de travail d'équipe. Il se peut également que les étudiants en enseignement coopératif évaluent la réussite de leur programme d'après les éléments mentionnés ci-dessus qui ont trait à l'emploi parce que c'est ce qui leur importe le plus. Cela rejoint certainement la conclusion selon laquelle les étudiants en enseignement coopératif étaient plus satisfaits de leur programme que les étudiants du secteur régulier.

En ce qui concerne les expériences des étudiants en enseignement coopératif après l'obtention de leur diplôme, ce sont les travaux de Rowe (1976) qui ont marqué la première recherche effectuée sur le terrain. Il signale de nombreux avantages pour la carrière des étudiants en enseignement coopératif par rapport à celle des étudiants du secteur régulier, notamment quant au taux d'emploi, au salaire et à la satisfaction au travail. Ces conclusions ont été confirmées par les résultats de Ricks et Van Gyn (1997). Plus récemment, le University Presidents' Council of British Columbia (2000) a signalé que, cinq ans après l'obtention de leur diplôme, 90 % de tous les étudiants en enseignement coopératif avaient déclaré que leur expérience d'enseignement coopératif était excellente ou très bonne, pourcentage beaucoup plus élevé que ce qu'ont rapporté les titulaires de diplômes des programmes réguliers. Rowe (1976) a quand même signalé que l'avantage pour les diplômés de programmes d'enseignement coopératif rapporté dans son étude disparaissait au bout de la cinquième année suivant l'obtention du diplôme.

La demande d'inscription aux programmes d'enseignement coopératif par les étudiants du postsecondaire est très forte actuellement et rien n'indique qu'elle s'atténuera. Cette demande a amené certains établissements à imposer des normes restrictives d'inscription d'après les années d'études et la petite histoire révèle que ce sont les étudiants les meilleurs et les plus brillants qui constituent la population bénéficiant de l'enseignement coopératif.

7.2. ÉTABLISSEMENTS CANADIENS D'ENSEIGNEMENT POSTSECONDAIRE

L'enseignement coopératif se pratique dans plus de 118 collèges, instituts techniques et universités au Canada. Le point commun entre ces établissements est qu'ils offrent l'enseignement postsecondaire, mais que les principes qui inspirent cette activité sont très diversifiés. Il ne faut donc guère s'étonner que la pratique de l'enseignement coopératif varie selon les établissements.

Les établissements postsecondaires du Canada peuvent être classés en plusieurs grandes catégories.

Catégorie 1 – Grandes universités de recherche : établissements qui ont un mandat de recherche et d'enseignement, qui sont dotés d'une école de médecine et qui décernent des diplômes de premier, deuxième et troisième cycles (maîtrise et doctorat).

Catégorie 2 – Universités à vocation générale : établissements qui ont un mandat de recherche et d'enseignement, et qui décernent des diplômes de premier, deuxième et troisième cycles (maîtrise et doctorat).

Catégorie 3 – Universités de premier cycle, surtout : établissements qui ont un mandat de recherche et d'enseignement, mais qui ne décernent que des diplômes de premier cycle.

Catégorie 4 – Collèges universitaires : établissements qui ont surtout un mandat d'enseignement, qui décernent des diplômes dans certains domaines de l'enseignement de premier cycle ainsi que des programmes assortis d'un diplôme de deux ans ou moins.

Catégorie 5 – Collèges et instituts techniques : établissements qui ont surtout un mandat d'enseignement et qui offrent des programmes et des cours assortis d'un diplôme permettant l'entrée à l'université.

Au début de l'enseignement coopératif au Canada, un grand nombre de professeurs d'universités s'opposaient à la mise en œuvre de programmes d'enseignement coopératif. Ils considéraient ces programmes comme étant

axés sur la formation professionnelle, anti-intellectuels et dirigés par les besoins de l'État et du milieu des affaires. Par ailleurs, les étudiants réclamaient une formation qui leur permettrait de faire leur place sur le marché du travail en mutation rapide. Les départements universitaires ont lutté pour concilier ces perspectives divergentes et, dans certains cas, l'enseignement coopératif n'a pu prospérer. Pour concilier ces diverses exigences, on a procédé à la décentralisation de certains programmes d'enseignement coopératif, comme nous l'avons mentionné précédemment et le corps professoral a joué un rôle déterminant dans la conception et l'orientation du programme. Les coordonnateurs de l'enseignement coopératif détenaient en général un doctorat dans la discipline concernée et assumaient des responsabilités d'enseignement au sein du service universitaire. Ces caractéristiques administratives avaient pour but de garantir un lien solide entre l'expérience théorique de l'étudiant et son expérience en milieu de travail et de veiller à ce que les connaissances apprises aient préséance sur l'expérience en milieu de travail. Malgré ces dispositions organisationnelles, l'enseignement coopératif est demeuré en marge des programmes universitaires ; dans bien des cas, les professeurs qui ont participé à l'administration des programmes d'enseignement coopératif étaient tenus à l'écart. Leur travail n'était pas considéré comme un critère pouvant favoriser l'obtention d'une bourse ou d'une subvention de recherche et, par conséquent, n'était pas pris en compte dans les décisions relatives au salaire, à la permanence ou à la promotion.

L'éventail des programmes offerts par les universités canadiennes s'étend maintenant à de nombreux programmes professionnels et nous percevons de plus en plus l'utilité de l'enseignement coopératif comme modèle. En effet, il est devenu plus acceptable pour ne pas dire indispensable dans notre société. Selon Grosjean (2001), les caractéristiques de nature professionnelle de l'enseignement coopératif attirent un grand nombre d'étudiants, même si ce type de programme est tenu à l'écart des grands courants pédagogiques dans certaines universités. En ce qui concerne la demande pour ces programmes, un grand nombre d'entre eux font l'objet d'une sélection restrictive basée surtout sur les années d'études. Cette sélection a abouti à la formation d'une « élite professionnelle » d'étudiants (Grosjean, 2001, p. 1) qui « jouissent d'un statut socioéconomique élevé au départ et [...] tirent des avantages particuliers de leur formation qui ne sont pas facilement accessibles aux étudiants non inscrits à des programmes d'enseignement coopératif ». Les programmes qui se basent sur les notes et sur les entrevues pour sélectionner les candidats, affirme Grosjean (2001), favorisent certains types d'étudiants dans l'obtention d'un stage en milieu de travail. Cet argument est certes appuyé par les données relatives au plan des critères d'admission présentés dans l'étude de Van Gyn, Branton, Cutt, Loken et Ricks (1996) qui démontrent clairement que les étudiants en

première année d'enseignement coopératif avaient non seulement des notes plus élevées que les étudiants du secteur régulier, mais aussi une expérience professionnelle beaucoup plus grande. Grosjean (2001) soutient que l'enseignement coopératif n'est pas un facteur de nivellement social pour les étudiants canadiens. Il affirme plutôt que ce sont les étudiants qui ont développé des talents multiples dans leur milieu social, par exemple d'excellentes notes, de très bonnes relations dans le domaine professionnel qu'ils ont choisi, des expériences professionnelles antérieures, de bonnes aptitudes aux entrevues, etc., qui sont admis dans les programmes d'enseignement coopératif. Par conséquent, ce type d'enseignement n'est pas un facteur qui favorise ceux qui sont démunis sur le plan économique ou social. L'enseignement coopératif, conclut-il, est un itinéraire éducatif restreint aux étudiants qui jouissent déjà d'un certain capital social et qui continuent de le faire croître.

Au secteur collégial, la pratique de l'enseignement coopératif est considérée comme étant compatible avec l'objectif de ces établissements qui vise la préparation des étudiants au milieu du travail. Elle est devenue partie intégrante d'un grand nombre de ces établissements. Bien que de nombreux programmes aient instauré une forme de sélection restrictive à l'admission, le degré de discrimination entre les étudiants à l'entrée est beaucoup moins fort que celui qui a cours dans les universités.

L'enseignement postsecondaire est financé par les gouvernements des provinces au Canada. Dans le passé, l'État percevait l'enseignement coopératif d'un œil favorable pour plusieurs raisons :

1. La contribution de l'enseignement coopératif à la formation d'une main-d'œuvre bien préparée est évidente et permet aux établissements d'enseignement d'assumer davantage leurs responsabilités.
2. Le financement public de l'enseignement coopératif a trait à la formation des étudiants qui reçoivent un salaire lorsqu'ils effectuent un stage en milieu de travail.

Dans une perspective économique, l'enseignement coopératif se traduit donc par des avantages récurrents.

Voici certains des facteurs essentiels qui pourraient favoriser le développement de l'enseignement coopératif dans les universités du Canada et du monde entier : la prise de conscience que nous évoluons dans une économie du savoir et la mutation qui affecte la production du savoir, telle qu'elle est définie par Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott et Trow (1994). Ces auteurs prétendent que l'université traditionnelle s'occupe essentiellement de former des élites professionnelles et universitaires et ils

soutiennent que dans une économie du savoir la production des connaissances transcende les frontières des établissements d'enseignement telles que nous les connaissons aujourd'hui. Lam (2000, p. 9) affirme ce qui suit :

la production de [...] connaissances et de capacités novatrices parmi le personnel le plus qualifié exigera une collaboration plus étroite entre les établissements d'enseignement supérieur et l'industrie.

L'enseignement coopératif occupe une position stratégique pour appuyer cette collaboration.

7.3. EMPLOYEURS DANS LE SECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF

Au Canada, plus de 50% de tous les stages d'enseignement coopératif sont effectués dans le secteur privé. Les autres ont lieu dans divers organismes gouvernementaux et sociaux (Lebold, Pullin et Wilson, 1990; Grosjean, 1999).

Il semble y avoir trois groupes d'employeurs qui se distinguent par le type de relation qu'ils ont établi avec les coordonnateurs des programmes d'enseignement coopératif.

1. Il y a ceux qui ont noué une relation à long terme avec les promoteurs des programmes d'enseignement coopératif (par exemple les compagnies Nortel Networks et IBM et les organismes des gouvernements fédéral, provinciaux et municipaux). Ces employeurs sont souvent représentés au sein des conseils consultatifs des programmes d'enseignement coopératif ou de leur conseil d'administration dans les établissements avec lesquels ils ont établi une relation. Ils ont aussi créé des postes permanents pour des étudiants inscrits en enseignement coopératif. Ce sont également ces employeurs qui représentent le secteur patronal au conseil national de l'ACDEC et au conseil des organismes provinciaux ou régionaux. En raison de leur secteur d'activité, de leur taille ou de leur emplacement, ces groupes d'employeurs ont un intérêt personnel dans l'éducation et le perfectionnement de leurs futurs employés. Grâce aux consultations entre le coordonnateur de l'enseignement coopératif et l'employeur, l'étudiant bénéficie des expériences les plus appropriées dans sa formation en milieu de travail. Il s'agit là d'une situation idéale, du fait que le résultat est généralement favorable à la fois aux objectifs éducatifs de l'établissement et aux objectifs de production de l'employeur.

2. Le deuxième groupe d'employeurs est celui qui est engagé par contrat ou qui fait l'objet d'une demande saisonnière. En général, la viabilité de ces stages d'un trimestre à l'autre n'est pas aussi longue que dans le cas du premier groupe, mais à cause de la longévité de la relation employeur-coordonnateur, l'employeur est conscient des besoins de l'étudiant à l'intérieur du stage. Cette relation est cruciale pour le succès du stage dans le cadre de l'enseignement coopératif.
3. Le troisième groupe réunit les employeurs qui entretiennent une relation moins stable avec les coordonnateurs des programmes d'enseignement coopératif. C'est le groupe qui exige beaucoup d'investissement de la part du coordonnateur et qui dépend largement de subventions pour offrir des stages.

La taille de l'entreprise qui accueille les stagiaires semble liée proportionnellement au financement accordé par l'État, que ce soit directement aux employeurs ou par la voie des établissements d'enseignement coopératif. Pendant les périodes de croissance économique, le nombre de stages disponibles dans ce mode de formation a toujours été élevé pour la simple raison qu'il y avait une demande de produits et services. Les stages sont une manière naturelle de renforcer l'effectif permanent pour répondre à la demande. L'activité récente dans le secteur de la haute technologie illustre très clairement ce phénomène. En effet, le taux de stages pour les étudiants de l'enseignement coopératif en informatique et en génie dans tous les programmes au Canada était de 100 % et, dans certains cas, certains postes d'enseignement coopératif demeuraient vacants. Avec le ralentissement actuel de l'économie canadienne, surtout dans le secteur de la haute technologie, les employeurs qui participent à l'enseignement coopératif licencient des employés qui ont un statut permanent. Ils seront donc moins enclins à respecter leurs engagements en matière de stages d'enseignement coopératif au cours des prochaines années, à moins d'obtenir des subventions.

La plupart des employeurs qui ont participé à la formation par mode coopératif ont l'impression que leurs besoins ont été comblés, contrairement à ce qu'affirment Ellis (1987) et Dobreci (1995). L'échantillon qui a servi de base aux deux études qu'ils ont effectuées ne comprenait que des employeurs offrant des stages d'enseignement coopératif. Les réponses des organismes qui ne participaient pas à l'enseignement coopératif auraient été plus révélatrices. Deux recommandations ont été formulées par Dobreci (1995) à propos des employeurs de Colombie-Britannique voulant qu'ils exigent de la souplesse et du service de la part du stagiaire. Ces deux traits distinctifs

devraient caractériser tant la pratique de l'enseignement coopératif que la préparation de l'étudiant au stage en entreprise. Cette dernière consiste à développer ses habiletés et ses compétences relatives à l'employabilité.

Plus récemment, dans une étude commandée par la World Association for Cooperative Education, Reeve (2001) a effectué un sondage auprès de 297 employeurs canadiens qui participent à l'enseignement coopératif afin de connaître leur opinion sur ce mode d'enseignement. Selon l'analyse préliminaire des données du sondage, il semble que plusieurs de ces employeurs (environ 90 %) ont commencé à participer à l'enseignement coopératif parce qu'ils désiraient apporter une contribution au perfectionnement professionnel et éducatif des étudiants dans leur domaine. D'autres raisons pour lesquelles ils engageaient des étudiants des programmes d'enseignement coopératif, motifs évoqués par plus de 80 % des employeurs, avaient trait à ce qui suit :

- accès à des étudiants qui sont de nouveaux employés motivés et enthousiastes ;
- accès à des étudiants désireux de produire du travail de qualité et de quantité supérieures, et à ceux qui peuvent accepter des tâches difficiles ;
- sélection facilitée pour le recrutement futur ;
- renouvellement des idées par les étudiants ;
- compétences contemporaines apportées par les étudiants dans l'organisme ;
- établissement et maintien des liens avec les établissements d'enseignement postsecondaire.

Il faut préciser que 75 % de ces mêmes employeurs canadiens ont cité le manque de ressources financières comme étant le principal obstacle à leur participation à l'enseignement coopératif. Cette constatation va de pair avec les observations précédentes sur la fluctuation du nombre d'étudiants dans les programmes d'enseignement coopératif, fluctuation causée par les changements apportés au soutien financier de l'État. D'autres obstacles, qui ont été reconnus par plus de 75 % des employeurs, concernaient le manque de locaux ou de ressources, le manque de temps du personnel pour l'encadrement ou la supervision nécessaires aux étudiants.

Lorsqu'on leur a demandé de définir l'élément le plus valable des programmes d'enseignement coopératif, environ 90 % des employeurs ont répondu que le rôle des coordonnateurs en enseignement coopératif revêtait une très grande importance. Ils appréciaient également le fait que les

étudiants soient sélectionnés à l'aide de méthodes d'entrevue standard et que les étudiants reçoivent un salaire. Les employeurs appréciaient aussi l'autonomie raisonnable qu'on leur avait laissée dans la description des tâches qui seraient assignées aux étudiants.

Les travaux de Reeve (2001), bien qu'ils soient préliminaires, marquent une étape importante dans notre compréhension du rôle et des perceptions de l'employeur dans le processus d'enseignement coopératif. Sa recherche confirme surtout le rôle essentiel du coordonnateur de l'enseignement coopératif dans la préparation des étudiants aux stages en milieu de travail et dans la mise en place d'un mode de transition sans faille entre les trimestres d'études et les trimestres en milieu de travail. Cette recherche est surtout centrée sur les perceptions des employeurs quant à l'emploi des étudiants pendant leur programme de premier cycle. Ricks et Van Gyn (1997) ont fait un sondage auprès des employeurs de stagiaires en enseignement coopératif et de diplômés du secteur régulier (au moins un an après l'obtention du diplôme). À notre grand étonnement, les employeurs n'ont pas fait de différence entre les diplômés de l'enseignement coopératif et les diplômés des secteurs réguliers. Ce sondage portait sur une série de caractéristiques reliées au travail. Pourtant, les diplômés de l'enseignement coopératif se sont mieux classés que les diplômés réguliers dans plusieurs aspects des compétences professionnelles.

7.4. ORGANISMES NATIONAUX ET PROVINCIAUX

Au Canada, il se trouve des organismes à la fois nationaux et provinciaux ou régionaux qui jouent un rôle très actif dans l'établissement des normes pour la pratique de l'enseignement coopératif, qui favorisent la recherche sur cette forme d'apprentissage, qui se font les défenseurs de cet enseignement auprès de l'État et qui offrent un cadre aux praticiens de l'enseignement coopératif. Les programmes canadiens d'enseignement coopératif sont également représentés dans la Cooperative Education Association Inc. (CEA), organisme établi aux États-Unis. La représentation du Canada se fait au titre de la région 8 qui siège au conseil d'administration de la CEA.

L'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC) est un organisme national sans but lucratif qui représente les employeurs, les gouvernements, les étudiants et les éducateurs dans le processus d'enseignement coopératif. Cette association, fondée en 1973, a été constituée en personne morale en 1976, près de vingt ans après les débuts de l'enseignement coopératif. L'ACDEC, devenue un forum du mouvement d'enseignement coopératif, favorise actuellement la communication, énonce et

surveille les normes de reconnaissance, défend l'enseignement coopératif au niveau national et suscite la compréhension et l'acceptation des avantages de l'enseignement coopératif au Canada. Même si ce ne sont pas tous les établissements d'enseignement qui pratiquent l'enseignement coopératif qui sont reconnus par l'ACDEC, sa définition de l'enseignement coopératif est généralement acceptée.

Le Cooperative Education Council of Canada a été créé en 1977 à titre d'organe de l'ACDEC pour réglementer la qualité des programmes d'enseignement coopératif et pour reconnaître les programmes qui répondent à des critères précis. La composition du conseil consiste en un représentant de chaque établissement doté d'un programme reconnu et d'un minimum de deux membres nommés au conseil de l'ACDEC.

Dans les regroupements régionaux de l'ACDEC, l'Association for Cooperative Education (ACE) qui représente la Colombie-Britannique, le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest, l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba, la Co-op Ontario, le Québec et l'ACDEC Atlantique, les membres participent activement à l'avancement de l'enseignement coopératif au sein des établissements, des organismes rattachés aux pouvoirs publics et des employeurs.

Le conseil de l'ACE collabore avec le Cooperative Education Fund of British Columbia (CEFBC) pour établir les normes auxquelles sont soumis les programmes d'enseignement coopératif de la Colombie-Britannique. Nous l'avons dit plus tôt, le CEFBC est le principal organe de financement de l'enseignement coopératif. La relation entre l'ACE et le CEFBC assure un accès équitable au financement gouvernemental accordé aux collèges, instituts et universités de Colombie-Britannique. Chaque établissement postsecondaire de Colombie-Britannique et du Yukon, soit les quatre universités, cinq collèges universitaires, deux instituts de technologie et douze collèges, dispense l'enseignement coopératif.

Dans les provinces de l'Alberta, de la Saskatchewan et du Manitoba, la représentation se fait au niveau provincial, mais les organismes de ces provinces ne sont pas aussi actifs que dans les autres régions du Canada.

Les provinces de l'Est, le Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve, la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard, sont représentées par l'ACDEC Atlantique, groupe régional fondé en 1991. Contrairement à l'ACE, son homologue de l'Ouest, l'ACDEC Atlantique relève de l'organisme national.

L'Ontario, la province dotée du plus grand nombre d'établissements postsecondaires, dispose d'un organisme professionnel très actif. En effet, Co-op Ontario, formée en mai 1997, résulte de la fusion de la University Cooperative Educators (UCEO) et du College Cooperative Educators

(CCEO) de l'Ontario. Cet organisme collabore avec les employeurs, les étudiants et le gouvernement pour planifier et promouvoir l'enseignement coopératif postsecondaire en Ontario. Co-op Ontario compte actuellement plus de 200 éducateurs en enseignement coopératif, plus de 31 000 étudiants inscrits en enseignement coopératif, répartis dans 21 collèges et 15 universités.

Les organismes tant régionaux que nationaux jouent un rôle crucial dans l'élaboration et le maintien des normes d'enseignement pour les programmes d'enseignement coopératif. Grâce au soutien qu'ils accordent à la reconnaissance des programmes d'enseignement coopératif, ces organismes assurent une certaine cohérence dans la qualité des programmes et établissent des normes à suivre dans l'élaboration des programmes. L'autre apport majeur de ces organismes consiste à offrir au praticien de l'enseignement coopératif un milieu et une affiliation professionnelle. Ces organismes rassemblent des coordonnateurs de l'enseignement coopératif qui constituent le lien essentiel entre l'établissement postsecondaire et l'employeur, les professeurs des collèges et des universités qui participent à l'administration et à la recherche en enseignement coopératif. En créant des liens professionnels entre les praticiens de l'enseignement coopératif, les organismes ont permis la mise en commun des idées et des ressources pour implanter des programmes entre les établissements et organiser des forums de discussion sur la recherche et les innovations relatives aux programmes.

8. L'AVENIR DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF AU CANADA

Le système d'enseignement coopératif au Canada comporte divers enjeux qui sont liés à plusieurs facteurs, dont la baisse démographique, la nouvelle économie et la valeur des recherches pour démontrer les véritables avantages de ce mode de formation.

8.1. DIFFICULTÉS DÉMOGRAPHIQUES ET ÉCONOMIQUES

Selon le ministère Développement des ressources humaines Canada, l'expansion croissante de l'économie du savoir et de la technologie a entraîné des changements dynamiques dans la nature et la composition de la croissance de l'emploi au Canada. En effet, la croissance dans ce nouveau type d'économie devrait représenter 40 % des nouvelles créations d'emplois au cours des cinq prochaines années.

Environ 80 % de ces nouveaux emplois toucheront le secteur des services de l'économie, surtout le domaine relié aux services d'affaires, les services de santé, d'hébergement et d'alimentation ainsi que les services à la personne. On peut attribuer cette expansion au vide que laisse le départ à la retraite des cadres « baby-boomers » et qui suscite une demande croissante dans ces secteurs. Le fait que cette cohorte issue d'une forte poussée démographique soit remplacée par un groupe beaucoup plus restreint de personnel créera une demande sans précédent d'employés spécialisés.

Cette demande croissante d'employés hautement spécialisés, qui ira en s'accroissant dans les prochaines années, se fait déjà sentir dans les programmes d'enseignement coopératif partout au Canada. À cet égard, les employeurs considèrent de plus en plus les programmes d'enseignement coopératif comme étant des instruments privilégiés de recrutement. Il y a des signes que les entreprises du secteur privé comme CareerEdge (www.careeredge.org) et CareerTrak (www.careertrak.com) se préparent à offrir un service dont les coûts seront supportés par les employeurs s'ils veulent recruter des étudiants de l'enseignement coopératif et des diplômés. Le défi qui se pose pour l'enseignement coopératif dans les établissements d'enseignement postsecondaire du Canada consistera à maintenir le contrôle de la pratique de l'enseignement coopératif et à veiller à ce que le lien entre l'acquisition de connaissances théoriques et l'expérience en milieu de travail de l'étudiant soit maintenu.

8.2. DIFFICULTÉS RELATIVES À LA RECHERCHE

Nous l'avons déjà mentionné, les preuves empiriques fournies par la recherche menée au Canada au sujet de l'enseignement coopératif, qu'il s'agisse de sa valeur éducative ou de sa valeur dans la préparation des professionnels de demain, sont loin d'être concluantes. Certes, les travaux de Rowe (1976) et ceux de Ricks et Van Gyn (1997) révèlent clairement les résultats de l'enseignement coopératif sur le plan des avantages de l'emploi après l'obtention d'un diplôme, mais il reste à savoir comment et pourquoi il en est ainsi. De nombreux types de programmes d'enseignement professionnel organisent des stages ou des temps d'apprentissage qui n'ont pas l'appellation d'enseignement coopératif. Qu'est-ce qui prouve que l'enseignement coopératif ait un effet plus marquant sur les débouchés d'emploi des diplômés que d'autres formes de formation pratique ? Est-ce que l'administration d'un programme d'enseignement coopératif est plus coûteuse que celle des programmes réguliers ou est-ce que les programmes qui comportent un volet pratique ont leur raison d'être par rapport aux résultats qu'ils produisent ? Ce sont là des questions qui pourraient faire l'objet de recherches et qui, si on y apportait une réponse, pourraient améliorer la valeur des

programmes d'enseignement coopératif. Actuellement, l'enseignement coopératif bénéficie d'un statut favorable auprès de l'État et des employeurs, du fait qu'il est considéré comme une stratégie efficace de préparation à la vie professionnelle. Pourtant, les universitaires prétendent toujours que le coût des programmes d'enseignement coopératif n'est pas justifiable sur le plan de l'enseignement et que l'appui que l'État et l'administration universitaire accordent à ce type de programme vient démontrer avec plus de force encore l'orientation professionnelle de l'enseignement postsecondaire. Une meilleure évaluation des mérites éducationnels de l'enseignement coopératif revêt une très grande importance si ce type de programme éducatif qui exige beaucoup de ressources doit continuer à se développer.

Les gouvernements provinciaux du Canada sont très soucieux d'améliorer l'accès à l'enseignement postsecondaire et d'offrir des chances égales à tous les Canadiens pour qu'ils puissent s'inscrire au programme de leur choix. Les établissements d'études postsecondaires sont tout aussi soucieux de faciliter un accès équitable à leurs programmes et s'engagent à soutenir la diversité dans l'enseignement supérieur. Si Grosjean (2001) a raison, l'enseignement coopératif est une manière de contribuer à l'inégalité dans l'enseignement postsecondaire. Cette perspective mérite à coup sûr un examen plus approfondi.

CONCLUSION

L'enseignement coopératif fait maintenant partie intégrante de l'enseignement postsecondaire au Canada. Même si de nombreux universitaires continuent de s'inquiéter de l'orientation professionnelle de l'enseignement tertiaire, l'opinion qui domine est que l'enseignement coopératif doit être considéré comme une stratégie éducative efficace et un élément nécessaire pour assurer l'avenir de l'enseignement supérieur. Avec la mutation vers une économie de communautés de savoir et d'apprentissage, le rôle de modèles joué par des programmes comme celui de l'enseignement coopératif, qui soutient l'apprentissage continu et contextualisé (Grosjean, 1999), devient de plus en plus important pour l'éducation des citoyens canadiens.

BIBLIOGRAPHIE

- Branton, G. (1993). « What Co-op Models Work », *World Conference on Cooperative Education*, Dublin.
- Brewer, M. (1990). « Sandwich Courses, United Kingdom », *Journal of Cooperative Education*, XXVII(2), p. 14-22.
- Dobreci, R. (1995). *Making co-op Programs more Responsive to Employers: An Evaluation of BC Post-secondary Co-op Employers for the Ministry of Skills, Training and Labour*, Mémoire de maîtrise, Victoria, B.C., Université de Victoria.
- Ellis, R.J. (1987). *Post-secondary Cooperative Education in Canada*, Ottawa, Science Council of Canada.
- Gibbons, M., C. Limoges, H. Nowotny, S. Schwartzman, P. Scott et M. Trow (1994). *The New Production of Knowledge : The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Londres, Sage.
- Grosjean, G. (2001). « Vocational elites in the Academy : Non-traditional or traditional learners », dans H.G. Schuetze (dir.), *Proceedings of the International Symposium on Non-Traditional Learners in Higher Education*, Vancouver, B.C., p. 78-86.
- Grosjean, G. (1999). « Higher education and the economy : Enhancing articulation through co-op education », *Third Annual Conference on What Skills Matter in the Economy ?*, Vancouver, B.C.
- Grubb, W.N. et J.-C. Villeneuve (1995). *Cooperative Education in Cincinnati*, Berkeley, CA, National Center for Research in Vocational Education.
- Lam, A. (2000). « Skills formation in the knowledge-based economy : Mode 2 Knowledge and the extended internal labour market », *Proceedings of the Summer Conference on the Learning Economy – Firms, Regions and Nation Specific Institutions*, Danish Research Unit for Industrial Dynamics, Danmark, Rebild, p. 1-18.
- Lebold, I.A., R. Pullin et J. Wilson (1990). « Cooperative education in Canada », *Journal of Cooperative Education*, XXVI(2), p. 7-13.
- McCallum, B. et J.C. Wilson (1988). « They said it wouldn't work : A history of cooperative education in Canada », *Journal of Cooperative Education*, XXIV(2/3), p. 61-67.
- Reeve, R.S. (2001). « An employers' guide to work-integrated learning », *World Association for Cooperative Education*.
- Ricks, F., J. Cutt, G. Branton, M. Loken et G.H. Van Gyn (1990). « Reflections on the cooperative education literature », *Journal of Cooperative Education*, XXIX(1), p. 6-23.
- Ricks, F. et G.H. Van Gyn (1997). « Mentoring relationships as learning opportunities », *Journal of Cooperative Education*, XXXII(3), p. 41-55.

- Rowe, P.M. (1988). « Entry differences between students in cooperative and regular programs », *Journal of Cooperative Education*, XXVI(1), p. 16-25.
- Rowe, P.M. (1976). « Job preferences and job satisfaction », *Journal of Cooperative Education*, VII(3), p. 44-49.
- Van Gyn, G. H., J. Cutt, M. Loken et F. Ricks (1997). « Investigating the educational benefits of cooperative education : A longitudinal study », *Journal of Cooperative Education*, XXXII(2), p. 70-85.
- Van Gyn, G.H., G. Branton, J. Cutt, M. Loken et F. Ricks (1996). « An investigation of the entry level characteristics of co-op and non co-op students », *Journal of Cooperative Education*, XXXII(1), p. 15-28.
- Van Gyn, G.H. et F. Ricks (1997). « Cooperative education and work success: An investigation of workplace performance factors », dans L.V. Engelbrecht (dir.), *Proceedings of the 10th World Conference on Cooperative Education*, Capetown, S.A., p. 99.
- Van Gyn, G.H. (1994). « The educational orientation of cooperative education : A critical variable in effectiveness », *Journal of Cooperative Education*, XXX(1), p. 17-25.

DOCUMENTATION SUR SITES EN LIGNE

- www.business.auc.dk/druid/summer2000/papergal.htm
- www.cafce.ca (2001). « Statistics », *Canadian Association for Cooperative Education*, janvier.
- Career Edge (2001) : www.careeredge.org
- Career Trak (2001) : www.careertrak.com
- www.ceainc.org/home.html (2001). « A Primer on Cooperative Education », *Cooperative Education Association Inc.*, 15 janvier.
- www.statcan.ca/english/Pgdb/People/educat.htm (2001). *Statistics Canada*, 15 juillet.
- www.tupc.bc.ca/graduate_outcomes/graduate_followup_survey_1996/index.asp (2000). *Survey of 1995 Canadian Post-secondary Graduates : Major Findings*, University Presidents' Council of British Columbia 1997, 12 janvier.
- www.waceinc.org/CoopEd.html (2001). « What is co-operative education », *World Congress for Cooperative Education*, juillet.

Recherches et pratiques d'alternance en France

Des approches et leurs orientations

Jean Clénet et Jean-Noël Demol
Université des sciences et technologies de Lille (USTL)
(jean.clenet@univ.lille1.fr)
(jean-noel.demol@univ.lille1.fr)

RÉSUMÉ

Dans ce chapitre, les auteurs s'attachent à montrer comment l'alternance, conçue comme un phénomène éducatif complexe, est le fruit des interactions entre des faits sociaux, historiquement situés, en lien avec les systèmes d'idées, les cultures et les artefacts éducatifs construits. Ainsi, on observe qu'un phénomène éducatif comme l'alternance, à l'instar d'un système vivant, naît, se développe, se transforme et se met en tension avec d'autres systèmes. Le système français, tel qu'il se vit, témoigne de ces évolutions. Il en va de même de la recherche scientifique sur l'alternance en France. Bien que naissantes, ces recherches adoptent différentes « entrées » que l'on tente de spécifier ici, sans, bien sûr, être exhaustifs. Nous nous attardons sur une vision globale et systémique de l'alternance. L'enjeu majeur de ces recherches est de bien comprendre les interactions et les tensions dans les différents niveaux enchevêtrés de l'alternance : sociaux, institutionnels, organisationnels, actoriels, pédagogiques et cognitifs.

En France, on peut dire aujourd'hui que l'alternance augmente très nettement sa visibilité sociale et conforte sa place dans le paysage éducatif au point de devenir une « alternative » (Geay, 1998) au « tout école ».

Mais ce développement, comme tout développement, ne va pas sans poser de multiples questions ayant à voir avec l'institutionnalisation de ces modes de formation (car il existe des alternances au-delà de l'alternance en général), avec leur inscription dans des contextes et des époques spécifiques, avec les modes organisationnels et ingénieriques produits, avec enfin les acteurs de l'alternance et les apprenants en particulier. Ainsi, l'alternance est conçue comme un objet complexe, difficile à appréhender, tant les processus et les interactions peuvent être nombreux. C'est à ce point précis que la recherche (les recherches) peut être précieuse pour comprendre et interpréter ce phénomène éducatif nouveau, mais ancien à la fois. Pour y contribuer formellement, cette contribution essaie de faire un point rapide autour de cinq axes :

- 1) une rapide approche sociohistorique de l'alternance en France ;
- 2) des contextes d'émergence de l'alternance ;
- 3) des recherches spécifiques par des domaines d'activités scolaires et socioprofessionnelles ;
- 4) l'alternance en tant que domaine de recherche dans les sciences de l'éducation ;
- 5) l'alternance en tant qu'objet de recherches conçu de manière complexe.

Pour terminer, nous présenterons quelques perspectives de recherches par et pour l'alternance en éducation.

1. APPROCHE SOCIOHISTORIQUE SUCCINCTE

Du point de vue de la recherche sociohistorique, plusieurs approches (Guédez, 1994 ; Geay, 1998 ; Combes 1992 ; Chartier, 1978) nous apportent des éclairages diversifiés sur l'institutionnalisation de l'alternance en France. Nous en retraçons ici quelques grandes lignes.

De l'Antiquité jusqu'au Moyen Âge, la transmission des savoirs en général prenait essentiellement un caractère naturel ou de proximité : le groupe, la tribu, la famille. Puis progressivement, à partir du Moyen Âge, l'évolution de l'artisanat, la naissance des corporations, celle de grandes

écoles¹, l'apparition d'un contrat d'apprentissage (loi du 22-02-1851), les écoles de formation des ouvriers du début du XIX^e siècle, les cours du soir au début du XX^e siècle et certains CAP dès 1911 ont constitué, entre autres, des prémices de ce qu'on appelle aujourd'hui l'alternance.

Puis vinrent les grandes étapes structurantes de l'alternance, même si on n'en parlait pas à l'époque. En 1919, la loi Astier jette les fondements de l'enseignement technique avec des cours en ateliers conjointement associés à des enseignements généraux. Ensuite, c'est dans le domaine agricole, en 1935, que l'alternance forgée et conçue comme un mode éducatif a émergé. La première Maison Familiale Rurale² a vu le jour à l'initiative d'un groupe de professionnels agriculteurs, à Lauzun dans le Lot-et-Garonne, sous l'impulsion de l'abbé Grannereau. Le mot alternance associé à la formation était prononcé et écrit (Chartier, 1978, 1986).

Viennent ensuite la création de centres d'apprentissages en 1939, le développement et la revalorisation des CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) en 1944, la création d'un BEP (Brevet d'études professionnelles) en 1966 [...]. Depuis, c'est un développement accéléré avec, entre autres, et sans exhaustivité :

- l'accord interprofessionnel de 1970 et la loi de 1971 pour la formation continue et l'apprentissage ;
- le développement de l'alternance par le contrat emploi-formation (1974-1975) ;
- les séquences éducatives en entreprises en 1979 ;
- le plan action-jeunes en 1981 ;
- les contrats de qualification, d'adaptation et les stages d'insertion en 1983 ;
- la création d'un bac professionnel en 1985 ;
- les lois et décrets sur la validation d'acquis professionnels, décret du 23 août 1985, loi du 20 juillet 1992, décret et arrêté du 27 mars 1993 et la loi quinquennale du 20 décembre 1993, relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle.

Mais cette rapide présentation historique ne doit pas faire oublier la nature des contextes dans lesquels l'alternance s'est progressivement imposée.

1. En 1747, les élèves des ponts et chaussées doivent accomplir une mission de quelques mois auprès d'un ingénieur confirmé et fournir un rapport écrit.

2. L'alternance des Maisons Familiales Rurales (MFR) n'a pas pour seul objectif de former des futurs professionnels. Dès 1968, le terme Orientation est inclus dans le titre des MFR afin de souligner le travail d'accompagnement effectué auprès des jeunes à propos de leur orientation et projet (Demol, 1997, p. 13).

2. **DES CONTEXTES D'ÉMERGENCE DE L'ALTERNANCE**

Dans un ouvrage récent, Geay (1998) pose la question des tensions permanentes et qui existent entre différents courants idéologiques correspondant à ce qu'on pourrait appeler le « rien d'école », le « tout école » et « l'école de l'alternance ». Si, comme nous l'avons vu plus haut, la transmission des savoirs en général a longtemps pris un caractère naturel (le rien d'école), les avancées dans le temps ont vu émerger plusieurs stades qui naviguaient entre le rien d'école, le tout école et... l'alternance sous différentes formes, avec, bien entendu, des formes de reconnaissance variées.

Du Moyen Âge au XVIII^e siècle, nous pouvons observer une période qui, tout d'abord, voit la naissance du compagnonnage, avec son organisation mettant en avant la retransmission des savoirs pratiques, assimilables au tour de main qui n'exclut pas « l'art du trait », ce qui constituait la géométrie de l'époque, plus intuitive que mathématisée. Ce mode de transmission était fortement ancré dans des valeurs et des idéologies proches du « sacré » où construire le « temple », c'était aussi construire l'homme. Les valeurs accordées au métier et à sa pratique mêlent intimement culture du sacré, valeurs morales, éthique professionnelle et goût poussé à son paroxysme pour le bel ouvrage.

Parallèlement, l'université fait progressivement son apparition, mais c'est surtout une institution, celle des Jésuites (Château, 1966), qui se pose en contre-exemple des compagnons. Au XVI^e siècle en particulier, cette forme d'enseignement et d'éducation s'est fortement développée sur des valeurs affirmées : ordre et méthode, à la suite de Descartes, prônés comme valeurs positives et scientifiques premières, où les maîtres-mots de programmes, de plan d'études, d'instruction et de disciplines fondent et organisent les études.

Cette approche se pose quasiment en contre-modèle du compagnonnage dans le sens où des savoirs praticiens chez les compagnons on passe aux savoirs abstraits et décontextualisés chez les Jésuites : rhétorique, humanité et grammaire. S'il restait un point commun aux deux, ce serait autour de la discipline et du fort ancrage dans les croyances et la religion, mais aussi autour de valeurs fortes : don de soi et honneur chez les compagnons et grades, prix, académies pour activer l'esprit de l'enfant chez les Jésuites. Pourtant, à la fin du XVI^e siècle, l'apprentissage va dégénérer de l'intérieur, dans un contexte où les corporations deviennent des castes. Par exemple, les enfants de maîtres sont dispensés des apprentissages et les métiers se ferment progressivement à toute innovation technique. Puis vient la

Révolution française (1789) et en 1791, les corporations seront abolies et le compagnonnage proscrit. Il est alors interdit de former des groupes de réunion ou de travail.

Après la Révolution, apparaît l'école technique (Polytechnique, Arts et Métiers en 1794), les premières écoles de formation des ouvriers (Paris, 1827, Nantes, 1832), sous l'appellation des écoles de demi-temps. En fait, il s'agissait ici notamment de proposer aux ouvriers l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

En 1881, en France, l'enseignement général devient gratuit, puis obligatoire en 1882, fondé largement sur la transmission des savoirs en situation scolaire. Celle-ci est plus éloignée de la situation sociale et coupée de la situation professionnelle. L'enseignement se substitue aux apprentissages naturels: « la famille instruit mal... », « l'école constitue un puissant barrage contre les choses de la nature [...] » (Alain, 1868-1951, 1966 cité par Château, p. 346). « L'école est le lieu où l'on n'est point pressé par le temps et par les choses, le moment du loisir [...] » rajoute Château (1966, p. 347). C'est aussi l'époque où Ferry écrit aux instituteurs³ des villages pour leur recommander de donner à tous les élèves: « l'éducation morale et l'instruction civique » et de lire et relire les « programmes » que le Conseil supérieur de l'Instruction publique a approuvés et qui seront pour eux « le plus précieux commentaire de la loi ». Il précise, entre autres, que les instituteurs deviennent les « suppléants du père de famille », avec force et autorité dès lors qu'il s'agit d'une « vérité incontestée ».

Pourtant, en même temps que le mode « instructif » français se met en place, et de fortes recommandations sont faites pour que le livre ne reste qu'un moyen pour « vous [les instituteurs] fournir un choix [...] de bons exemples », c'est l'instituteur qui doit transmettre ce qu'il est, et montrer le droit chemin, non seulement par la parole mais aussi par des « actes » et des exemples empruntés à la vie de tous les jours. L'éducation générale prônée et développée par l'État, relayée par l'instituteur, était ainsi lancée. L'école de la République française se voulait alors le lieu d'un rapport distancié au monde social et professionnel.

À partir de ces quelques éléments sociohistoriques à propos de l'éducation, nous pouvons percevoir les tensions et mieux saisir les relations établies par des époques, des institutions et des rapports à la transmission des savoirs. Ainsi, du « rien d'école » « au tout école », prôné par l'enseignement de la République, en passant par l'apprentissage jumelé au professionnel (les compagnons), nous remarquons que les conceptions changent avec

3. Dans sa « lettre aux instituteurs », dont malheureusement nous ignorons les sources.

le temps et les idées. Ainsi, l'alternance sous différentes formes, compagnonnage, apprentissage, écoles professionnelles, s'est constituée au fil des temps et des idées. Cependant, on peut dire qu'en France le temps le plus fort de son développement se situe à partir des années 1970. En effet, dès 1971, la loi transforme les cours professionnels en centres de formation d'apprentis (CFA), tout en institutionnalisant largement la formation professionnelle. Puis à partir de 1973, à la suite du premier « choc pétrolier », c'est l'alternance de l'insertion et de la qualification qui voit le jour ; à partir de 1985, l'alternance scolaire (à finalité diplômante) se développe avec l'instauration, notamment, des bacs professionnels (décret du 11 mars 1986). Ces deux dernières périodes mériteraient une présentation plus approfondie qui ne peut être faite dans ce chapitre.

3. DES RECHERCHES SPÉCIFIÉES PAR DES DOMAINES D'ACTIVITÉS

Nous abordons maintenant les différentes formes d'alternance sous une nouvelle perspective, par le biais de la recherche. En France, la formation dispensée sous la forme du compagnonnage est la plus ancienne des formations en alternance. Dès le Moyen Âge, l'apprentissage désigne la formation sur le tas, par observation du « maître » et initiation par lui (Combes, 1992).

3.1. L'ALTERNANCE DE TYPE « COMPAGNONNAGE »

Conçue par des hommes de métiers, l'alternance est aussi construite et conduite par des formateurs de métiers formés eux-mêmes selon cette méthode. Elle se veut porteuse de valeurs fortes : la retransmission (c'est le mot utilisé par les compagnons) des savoirs, la promotion de l'homme par le métier, l'action de l'homme engageant à la fois l'intellectuel et le manuel... L'exemple des compagnons avec leurs différentes sensibilités illustre bien cette approche. La formation se fait sur le tas, lente et méthodique par l'initiation auprès d'un compagnon confirmé. On peut parler de formation expérientielle permettant l'engagement de l'individu dans ses dimensions cognitives, affectives et socioprofessionnelles. Obtenir ses lettres de maîtrise consiste à présenter un chef-d'œuvre (Guédez, 1994). Des recherches récentes (Arnaud, Baillon, Boudjaoui, Girard, Lefèbre, Ott, Roger et Vermersch, dans Clénet, 2000) ont montré la très grande cohésion de cette forme d'alternance avec le monde professionnel, proche du fusionnel parfois, ce qui lui vaut des performances souvent inégalées en matière

de diplomation et d'insertion professionnelle pour les apprentis compagnons. Cependant, son rayonnement reste limité eu égard aux effectifs formés et à son caractère fortement élitiste (Bachelard, 1994).

Pour le compagnonnage, la formation n'est pas une fin en soi. Elle fait partie intégrante du métier, comme élément bien vivant de celui-ci où chaque geste, chaque acte ou ouvrage devient formateur, la finalité étant l'homme qui se réalise par l'exercice de son métier.

3.2. L'APPRENTISSAGE

Parfois proche de l'option précédente, cette forme d'alternance oscille selon ses concepteurs entre une approche professionnelle de type inductive (de la situation-problème à sa théorisation) et une approche scolaire déductive (de la théorie à son application). L'apprentissage regroupe aujourd'hui un bon nombre de formations, CAP (certificat d'aptitude professionnelle), BEP (brevet d'études professionnelles), bacs professionnels, titres d'ingénieurs, de même que certaines formations universitaires. Les apprentis ne sont plus sous statut scolaire, et la loi de 1987 en fait une filière de formation complète en lui ouvrant la préparation de tous les diplômes de l'enseignement technologique. C'est surtout à partir des années 1970 que l'apprentissage en France s'est vu décerner son label de formation professionnelle instituée par l'État (loi de 1971, qui a transformé les anciens cours professionnels de la loi Astier [1919] en centre de formation d'apprentis (CFA).

Les CFA gèrent une multitude de métiers le plus souvent manuels et artisanaux, malgré un beaucoup plus récent développement auprès des grandes entreprises et pour des métiers plus « prestigieux » tels que l'ingénierie. Les apprentis sont titulaires d'un contrat de travail et sortent ainsi de leur statut scolaire, contrairement aux élèves des lycées professionnels. Il convient toutefois de préciser l'impact limité de ce mode de formation dans la formation professionnelle en France : de 45 000 jeunes suivant les cours professionnels au début du XX^e siècle, les effectifs de l'apprentissage entre 1970 et 2000 oscillent entre 200 000 et 300 000 apprentis, ce qui demeure relativement faible en comparaison avec les quelque 5 000 000 et plus d'élèves de l'enseignement public et privé.

3.3. DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE AGRICOLE

C'est principalement dans les filières d'enseignement agricole du cycle court (niveaux CAP, BEP, BT, BTS) que les formations en alternance ont été développées et ce, dans principalement deux institutions : l'enseignement agricole public (Chaix, 1992) et l'enseignement agricole privé, en particulier

dans les Maisons Familiales Rurales (Chartier, 1978, 1986). Dans l'enseignement agricole public, l'alternance se serait surtout développée sur « la nécessité de créer une communauté de langage avec les familles et les professionnels, de motiver les jeunes à acquérir des notions nouvelles... » (Chaix, 1992, p. 83). Les Maisons Familiales Rurales (enseignement privé), quant à elles, revendiquent « une réponse aux besoins de formation du milieu rural », mais aussi « un mode pédagogique adapté » et une grande importance donnée à la formation associée (soutien associatif familles – milieu professionnel [Chartier, 1992, p. 88]). On y observe donc deux logiques différentes.

Il convient d'ajouter que le domaine de l'enseignement technique et professionnel a constitué le support de nombreuses recherches, orchestrées notamment par l'Institut national de la recherche appliquée (INRAP de Dijon), et parallèlement par le Laboratoire des sciences de l'éducation de Tours et l'Union nationale des Maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation (UNMFREO). À titre d'exemple, on citera les travaux de Chaix (1985), concernant l'articulation école-entreprise, ceux de Dauvisis et Caniou (1985), ceux de Chartier (1978, 1986) sur l'histoire de l'alternance des Maisons familiales et notamment ceux de Legroux (1981) sur les différentes formes de savoirs dans l'alternance.

3.4. DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL ET TECHNIQUE

Ce n'est qu'à partir des années 1980 que l'enseignement professionnel et technique dans les lycées d'enseignement professionnel (LEP) devenus lycées professionnels (LP) a introduit une forme limitée d'alternance par l'intermédiaire du stage en entreprise. D'abord, à partir de 1979, les LEP ont mis en place des séquences éducatives en entreprise, puis le caractère obligatoire des stages s'est affirmé (loi du 10 juillet 1989). Il semble toutefois que la portée de cette expérience d'alternance reste mitigée. En effet, la nature de l'alternance développée (alternance d'application : mettre en pratique dans l'entreprise la connaissance acquise à l'école) semble aller à l'inverse des modalités d'apprentissage dans l'alternance ou, à l'inverse, l'expérience de terrain précède la phase d'enseignement plus académique (Piaget, 1974). Néanmoins, cette forme d'alternance se traduit par des gains manifestes pour les jeunes ainsi mis en contact avec le milieu professionnel et par l'ouverture des établissements sur leur environnement. Le caractère général de ces rapports et recherches ne doit pas faire oublier que, localement, des expériences extrêmement riches mises en recherche montrent comment des lycéens et leurs professeurs peuvent changer et réussir dans leurs métiers au contact de l'alternance (Guillaumin, 1997).

3.5. DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Dès le début du XIX^e siècle, la formation des ingénieurs, dans les grandes écoles françaises, comportait des stages de « terrain » (Girod de l'Ain, 1974). Mais, progressivement, l'emprise des études théoriques s'est renforcée. Elles ont été dispensées dans le « vase clos de l'université ou de l'école supérieure » (Girod de l'Ain, 1974, p. VI). Seuls les élèves des instituts universitaires de technologie (IUT), créés en 1965, doivent aller en stage à l'intérieur de leurs deux années d'études.

Ce n'est qu'à partir des années 1990 que l'Université française a fait un gros effort d'ouverture vers le monde professionnel. On citera deux exemples : les nouvelles formations d'ingénieurs par l'apprentissage (filiale Descomps) et la création des instituts universitaires professionnalisés (IUP créés en 1992). Parallèlement, de nombreux diplômés ont bénéficié de la pratique des stages : diplômés d'ingénieurs, DESS (diplômes d'études supérieures spécialisées) et même certains diplômés plus classiques (licences, maîtrises). La création des licences professionnelles à partir de 1999 ne fait qu'accélérer ce mouvement.

Il convient de préciser qu'hormis quelques formations spécifiques l'université s'ouvre à la pratique des stages. De là à dire que des stratégies hautes d'alternance passant par des conceptions de formations adaptées au monde professionnel, des stratégies pédagogiques et des modes d'évaluation spécifiques se développent, il y a encore à faire. Néanmoins, il reste à signaler l'effort extrêmement important de certaines universités. C'est, par exemple, le cas de l'Université des sciences et technologies à Lille, USTL, Lille I, qui accueille un public très nombreux en formation continue et qui joue le jeu de la « grande alternance », périodes de travail et de formations longues.

Ajoutons enfin que les recherches sur l'alternance dans les laboratoires universitaires sont plutôt discrètes. Le développement récent de l'alternance en est peut-être la cause. À l'exception d'initiatives individuelles de chercheurs, peu de laboratoires ont intégré cette problématique à leurs domaines de recherche.

3.6. DANS L'INSERTION DE PUBLICS EN « DIFFICULTÉ »

Le premier choc pétrolier (1973) et la dégradation de la situation socio-économique qui s'ensuit vont accélérer le développement de l'alternance pour les publics jeunes et adultes exclus du monde l'école ou du monde

économique. Par exemple, la loi du 5 juillet 1977 institue le premier pacte d'emploi pour les jeunes et le plan action jeune (1981). Nous verrons alors se développer :

- des stages d'orientation,
- des stages d'insertion et de qualification,
- des contrats emploi-formation.

Ces modalités de formation instituées pour faire face aux problèmes d'adaptation des publics dits en difficulté seront à l'origine de la création de nouvelles dispositions statutaires donnant lieu à d'autres formes de formations en alternance. Il convient de citer ici :

- les contrats d'adaptation et de qualification pour les jeunes,
- les contrats d'orientation,
- les contrats de qualification pour les adultes.

Ces diverses modalités ont concerné, en 1999, 180 000 personnes et tendent à montrer des signes d'essoufflement (« Liaisons sociales », *Bref social*, n° 13264).

Il s'agit ici de formes d'alternance concernant, d'une part, le traitement social du chômage chez les jeunes et les adultes et, d'autre part, le traitement des échecs scolaires que le « tout école », la situation socioéconomique et démographique tendent à générer. Signalons à ce sujet les travaux de Kokosowski (1987) qui montre l'extrême intérêt de l'alternance utilisée comme moyen pédagogique pour orienter ou socialiser ces publics (jeunes et adultes) plus ou moins exclus des mondes scolaire et professionnel. En effet, l'alternance est souvent employée auprès de ces publics comme moyen de resocialisation : instaurer de nouveaux styles relationnels, se confronter avec des professionnels et vivre de nouvelles expériences. Ces prises en compte de modalités particulières pour l'apprenant conduisent par ailleurs à repenser la formation comme une « organisation ouverte » centrée sur l'apprenant, tout en transformant les rapports à la formation : pédagogies renouvelées, individualisation, rapports humains modifiés, etc.

4. L'ALTERNANCE EN TANT QUE « DOMAINE » DE RECHERCHE

Il convient de considérer que cette rapide revue de questions concernant l'alternance et sa mise en recherche se fonde sur une entrée relative à une

« discipline » à laquelle nous appartenons : les sciences de l'éducation⁴ (S.E.). C'est donc à partir des référents SE que nous situons maintenant nos propos.

4.1. L'ALTERNANCE ET SES RAPPORTS AUX « DISCIPLINES »

En effet, si nous prenons pour référence la recherche dans les sciences de l'éducation (S.E.), « telle qu'elle se fait » (Marchat, 1998), ce dernier répertoire trois disciplines principales auxquelles se réfèrent explicitement les chercheurs dans les sciences de l'éducation :

- la psychologie (bien qu'en baisse actuellement),
- la sociologie (en augmentation). Vient ensuite une autre catégorie qui n'en est pas une, puisque c'est un « fourre-tout », avec :
- l'histoire, la philosophie, la didactique, la psychosociologie, la pédagogie, l'anthropologie, la psychanalyse, le droit, etc.

Ainsi, la grande majorité des recherches en S.E. revendiquent l'appartenance à une origine disciplinaire. Ce n'est pas forcément le cas des recherches conduites dans le domaine de l'alternance, qui ne s'accrochent pas toujours de ces découpages théoriques, même si elles font appel à certaines disciplines, par exemple en psychosociologie. Bien que n'étant pas une discipline, l'alternance relèverait davantage d'une certaine transdisciplinarité. Une autre approche catégorise les disciplines afférentes aux « S.E. » en quatre groupes :

- les disciplines frontalières (sociologie, histoire, psychologie sociale...),
- les disciplines d'enseignement (pédagogie, psychopédagogie, technologies éducatives...),
- les disciplines focalisées (éducation familiale, travail social, formation des adultes...),
- les disciplines marginalisées (éducation comparée, psychosociologie...).

Même ce regroupement laborieux ne suffit pas à trahir l'étonnante et peut-être nécessaire variété des approches. Manifestement, il ne suffit pas à masquer un certain malaise théorique et méthodologique, dû, semble-t-il, à l'origine hyper-variée des chercheurs qui entraînent avec eux leurs savoir-faire premiers en les appliquant à leur domaine (les S.E. ou d'autres disciplines).

4. Cette approche n'est pas représentative des approches faites autour de l'alternance. En effet, d'autres disciplines et leurs chercheurs s'intéressent à ce fait éducatif, par exemple les sciences de gestion et du management (Vignon, 2002).

Et l'alternance dans tout cela ? La conclusion d'une rapide analyse lexicologique des thèses soutenues en S.E. entre 1990 et 1994 (soit 422 thèses), est la suivante : le mot alternance n'apparaît jamais dans les titres de ces thèses. Par contre, quelques thèmes de recherches sur l'alternance commencent à apparaître. Parmi les 1459 thèmes de recherche recensés en S.E. :

- le tutorat est cité une fois,
- l'alternance est citée 10 fois,
- les représentations sont citées 10 fois,

et de « nouvelles problématiques » apparaissent : échec et réussite scolaires, alternance. Dans un précédent rapport, en 1983, aucune de ces problématiques « nouvelles » n'était citée. Force est donc de constater que les recherches sur l'alternance en sont à leurs prémices, même si, par ailleurs, d'excellents travaux sont conduits en la matière, en France, par exemple avec Zay (1996) et notamment au Canada par Landry et Mazalon (1997). Cela nous conduit à formuler plusieurs remarques et questions.

- Y aurait-il scission entre des approches concernant seulement des savoirs théoriques ou disciplinaires et des approches concernant des « savoirs issus de l'action » ? Ce que l'alternance induit naturellement.
- La recherche en S.E. se fait-elle à l'image de ce qui constitue l'essence de l'école et de l'éducation en France : abstraction, cloisonnement des disciplines, relative coupure avec les domaines socioprofessionnels (Troger, 1997) ?
- La recherche en S.E. peut-elle contribuer à la compréhension et à la mise en action de formes éducatives capables de prendre en compte de manière complexe des données associées et devenues incontournables dans le « fait éducatif » : données d'ordre personnel, socio-institutionnel, pédagogique, didactique et organisationnel ? Ce que l'alternance suggère aussi.

Ces questions seront laissées, à ce stade, sans réponse, même si notre contribution tend, bien modestement, à montrer que des « possibles » existent en réponse à la troisième question.

4.2. L'ALTERNANCE, UN CHAMP DE RECHERCHE QUI S'OUVRE

Même si les recherches autour de l'alternance restent timides, il est à peu près admis que cette dernière décennie a été le moment privilégié pour le développement quantitatif et la reconnaissance du « phénomène » de l'alternance en éducation. Non pas que ce mode formatif soit nouveau, car on a

vu ci-dessus que les compagnons du Tour de France, dès le Moyen Âge, pratiquaient une forme d'alternance. Ce qui est plus récent, c'est le début de reconnaissance dont bénéficie l'alternance dans le monde éducatif, au point même que le ministère de l'Éducation nationale en France n'encourage pas seulement les pratiques en alternance, mais aussi les recherches sur l'alternance. On peut dire aujourd'hui que celles-ci restent relativement rares et qu'à notre connaissance, mis à part des initiatives individuelles ou collectives⁵ de plus en plus fréquentes, peu de laboratoires de recherche, à l'exception du Laboratoire de sciences de l'éducation et de la formation de Tours⁶ et son école doctorale, ont intégré cette problématique éducative et formative dans leurs recherches⁷. Par ailleurs, les publications qui concernent spécifiquement la recherche et l'alternance restent, somme toute, peu nombreuses⁸.

Même si nous ne les recensons pas dans ce chapitre, il s'agit de bien pointer l'alternance comme un champ de recherche qui s'ouvre et dont les référents conceptuels et méthodologiques restent en construction, si ce n'est à construire.

À titre d'exemple, dans le numéro de la revue *Éducatons* que nous avons coordonné en 1995⁹, plusieurs thématiques étaient abordées au moyen d'une série d'articles. Il suffit de citer :

- l'histoire de l'alternance et l'émergence du concept (Clénet),
- l'alternance en tant que métissage culturel (Charlot, Bachelard),
- l'apprenant et l'alternance (décisions et identités) (Demol, Chaix),
- les enseignants et l'alternance (Ardoin),
- l'alternance et l'évolution de la qualification au travail (Schwartz),
- l'ingénierie de l'alternance (Clénet),
- le tutorat et l'entreprise (Monaco).

5. On peut citer à titre d'exemple un recueil de contributions de recherches et une étude bibliographique : « Les formations en alternance », Paris, La Documentation française, 1992.

6. Créé et dirigé par Georges Lerbet, puis dirigé par Gaston Pineau, il tend à évoluer maintenant vers d'autres formes : cognition et formation, avec Jean-Claude Sallaberry, en particulier.

7. Il convient de signaler également, mais encore en marge, l'apparition de cette problématique au sein du laboratoire Trigone de l'Université des sciences et technologies de Lille.

8. Par exemple, la collection « Mésonance », assez peu connue et diffusée, compte environ 30 ouvrages, les éditions universitaires 15 ouvrages et, la plus récente, « Alternances et Développement », chez L'Harmattan une quinzaine d'ouvrages. Bien entendu, d'autres collections ont publié des ouvrages à ce sujet, mais cela reste relativement restreint. Il convient de souligner ici un ouvrage fort important, puisqu'il est l'un des premiers à notre connaissance à faire le point sur le développement de l'alternance en France : *Les formations en alternance*, publié à La Documentation française en 1992, 401 p. Il s'agit d'un collectif d'auteurs coordonnés par le CNAM, l'AFPA et l'INRP.

9. « L'alternance », *Éducatons*, octobre-novembre 1995, 64 p.

Ces entrées différentes relèvent parfois de champs et probablement de méthodes de recherche très variées qui empruntent tantôt à la psychosociologie, tantôt à la sociologie, voire à la sociologie du travail ou des organisations. Sans entrer dans le détail, on constate, par ces exemples, que l'alternance ne constitue :

- ni un objet de recherche en soi, avec ses théories et ses méthodes spécifiques,
- ni un champ de recherche qui s'inscrit dans une histoire et des conceptions bien affirmées,
- ni un ensemble organisé et cohérent, d'où le caractère flou et polysémique du concept « alternance ».

En résumé, on peut dire que l'alternance est un champ de recherche qui s'ouvre, champ autour duquel nous pouvons faire plusieurs observations :

- tout d'abord, les recherches (au sens large) : études rapports, thèses, articles... sont souvent le fait d'acteurs de l'alternance concernés à divers titres, formateurs, responsables institutionnels, chercheurs, enseignants-chercheurs... et que chacun entraîne avec lui ses conceptions, ses entrées, ses savoirs propres produits à partir de ses terrains privilégiés. Si ces postures sont respectables et naturelles, elles entraînent, cependant, autant d'entrées qui rendent difficilement appréhendable l'alternance en tant qu'objet de recherche, d'autant plus que les domaines de recherche et les méthodes afférentes ne sont pas souvent spécifiées ni explicitées.
- Cela entraîne une deuxième observation. L'éclatement et le désordre constatés en matière de « recherches » autour de l'alternance ne peuvent trouver leur contrepartie que si ce phénomène éducatif trouve une certaine légitimité institutionnelle : par exemple par l'intérêt que les laboratoires de recherche vont y porter, par les incitations et la reconnaissance que les institutions de formation, les entreprises, les ministères concernés vont manifester. Autrement dit, nous sommes en phase d'institutionnalisation de l'alternance et les recherches qui s'y intéressent viennent plus tôt, au même moment et le plus souvent bien après.
- D'un strict point de vue des recherches en éducation, les recherches autour de l'alternance prendront progressivement leur légitimité si les chercheurs concernés (et d'autres acteurs...) travaillent à l'autonomisation progressive de ce domaine de recherche, tout particulièrement :
 - en inscrivant les problématiques de l'alternance dans les problématiques de recherches en éducation,

- en s'efforçant de rendre légitimes les méthodes et les démarches de recherche, de les rendre visibles, ce qui signifie, pour le moins, l'explicitation des modélisations proposées à trois niveaux : pratique, théorique et épistémologique.

Bref, la vulgarisation et le développement relativement récents en France, la variété des pratiques et des conceptions et la multiplicité des entrées en matière de recherche-action aident à comprendre le fait que son institutionnalisation soit en cours. Soulignons que celle-ci est nécessaire pour que l'alternance puisse s'inscrire comme courant pédagogique et élément de formation à part entière. L'enjeu est ici de taille, puisqu'il intègre l'alternance au système éducatif et de formation, évitant ainsi le risque de la marginalité.

5. L'ALTERNANCE EN TANT QU'OBJET DE RECHERCHE : DES PROBLÉMATIQUES ÉVOLUTIVES VERS UNE COMPLEXITÉ CROISSANTE

Longtemps considérée en marge des conceptions et des pratiques de formation, l'alternance commence à être d'actualité en France à partir des années 1980 et suivantes. L'évolution de la législation, dont il a été question ci-dessus, témoigne de la volonté d'inscrire l'alternance comme mode de formation à part entière, quel que soit le niveau de formation.

5.1. DES ENJEUX RÉCENTS

Hormis les pratiques déjà anciennes du compagnonnage et des Maisons familiales rurales (MFR), les conceptions de la formation en général n'ont pas, jusqu'à ces dernières années, accordé beaucoup de crédit à l'alternance. Les raisons sont diverses. Meirieu (1992) explique que vers le XVIII^e siècle on s'est progressivement mis à construire des lieux où l'on apprend (école), parce qu'on ne pouvait apprendre sur les lieux de production. Une situation de plein emploi, après 1945, combinée à un désir croissant de formation, comme pour combler le déficit des générations antérieures, a culturellement forgé le modèle suivant : travail scolaire appliqué ⇒ réussite aux examens ⇒ emploi valorisant. Ajoutons à cela une conception de la formation professionnelle comme une remédiation à une scolarité

traditionnelle difficile et souvent interrompue avant son terme¹⁰ ; le choix de l'alternance est fait plus par défaut que par choix délibéré. Voici que sont résumés, en peu de mots, des éléments qui permettent de comprendre une relative désaffection pour l'alternance. Or, le contrecoup de la crise économique des années 1974-1975, remarquable par la montée du chômage¹¹ notamment chez les jeunes de 15 à 24 ans, la précarité de l'emploi¹² et les transformations de l'emploi¹³ sont autant d'éléments qui remettent en question le modèle : école \Rightarrow emploi. À cela s'ajoute le fait que, si de plus en plus de jeunes sont scolarisés, tous n'apprennent pas forcément selon la logique (Piaget, 1974) où il suffirait d'apprendre la théorie pour l'appliquer en pratique. Chez un certain nombre de jeunes, l'action et l'expérience favorisent la compréhension, c'est-à-dire l'apprentissage. Il y a donc lieu de concevoir, pour eux, une immersion socioprofessionnelle.

Ainsi, d'une fonction essentiellement de formation professionnelle, l'alternance est appelée à jouer un rôle dans des domaines comme l'insertion et l'orientation socioprofessionnelle et la régulation sociale. Sa fonction d'adaptation à l'emploi s'est doublée d'une fonction curative en contribuant à la réinsertion de personnes en difficulté professionnelle ou sociale ou en remédiant aux exclusions scolaires.

5.2. DE NOUVEAUX ENJEUX

Depuis les années 1985-1990, le contexte évolue, qu'il s'agisse de la formation ou de l'emploi. Plusieurs études à dimension européenne¹⁴, la France y compris, mentionnent la complexité des relations formation-emploi. À cet égard, plusieurs constats sont faits (Sellin, 2000 ; Tessaring, 1999) :

-
10. La définition de l'échec scolaire varie en Europe d'un pays à l'autre. En France, elle correspond à la sortie du système éducatif en cours de scolarité ou sans qualification (Vaniscotte, 1996, p. 234). Au Québec, selon Bourassa, il est question de décrocheurs scolaires (1998, p. 199).
 11. Le taux de chômage en France passe de 3,9 % en 1975 à 10,1 % en 1985 ; chez les jeunes (15-24 ans) il atteint 25,4 % en 1985. Voir *L'emploi en Europe*, 1998, Luxembourg, Publications des CE, 1999, p. 155.
 12. Le taux d'emploi à durée déterminée passe de 4,7 % en 1985 à 10,5 % en 1990.
 13. Entre 1975 et 1985, l'agriculture perd 2 % des emplois, l'industrie en perd 6 % et les services en gagnent 8 %. Ce mouvement se poursuit dans les années suivantes.
 14. Les études auxquelles il est fait référence sont publiées par le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle). Il s'agit en particulier de la revue européenne *Formation professionnelle*, de documents de référence : « Formation pour une société en mutation », 1998, 318 p. « Tendances européennes pour le développement des professions et des qualifications », 2000, 88 p. et du rapport sur la formation professionnelle au niveau européen « Apprendre : une nécessité pour notre temps », 2000, 156 p.

1. La prolongation de la durée de la scolarité entraîne une situation de sur-éducation et les employeurs haussent le niveau d'exigence, sans pour autant que les tâches reliées à l'emploi aient véritablement changé.
2. La hausse générale de la demande de qualification par les professionnels provient de changements significatifs dans le contenu et les tâches reliés à des emplois. La culture d'entreprise prend le pas sur le travail en poste isolé et répétitif. De plus en plus, nous avons affaire à un travail d'équipe, un travail qui sollicite créativité et autonomie. Ainsi, au fur et à mesure que les machines subissent des modifications, le travail n'est plus que technique. De nouvelles compétences apparaissent : conviviale, linguistique, communicationnelle, méthodologique, de créativité, de conception, de gestion et de vision globale de l'entreprise.
3. Les professions se croisent et se décroisent. L'écart est de moins en moins marqué entre la production, la conception et la commercialisation ; autant de signes qui nécessitent une coopération au travail.
4. Les métiers des médias connaissent une forte expansion. Le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) affecte des professions en particulier (secrétariat), mais transforme les flux et le traitement de l'information et modifie l'organisation en général.
5. La dimension européenne des échanges et de la législation, la mondialisation de l'économie et le développement de la société de l'information transforment les rapports à l'espace et au temps. Les frontières s'estompent et les délais sont réduits. Il est alors demandé d'acquérir des aptitudes à gérer, à communiquer, à penser la globalisation tout en agissant sur le plan local ; en d'autres termes, nous sommes invités à faire preuve d'adaptabilité et de flexibilité, tant en pensée qu'en action.

Si, jadis, la formation professionnelle avait pour mission essentielle de former de futurs professionnels à bien faire leur métier, aujourd'hui s'ajoutent de nouvelles compétences : adaptabilité et flexibilité professionnelles, aptitudes à communiquer et à travailler dans des situations de moins en moins structurées qui demandent plus d'autonomie et d'initiative, capacité à combiner des compétences spécialisées avec des compétences plus

théoriques ou des compétences sociales et méthodologiques¹⁵. La formation professionnelle et l'alternance en particulier sont alors appelées aux fonctions de participation et de stimulation des innovations. On comprend que, face à ces mutations, les conceptions et les pratiques de l'alternance ne peuvent échapper à des transformations et que plusieurs niveaux sont conjointement impliqués comme des défis face à l'avenir (Bainbridge et Murray, 2000 ; Méhaut, 1999) :

- sur les plans politique et législatif : nouvelles orientations, stimulations à l'innovation, concertation avec les partenaires professionnels et sociaux ;
- sur le plan sociologique : établissement de réseaux et de partenariats école-entreprise ;
- sur le plan économique : conscience renforcée que la formation est du devoir également de l'entreprise et que son coût s'assimile à un investissement à long terme ;
- sur le plan pédagogique : nécessité de nouvelles ingénieries de formation favorisant l'articulation des lieux et des contenus, le rapprochement des savoirs à enseigner avec les situations concrètes vécues, l'identification de savoirs multiples et implicites, la prise de conscience des réalités évolutives du monde du travail ;
- sur le plan psychopédagogique : nécessité que les situations tant scolaires que socioprofessionnelles stimulent une appropriation par l'apprenant du sens des apprentissages, proposent de ce fait des intentions larges et dans la durée (au mois, à l'année), des objectifs pluriels (pas seulement techniciens) en vue d'une formation globale facilitant l'intervention de compétences : techniques, méthodiques, sociales, personnelles ainsi que de citoyenneté active (Demol, 2000).

5.3. UNE COMPLEXITÉ CROISSANTE DE L'ALTERNANCE

Les évolutions des enjeux et des contextes auxquels l'alternance peut contribuer relèvent plus de changements continus auxquels elle peut participer que d'éléments nouveaux s'ajoutant ponctuellement. De plus, les niveaux que nous venons d'évoquer, loin d'être séparés, sont combinés et la transformation de l'un affecte tous les autres. On peut, par conséquent, essayer de donner du sens à l'alternance en la concevant comme un système (Le Moigne,

15. Les propositions de formation globale susceptibles de développer les compétences (Ott, 1999) et de concevoir les multiples fonctions de la formation professionnelle, y compris celles de l'alternance ; fonction d'adaptation, fonction curative mais aussi préventive, fonction d'innovation et de promotion (Münch, 1996) ; ou encore fonctions associées de développement personnel et local (Demol et Pilon, 1998).

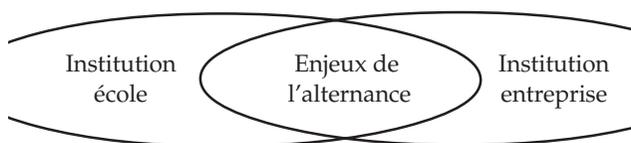
1990 ; Morin, 1990). Ainsi, dans les pratiques et dans nos recherches, nous pouvons appréhender l'alternance comme un enchevêtrement d'actions de natures diverses, dans des environnements complexes, avec des acteurs multiples, des systèmes d'action finalisés (missions, fonctions, valeurs) produisant des effets à différents niveaux (acteurs, institutions, organisation), et se transformant au fil du temps, tout en transformant leur environnement.

5.3.1. Les pôles majeurs de l'alternance

Aussi intéressantes soient-elles, les approches par typologies ou à des niveaux séparés rendent difficilement compte de la complexité de l'alternance par le fait d'une vision microscopique¹⁶ centrée sur un élément en particulier. Si nous nous plaçons à un autre niveau en nous dégageant de particularités, nous retiendrons ici l'existence d'au moins trois pôles (on pourrait ajouter le pôle socioculturel, développé plus avant...).

- **Un pôle institutionnel.** Avec l'alternance, nous sommes en présence d'au moins deux institutions : l'école et l'entreprise. Chacune a son histoire, sa culture, ses valeurs et finalités et ses logiques propres : formative pour l'une, productive et économique pour l'autre. *A priori*, nous nous trouvons en présence de deux mondes différents. Cependant, l'alternance suppose qu'ils se rapprochent et travaillent ensemble. Cela n'est pas automatique et, dans un environnement évolutif, on imagine les enjeux multiples idéologiques, politiques, sociaux, législatifs, économiques, professionnels et formatifs, dont il sera question au cours d'une nécessaire coopération. Ces enjeux se manifestent par d'inévitables mises sous tension de deux institutions ayant des objectifs spécifiques. Ils constituent une interface rompant ainsi l'isolement et le face-à-face selon la représentation suivante :

FIGURE 1
Pôle institutionnel de l'alternance



16. Par vision microscopique, il convient de comprendre une entrée d'étude de l'alternance sectorisée ; par exemple : aspects économiques de l'alternance, ou aspects législatifs, ou aspects relationnels, ou encore aspects cognitifs... Cette posture ne permet guère d'avoir une vision microscopique (globale) et, par conséquent, rend difficile la perception des processus et des changements.

- **Un pôle organisationnel** considère, d'une part, l'école¹⁷ et, d'autre part, l'entreprise, comme des entités dynamiques ayant chacune leur mode d'organisation et de fonctionnement. Pour l'école, nous retiendrons : la direction (intentions, management), l'équipe de formateurs (actions, projets), les formateurs avec leurs cultures, leurs identités, leurs formations, les modes d'accompagnement des stagiaires, le regard porté sur les métiers et les stagiaires, les conceptions et les savoir-faire pédagogiques. Du côté de l'entreprise, nous retrouvons la direction, les responsables de formation, les tuteurs avec leurs statuts, leur engagement, leurs regards sur les apprentis et la formation, leurs conceptions et leurs pratiques d'accompagnement et de développement des compétences. Dans le cadre de l'alternance, chacun ne peut ignorer l'autre et le travail commun nécessite plus qu'une simple rencontre. Il permet, entre autres, de générer des réseaux et des partenariats au niveau de l'école et de l'entreprise, de piloter et réguler la formation, de s'accorder sur un projet pédagogique et de définir les modalités de formation. Aussi, l'organisation de l'alternance en situation articule ce qui est de l'ordre des institutions, des acteurs, de la pédagogie et de la didactique. Cette organisation ne va pas de soi. Elle rompt le risque d'isolement de l'école et de l'entreprise et se présente sous la forme d'une interface en tension¹⁸. D'où la représentation ci-dessous :

FIGURE 2
Pôle organisationnel de l'alternance

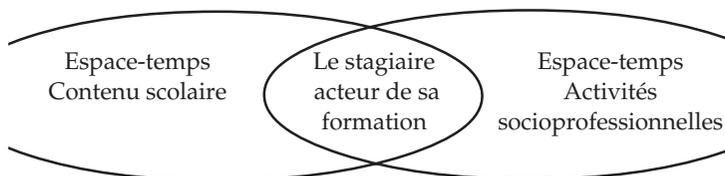


17. Le terme école est générique. Il peut s'agir d'un centre de formation ou d'un institut, etc. Il en est de même pour l'entreprise. Nous ne faisons pas ici la distinction entre la taille des entreprises ou leurs secteurs d'activité. Il peut aussi s'agir de services considérés comme des entreprises.

18. Cette tension entre les organisations peut se rapprocher de ce que Pineau (1980) appelle un combat aux frontières où chaque organisation a à cœur la sauvegarde de son identité.

- **Un pôle actoriel.** Il intéresse en particulier les stagiaires en formation au croisement de deux institutions et de deux organisations, l'école et l'entreprise. Avec l'alternance, ces stagiaires sont partagés entre un espace-temps-contenus scolaires et un espace-temps-activités socioprofessionnelles. Le stagiaire est ainsi confronté à la formation (cycle, niveau), à l'école (enseignants, groupe de formation, organisation) et aux questions liées à l'apprentissage (savoirs, méthodes, motivation...). Il est également confronté au milieu socioprofessionnel (culture du métier...), à l'entreprise (culture, relation avec les professionnels...) et à ses actions relatives aux apprentissages (nature, méthodes, sens du travail). L'alternance est plus qu'un va-et-vient entre l'école et l'entreprise. Elle suppose que le stagiaire puisse construire son espace-temps et contenu (son tiers-temps et ses apprentissages). Cette articulation entre les deux lieux de formation peut être facilitée par l'organisation. Au demeurant, le stagiaire comme acteur principal peut en construire son tiers-temps, s'il est reconnu dans ses actions et sa relative autonomie. Pour le stagiaire acteur de sa formation, il s'agit alors d'un travail sur soi, concernant la construction du projet personnel, l'évolution de ses représentations (de soi, des autres, du métier...), et la construction de ses savoirs liés à l'action professionnelle. L'alternance peut dès lors s'apparenter à un lent travail de construction (Demol, 1995). Les fonctions d'accompagnement, tant en centre de formation qu'en entreprise, apportent une aide indispensable au sens rogérien du terme. Cela peut se représenter ainsi :

FIGURE 3
Pôle actoriel de l'alternance

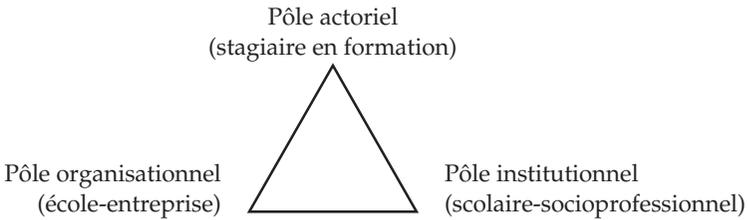


5.3.2. Vers une vision globale de l'alternance

À présent, on peut comprendre, en fonction de ce qui a été dit plus haut, que la présentation des pôles de l'alternance part du général (institutions) pour arriver à la situation particulière de l'acteur (personne en formation,

en passant par l'organisation de l'alternance). Or, considérer l'alternance comme un système suppose une interaction des trois pôles selon la représentation ci-dessous :

FIGURE 4
Représentation macroscopique de l'alternance



Le système ainsi conçu est à considérer dans un environnement évolutif. La représentation triangulaire souligne l'interdépendance des pôles au domaine, mais ne rend pas compte des tensions à l'intérieur des pôles ni entre les pôles. Ces tensions sont sans doute incontournables si nous adhérons à l'idée que l'alternance ne se décrète pas, mais qu'elle est le fruit d'équilibres instables et de dynamiques.

CONCLUSION : **DES PERSPECTIVES DE RECHERCHE**

Pour conclure, nous suggérons de pointer la nécessité scientifique de produire des recherches aux différents niveaux de l'alternance : macro (construction sociohistorique, institutionnalisation...), méso (institutionnel et ingénierique), micro (celui des apprenants et de leurs apprentissages en particulier...).

En effet, il importe non seulement de décrire ou d'interpréter ce qui se passe dans l'alternance *a posteriori*, mais surtout de comprendre le sens (les sens) de ce qui se produit à ces différents niveaux, eux-mêmes en interaction.

À ces trois niveaux, les orientations des recherches qui visent à comprendre et à légitimer l'alternance peuvent être multiples. On citera les exemples suivants :

- L'émergence des formes éducatives. En effet, il ne faut pas sous-estimer le fait que l'alternance reste aussi un combat pour la maîtrise du pouvoir de former, qui pose des questions majeures. Qui

est responsable de la formation ? l'État ? les individus ? les parents ? l'entreprise ? l'école... L'alternance peut-elle être un moyen de coopérer en la matière ? Et ainsi de rendre plus pertinente la formation, en produisant de nouveaux « pouvoir faire » ?

- La nécessité de comprendre pour mieux développer les nouvelles ingénieries que suscite l'alternance : les partenariats, le travail en réseau, les compétences d'ingénieurs-concepteurs de l'alternance...
- La nécessité de comprendre pour mieux développer les stratégies des apprenants en alternance, leur accompagnement et leurs rapports aux différentes formes de savoirs : savoirs d'actions, expériences, théories, compétences...

Les chantiers sont ouverts !

BIBLIOGRAPHIE

- Anonyme (1992). *Les formations en alternance*, Recueil de contributions de recherches et étude bibliographique, publiés sans auteur, Paris, La Documentation française.
- Arnaud, C., P. Baillon, M. Budjaoui, P. Girard, P. Lefèbvre, F. Ott, M. Roger et M. Vermersch (2000). « Clés d'entrée dynamiques pour une alternance de qualité », dans J. Clénet (dir.), *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*, Lille, CQRP, p. 315-350.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*, Paris, L'Harmattan.
- Bainbridge, S. et J. Murray (2000). *Apprendre : une nécessité pour notre temps*, Thessalonique, CEDEFOP.
- 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.
- Chaix, M.-L. (1985). « Comment penser l'articulation école-entreprise ? », *Formation-Emploi*, (12), p. 17-25, octobre-décembre.
- Chaix, M.-L. (1992). « L'enseignement technique agricole », *Les formations en alternance*, Paris, La Documentation française, p. 83-85.
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*, Paris, UNMFREO, *Mésonance*, 1(IV), Paris.
- Chartier, D. (1986). *À l'aube des formations par alternance, Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*, Paris, Éditions universitaires, UNMFREO.
- Château, J. (1966). *Les grands pédagogues*, Paris, Presses universitaires de France.
- Clénet, J. (1993). « Représentations de l'alternance », *Éducation permanente*, (115), p. 129-140.

- Clénet, J. et C. Gérard (1994). *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire*, Paris, L'Harmattan.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternances. Être formé et/ou se former*, Paris, L'Harmattan.
- Clénet, J. (2000). *Comprendre l'alternance et développer sa qualité*, Lille C2RP, Préfecture de région et Conseil régional.
- Clénet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance*, Paris, L'Harmattan, coll. Ingénium.
- Combes, M.-C. (1992). « L'apprentissage, entre modèle scolaire et ancrage économique », *Les formations en alternances*, Paris, La Documentation française, p. 75-78.
- Dauvisis, M.-C. et J. Caniou (1985). *Savoirs professionnels et formation en agriculture*, Dijon, INRAP.
- Demol, J.-N. (1995). « Un lent travail de construction », *Éducatons*, 5, p. 30-33.
- Demol, J.-N. (dir.) (1997). *Projet, orientation et évaluation*, Paris, L'Harmattan.
- Demol, J.-N. et J.-M. Pilon (dir.) (1998). *Alternance, développement personnel et local*, Paris, L'Harmattan.
- Demol, J.-N. (coord.) (2000). *Histoire et citoyenneté en formation*, Paris, L'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan.
- Girod de l'Ain, B. (1974). « L'enseignement supérieur en alternance », *Actes du colloque de Rennes*, Paris, La Documentation française.
- Guédez, A. (1994). *Compagnonnage et apprentissage*, Paris, Presses universitaires de France.
- Guillaumin, C. (1997). *Une alternance réussie en lycée professionnel*, Paris, L'Harmattan.
- Kokosowski, A. (1987). « Bulletin d'orientation scolaire et professionnelle », *L'orientation dans les formations des jeunes sans qualification*, 16(1), p. 35-52.
- Landry, C. et É. Mazalon (1997). « Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches », *Éducation permanente* (131), p. 37-50.
- Legroux, J. (1981). « De l'information à la connaissance », *Mésonance*, 1(IV), Paris.
- L'emploi en Europe 1998* (1999). Luxembourg, Publications des CE.
- « Liaisons sociales, études et rapports » (2000). « L'alternance s'essoufle un peu en 1999 », *Bref social*, n° 13264, p. 3, 26 octobre.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Dunod.
- Marchat, J.-F. (1998). « AECSE, Bulletin de l'association », *La recherche dans les sciences de l'éducation telle qu'elle se fait*, (20/21).
- Méhaut, P. (1999). « Formation, compétences, apprentissages : quelles conditions pour de nouveaux modèles ? », dans *Formation professionnelle*, (18), Thessalonique, CEDEFOP, p. 3-7.

- Meirieu, P. (1992). « La logique de l'apprentissage dans l'alternance », *Actes du colloque : Les jeunes et l'alternance*, p. 29-33.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF.
- Münch, J. (1996). « Formation professionnelle continue dans les pays de l'Union européenne », dans *Formation professionnelle*, (7), Thessalonique, CEDEFOP, p. 3-7.
- Ott, B. (2000). « Structure et objectifs d'une formation professionnelle globale », *Formation professionnelle*, (17), Thessalonique, CEDEFOP, p. 55-65.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*, Paris, Presses universitaires de France.
- Pineau, G. (1980). *Les combats aux frontières des organisations*, Montréal, Éditions Sciences et Culture inc.
- Sellin, B. (2000). *Tendances européennes dans le développement des professions et des qualifications*, Thessalonique, CEDEFOP.
- Tessaring, M. (1999). *Formation pour une société en mutation*, Thessalonique, CEDEFOP.
- Troger, V. (1997). *L'école de l'ardoise à Internet*, Paris, Marabout.
- Vaniscotte, F. (1996). *Les écoles dans l'Europe*, Paris, INRP.
- Vignon, C. (2002). « Une pédagogie constructiviste appliquée à l'apprentissage du management », *Rencontres sur l'école, former autrement*, (3), Cité académique de Lille, Observatoire des études et recherches en éducation.
- Zay, D. (1996). *Enseignants et partenaires de l'école, démarches et instruments pour travailler ensemble*, Bruxelles, De Boeck.

La formation en alternance en Belgique francophone

Développements pratiques et théoriques

Bernard Fusulier et Christian Maroy
Université catholique de Louvain
(fusulier@anso.ucl.ac.be)
(maroy@anso.ucl.ac.be)

RÉSUMÉ

Les auteurs proposent une périodisation de l'institutionnalisation de la formation en alternance en Belgique francophone, du début des années 1980 à l'aube du XXI^e siècle. Ils déterminent ainsi quatre périodes : les lois fondatrices, l'expérimentation, l'extension, la clarification et la stabilisation des formes d'alternance. Dans le même temps, à partir de la synthèse des travaux scientifiques qui ont accompagné ces différentes périodes, les auteurs dégagent les grandes approches analytiques utilisées : les approches éducative, institutionnelle, socioéconomique, psychosociologique, structurelle, organisationnelle et l'approche des négociations constituantes. Si ces approches se succèdent dans le temps, cette succession ne manifeste pas un processus de substitution, mais davantage un élargissement de l'analyse au fur et à mesure que la formation en alternance s'institutionnalise dans

des pratiques et que les connaissances scientifiques du phénomène s'affrontent et s'affinent. Les auteurs proposent ainsi une image du développement institutionnel de l'alternance en soulignant l'évolution concomitante des modes d'approche de cette réalité éducative de plus en plus irréversible dans le système éducatif de la Belgique.

En Belgique, la question de l'alternance se pose au moment où la croissance du chômage chez des jeunes peu qualifiés remet en cause la prédominance du modèle scolaire. À la fin des années 1970 et au début des années 1980, les difficultés d'insertion professionnelle d'un nombre croissant de jeunes qui sortent sans qualification du système d'enseignement vont être thématiques comme un problème social à résoudre. La thèse de l'inadéquation formation-emploi aura alors un large auditoire : le problème de chômage est moins lié à la dégradation du marché du travail qu'à la distorsion entre les nouveaux besoins des entreprises et la qualité de la main-d'œuvre produite par l'école. Les problèmes de l'école sont affichés au grand jour : retards et échecs scolaires, mauvaises orientations des jeunes, décrochage avant l'obtention d'une qualification, formations inadaptées, etc. La loi de 1983 sur la prolongation de 14 à 18 ans de l'obligation scolaire se présente comme l'une des réponses institutionnelles à ces problèmes : d'une part, elle est censée améliorer la qualification des jeunes en les obligeant à rester plus longtemps dans le système scolaire et, d'autre part, elle réduit l'ampleur du chômage. Dans le même temps, l'invention de l'enseignement obligatoire à horaire réduit est une voie médiane et marginale qui amorce le débat sur l'alternance ainsi que sur sa progressive institutionnalisation.

Dans ce chapitre, nous retraçons les différentes étapes de l'institutionnalisation de la formation en alternance, prises au sens de son inscription dans des cadres légaux, tout en resituant les regards scientifiques qui ont été portés sur elle. En effet, le champ de la recherche est sensible aux innovations institutionnelles et le thème de la formation en alternance a mobilisé et mobilise encore plusieurs chercheurs. Notre propos est de présenter d'une façon concomitante une périodisation de l'institutionnalisation de l'alternance et l'évolution des grandes problématiques de recherche qui se sont déployées durant chacune des périodes. Nous appuyant sur l'analyse des textes officiels, nous distinguons quatre périodes dans le processus d'institutionnalisation : une période d'émergence du mouvement d'institutionnalisation de l'alternance (lois fondatrices), une période d'expérimentation et de structuration, une période d'extension du modèle, une période de clarification et de stabilisation des formes d'alternance. Nous observerons qu'à chacune de ces périodes correspond une série de questionnements politiques ou académiques auxquels les chercheurs tentent de répondre. Notre propos est donc aussi de faire un état des lieux des études et recherches suscitées par l'alternance en Belgique francophone. Le nombre relativement restreint de recherches menées nous permet une certaine exhaustivité. Pour effectuer le classement des recherches, nous avons tenu compte de deux variables : tout d'abord, leur date de réalisation, deuxièmement, leur objet et problématisation. Nous traçons ainsi un portrait de la recherche et des approches adoptées et les rapportons aux différentes périodes de l'institutionnalisation légale de la formation en alternance.

1. LOIS FONDATRICES DE L'ALTERNANCE, 1980-1984

Il serait hasardeux de dater l'émergence de la formation en alternance de manière précise en Belgique. Celle-ci procède d'une sociogenèse complexe où s'entremêlent de multiples facteurs tant économiques que sociaux et politiques qui devraient encore faire l'objet d'études à caractère sociohistorique. Toutefois, à la fin des années 1970 et au début des années 1980, notamment sous la pression d'un chômage croissant, d'une technologisation accrue et de la redéfinition de normes de compétitivité dans un contexte de mondialisation de l'économie, différentes instances prennent position en faveur de l'émergence de nouveaux modèles de formation. Il s'agit de la Communauté européenne, favorable à l'élaboration d'une pédagogie de l'alternance¹, du Conseil national du travail belge, qui donne son avis sur la pertinence de l'apprentissage industriel comme filière de formation², ou des secteurs professionnels – comme ceux du métal et du textile – qui dénoncent une pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Tous expérimentent en matière de formation. Il suffit, par exemple, de citer la création en 1983 de centres sectoriels de formation dans le textile et les fabrications métalliques (Van Haecht, 1986 ; Fusulier, Guillaume, Lacrosse et Maroy, 1993 ; Fusulier, 1995).

Il ne faudrait pas non plus ignorer les débats au sein de l'espace scolaire autour des problèmes croissants que connaît l'enseignement professionnel. Dans un contexte où s'imposent la scolarisation de masse et l'accès à l'enseignement de couches culturellement distantes de la culture scolaire, dans un climat de perte de légitimité des maîtres et du savoir scolaire, de nombreux secteurs de l'enseignement sont aussi touchés par des phénomènes de « violence et d'ennui », des phénomènes de « galère » en particulier dans les écoles composées de publics d'origine sociale populaire (Nizet et Hiernaux, 1984 ; Dubet, 1987). La réforme de l'enseignement professionnel et sa revalorisation sont dès lors à l'ordre du jour. Dans le souci de lutter contre l'échec et la désaffection d'une fraction importante de jeunes, l'expérimentation de nouvelles formes pédagogiques distantes des formes scolaires canoniques se développe. Ainsi, la pédagogie du projet,

1. Voir la Résolution du Conseil des communautés européennes du 18 décembre 1979 concernant la formation en alternance, dans *le Journal officiel des Communautés européennes*, n° C1/1, 3 janvier 1980.

2. Voir l'Avis du Conseil national du travail n° 556 du 15 juillet 1977.

la formation par le travail à l'aide de conditions concrètes de production (par exemple l'idée de « classe chantier », de « mini-entreprises ») et quelques expériences de « formations en alternance » sur la base du modèle dual allemand se mettent en place.

C'est dans ce contexte socioéconomique et sociopédagogique que s'élaborera une législation rendant possible une première amorce d'institutionnalisation de l'alternance. En effet, la loi du 29 juin 1983 sur la prolongation de l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans distingue deux formes d'obligations scolaires : l'obligation scolaire à temps plein et l'obligation scolaire à temps partiel. L'élève répond à la première obligation s'il suit l'enseignement scolaire dans un établissement de plein exercice, à temps plein jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire, jusqu'à ses 18 ans révolus. Il satisfait à la seconde forme, s'il termine les deux premières années du secondaire à l'âge de 15 ans ou s'il a poursuivi un enseignement de plein exercice jusqu'à l'âge de seize ans. Ces conditions remplies, l'élève doit alors suivre un *enseignement à horaire réduit* jusqu'à ses 18 ans s'il souhaite quitter l'enseignement de plein exercice. Dans ce cas, le jeune doit s'inscrire dans un centre d'enseignement à horaire réduit (CEHR) ou conclure un contrat d'apprentissage organisé par l'Institut de formation permanente des classes moyennes (IFPME) ou encore un contrat d'apprentissage industriel avec simultanément une inscription dans un CEHR.

À l'époque, cette reconnaissance dans la loi de l'enseignement à horaire réduit, bien qu'ayant peu de conséquences sur un plan quantitatif, puisqu'il concernait peu d'élèves, répondait au besoin relativement urgent d'assurer l'enseignement à temps partiel inexistant jusqu'alors. Pour ce faire, deux solutions ont été retenues :

- 1) réaménager le contrat d'apprentissage des classes moyennes sans en modifier fondamentalement l'organisation ;
- 2) créer des structures nouvelles de formation : les Centres d'enseignement à horaire réduit (CEHR) et le Contrat d'apprentissage industriel (CAI). Remarquons d'emblée que, dans les textes légaux, le terme d'alternance n'est pas utilisé.

1.1. RÉAMÉNAGEMENT DE L'APPRENTISSAGE DES CLASSES MOYENNES

L'Institut de formation permanente pour les classes moyennes et les petites et moyennes entreprises s'adresse aux adolescents et adultes, hommes et femmes qui veulent apprendre ou se perfectionner dans un métier artisanal, commercial ou de service qu'ils souhaitent pratiquer comme indépendants ou collaborateurs qualifiés de PME. (IFPME, 1996, p. 1).

Dans ce système, le jeune, appelé « l'apprenti », conclut un contrat d'apprentissage auprès d'une petite ou moyenne entreprise (PME, majoritairement souvent artisanale). L'apprenti se familiarise avec la pratique du métier dans l'entreprise, tout en suivant des cours dans un des centres de formation des classes moyennes, un jour par semaine.

Avec la loi portant sur la prolongation de la scolarité obligatoire, de nouvelles modalités d'application de l'apprentissage organisé par l'Institut de formation permanente des classes moyennes ont été définies. Les changements concernent essentiellement l'accès à l'apprentissage et sa durée. En effet, le niveau d'études requis pour accéder à l'apprentissage a été haussé³ et l'âge minimum d'accès est passé de 14 à 15 ans. Simultanément, la durée de l'apprentissage (ramenée à trois ans) subit une diminution d'un an, afin que le jeune puisse obtenir son certificat à 18 ans.

Il est manifeste que ces réaménagements ne bouleversent pas l'apprentissage organisé par les classes moyennes. Ses modes traditionnels de régulation demeurent. Le statut du jeune reste celui d'apprenti avec rétribution (ce n'est pas un salarié) obtenant au terme de sa formation un certificat d'apprentissage ; il s'agit toujours de l'apprentissage d'une profession exercée par des travailleurs indépendants, dont le programme de formation est géré par l'IFPME et organisé par ses centres régionaux. Tout se passe comme si cette structure devait s'accommoder de la loi sur la prolongation scolaire, tout en préservant sa logique traditionnelle et relativement autonome de fonctionnement.

1.2. CRÉATION DE NOUVELLES STRUCTURES

Deux structures seront mises en place dans la foulée directe de la loi de 1983 sur la scolarité obligatoire : le contrat d'apprentissage industriel et les centres d'enseignement à horaire réduit.

1.2.1. Contrat d'apprentissage industriel (loi du 19 juillet 1983)

La loi du 19 juillet 1983 sur l'apprentissage de professions exercées par des travailleurs salariés, dit contrat d'apprentissage industriel, constitue une avancée significative d'un nouveau modèle de formation. Ce contrat est créé

3. Les conditions d'accès à l'apprentissage ont également été modifiées et renforcées :

- avoir suivi jusqu'à la fin les deux dernières années de l'enseignement secondaire inférieur ; celles-ci doivent être successives ; il ne peut s'agir d'années redoublées ;
- les apprentis venant de l'enseignement professionnel doivent être détenteurs du Certificat d'études de base (CEB) et avoir réussi la deuxième année de cet enseignement ;
- en cas d'échec en deuxième professionnelle, les candidats doivent réussir une épreuve organisée par l'Institut de formation permanente pour les classes moyennes et les petites et moyennes entreprises (IFPME).

pour développer la formation des jeunes dans des entreprises de plus de cinquante travailleurs. Il comble un vide législatif en matière d'apprentissage dans les grandes entreprises, contrairement à ce qui existe dans les petites et moyennes entreprises (l'apprentissage des classes moyennes), vide dénoncé à partir de la fin de la Seconde Guerre mondiale dans une série de propositions et projets de loi, d'avis du Conseil national du travail et d'avis du Conseil d'État.

1.2.2. Organisation d'un enseignement secondaire expérimental à horaire réduit

Dans l'Arrêté royal (A.R.) du 16 juillet 1984 qui l'introduit, l'enseignement secondaire à horaire réduit est présenté comme une troisième possibilité, après celles des deux types d'apprentissage déjà mentionnés, de satisfaire à l'obligation scolaire à temps partiel.

Des CEHR sont constitués à titre expérimental. Ils ont leur siège dans un établissement d'enseignement secondaire de plein exercice dispensant un enseignement technique ou professionnel. Quarante centres ont été établis pour la Communauté française. Pour l'organisation de la préparation à l'exercice d'une profession, ils peuvent faire appel à d'autres établissements secondaires de plein exercice ou à des cours de promotion sociale. Il est à souligner que les CEHR peuvent préparer toutes les formations professionnelles requises selon les besoins exprimés. Au terme de l'enseignement à horaire réduit, l'élève reçoit une attestation qui mentionne sa période de scolarité ainsi que les connaissances acquises, sans que cela fasse l'objet d'une certification reconnue. Cet état de fait souligne la faible considération portée par le législateur à ce type d'enseignement.

2. ÉTAPE DE L'EXPÉRIMENTATION, 1984-1990

Cette période marque véritablement le démarrage des formules d'alternance ; c'est l'occasion d'expérimenter et d'ajuster les dispositifs créés. L'alternance devenant ainsi un phénomène concret, de nombreux travaux sont menés à son propos et des colloques sont organisés sur le thème de l'alternance. À partir des travaux de recherche, on distingue trois grandes approches : une approche éducative, une approche institutionnelle et une approche socioéconomique.

2.1. DÉMARRAGE ET AJUSTEMENTS INSTITUTIONNELS

Au cours de cette période, le contrat d'apprentissage industriel et l'enseignement à horaire réduit font l'objet de nouvelles précisions organisationnelles entérinées dans les textes légaux. C'est également l'époque des expérimentations, souvent volontaristes, mais sans un programme cohérent de développement de la formation en alternance (Daubie, 1996).

L'Arrêté royal du 12 décembre 1986, qui porte sur l'organisation des CEHR, introduit une relative équivalence entre l'enseignement à horaire réduit et l'enseignement de plein exercice en reconnaissant la possibilité pour un élève inscrit dans un CEHR de recevoir « un certificat de qualification qui correspond au certificat de qualification délivré aux élèves réguliers de l'enseignement secondaire de plein exercice qui ont réussi avec fruit la même épreuve de qualification » (A.R., article 9, numéro 3). Cependant, ce certificat est limité à celui qui correspond à la cinquième année de l'enseignement technique ou professionnel.

À partir de l'année scolaire 1984-1985, le CAI connaît une série de remaniements législatifs alors qu'il est mis en œuvre conjointement par les institutions sectorielles (le métal, le textile, la construction, etc.) et les CEHR. En même temps, l'espace de l'alternance s'élargit à travers l'instauration de la convention emploi-formation (A.R. 495 du 31 décembre 1986). Il s'agit d'un système qui associe le travail et la formation visant à favoriser l'intégration dans la vie professionnelle de jeunes demandeurs d'emploi âgés de 18 à 25 ans. Le jeune choisit et suit, en accord avec l'employeur, un programme de formation en lien avec le métier, tout en étant engagé par un contrat de travail à temps partiel, à durée indéterminée. L'employeur, quant à lui, bénéficie d'une réduction des cotisations patronales.

Il faut encore mentionner les accords interprofessionnels de 1989-1990 et les suivants qui prévoient la perception d'une cotisation de 0,18 %, 0,25 %, puis 0,20 % de la masse salariale dans le secteur privé afin de financer des initiatives d'emploi et de formation pour des groupes qualifiés « à risques », dont des jeunes à scolarité obligatoire à temps partiel et des chômeurs de bas niveau de qualification. Cette cotisation est gérée soit par un fonds sectoriel, soit par le Fonds national pour l'emploi. Quelques conventions collectives inscrivent la formation en alternance sous contrat d'apprentissage industriel dans leur programme d'action et de financement.

2.2. APPROCHE ÉDUCATIVE : CONSTRUIRE QUELLE ALTERNANCE ?

L'approche éducative a fortement marqué la réflexion sur l'alternance en attirant l'attention sur le rapport entre théorie et pratique, seule modalité qui permet d'allier pratique et recul réflexif sur la pratique (Malglaive et Weber, 1982). L'alternance est alors conçue comme une réponse potentielle à la contradiction engendrée par la distance entre l'école et l'entreprise qui accroît la séparation entre la théorie et la pratique, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Dans cette optique, l'alternance est interprétée comme étant une modalité de développement de l'activité cognitive. Sous l'angle de l'idéal pédagogique, elle ne peut consister en une juxtaposition des différents lieux de formation, mais elle doit déboucher sur leur articulation. C'est dans cette lignée que fleurissent des typologies de l'alternance à caractère normatif allant du plus mauvais modèle d'alternance au meilleur. La typologie forgée par Antoine, Grootaers et Tilman (1988) fait autorité en Belgique. Elle dénombre quatre types d'organisation de l'alternance :

- 1) l'alternance-fusion : « Il s'agit surtout des tentatives pour introduire la logique productive sur le lieu même de la formation, comme c'est le cas avec les mini-entreprises, les coopératives scolaires, les expériences de simulation, etc. » (Antoine, Grootaers et Tilman, 1988, p. 12) ;
- 2) l'alternance-juxtaposition : « Le temps des actifs est simplement partagé en périodes de travail et en périodes de formation sans lien entre elles. Dans cette forme d'alternance, les apports sont réduits à ce que chaque moment peut offrir séparément » (Antoine, Grootaers et Tilman, 1988, p. 13) ;
- 3) l'alternance-complémentarité : « Elle tente d'organiser deux temps d'apprentissage au sein d'un processus continu de formation, le premier temps se déroulant à l'école, le second dans l'entreprise. À la différence de l'alternance-juxtaposition, les deux temps concourent ici à l'apprentissage d'un seul et même métier » (Antoine, Grootaers et Tilman, 1988, p. 14) ;
- 4) l'alternance-articulation : « Nous arrivons enfin à ce que nous appelons l'alternance-articulation et que d'autres désignent comme la vraie alternance. Il s'agit comme ci-dessus de l'organisation, dans un même processus de formation, de deux temps différents d'apprentissage, l'un sur le lieu de formation, l'autre en entreprise. Mais, cette fois, cette organisation inclut en son sein

un temps pour l'exploitation pédagogique des expériences vécues dans les deux milieux, exploitation de leurs spécificités, voire de leurs contradictions. Cette organisation prévoit également les modalités précises de la coopération entre les deux pôles » (Antoine, Grootaers et Tilman, 1988, p. 15).

Ces travaux tendent donc à juger de la proximité ou de la distance des pratiques d'alternance par rapport au modèle idéal de l'articulation. Bien que l'approche reste ici déductive et ne permette pas d'identifier ce qui se joue en pratique, elle a été structurante des débats autour de l'alternance, notamment en donnant une légitimité au principe pédagogique.

Un autre travail, moins déductif, nous incite à nous interroger sur les modèles pédagogiques promus par les acteurs qui participent au débat sur la loi à propos de la prolongation de la scolarité obligatoire ; il porte sur les luttes et transactions dont les enjeux sont les formes à donner à l'enseignement à horaire réduit (Maroy, 1985, 1986a). Maroy souligne également que, lors de ces débats, les critiques adressées à l'école ont été nombreuses, venant autant des milieux économiques, de la formation professionnelle que des milieux de l'éducation permanente des adultes. Si le législateur imposait une prolongation de la scolarité obligatoire pour remédier aux problèmes d'insertion des jeunes, la capacité de l'école professionnelle « traditionnelle » à remédier à l'inadéquation du contenu de la formation ou aux problèmes de décrochage des jeunes vis-à-vis de l'école était fortement contestée. De toutes parts, même en alléguant des arguments opposés, le bienfait de l'extension d'un modèle scolaire considéré comme inadapté était aussi contesté. Si la scolarité devait être prolongée pour les publics « réfractaires à la norme scolaire », il faudrait alors minimiser la figure de l'« enseignant » associé à la forme scolaire. Il faudrait également privilégier la figure éducative de « l'homme de métier » ou celle de « l'animateur », jugées plus à même de faire rupture avec les modèles scolaires désormais connotés négativement (Maroy, 1986a). Ainsi, non seulement le modèle de l'alternance, combinant ces différentes figures, était promu de préférence à l'enseignement professionnel scolarisé, mais, de surcroît, d'autres institutions de formation que l'école étaient revalorisées, notamment les formations de l'Institut de formation permanente des classes moyennes. Le monopole de l'école sur la formation professionnelle des jeunes s'effritait (Deliège et Tricot, 1987 et Maroy, 1986b).

2.3. APPROCHE INSTITUTIONNELLE : DISSIPER L'OPACITÉ

Un problème majeur, à l'époque, consistait à identifier ce que recouvrait dans les faits le label « formation en alternance ». Une recherche commanditée par le ministère de l'Éducation auprès d'une équipe universitaire est

à cet égard symptomatique. En effet, cette équipe est chargée de faire le point sur la situation des filières, mesures, dispositifs qui « se réclament de l'alternance » (Delcourt, Molitor et Seron, 1990, p. 8). Ces auteurs constatent que les termes sont encore peu précis. Ils montrent que la formation en alternance se présente comme un label général et revendiqué par une série d'acteurs qui portent différents dispositifs agissant autant dans l'espace défini par l'enseignement à horaire réduit que dans les champs de la formation continue et de l'insertion : les entreprises d'apprentissage professionnel et les actions intégrées de développement, les Centres de perfectionnement et d'emploi destinés aux jeunes chômeurs ou encore la convention emploi-formation (A.R. 495 du 31 décembre 1986)⁴. La recherche a ici une fonction principalement cadastrale et évaluative des mesures institutionnelles.

2.4. APPROCHE SOCIOÉCONOMIQUE DE L'ALTERNANCE : DÉVOILER UNE LOGIQUE DE DOMINATION

Situant l'alternance dans les politiques d'emploi et de lutte contre le chômage, Pirdas (1988, p. 47) parle de « consensus inavouable » au sein de la classe dirigeante dans la mesure où il y aurait acceptation de sa part qu'une frange de la population « soit exclue du système de production et des circuits sociaux valorisés, comme prix à payer de la mutation sociétale en cours ».

Dans une perspective similaire, Réa (1992, p. 184) estime que « les formations en alternance permettent aux entreprises d'attirer de la main-d'œuvre et de la préparer à moindres frais. Si les jeunes sont embauchés au terme de la formation en alternance, la période de mise à l'essai est moins coûteuse. Si les jeunes ne sont pas embauchés, il s'agit d'une population mobilisable par la suite, qui a été socialisée tout en fournissant un certain travail. Par les conditions de mise au travail (statut, rémunération, avantages financiers pour les entreprises), les formations en alternance consistent donc en une modalité de flexibilisation de la main-d'œuvre jeune à l'entrée du marché du travail. » À cet égard, il rejoint très largement la position de Monaco (1991, 1993) pour qui l'alternance en France a une fonction de mobilisation et de gestion d'une main-d'œuvre juvénile à bon marché.

4. Il s'agit d'un système qui associe le travail et la formation visant à favoriser l'intégration dans la vie professionnelle de jeunes de 18 à 25 ans, demandeurs d'emploi. En accord avec l'employeur, le jeune choisit et suit un programme de formation en lien avec le métier, tout en étant engagé par un contrat de travail à temps partiel, à durée indéterminée. L'employeur, quant à lui, bénéficie d'une réduction des cotisations patronales payables à l'Office national de sécurité sociale.

Des liens sont établis par les chercheurs entre la formation en alternance et la gestion de l'emploi en cherchant à montrer que ces politiques et ces pratiques participent aux transformations plus générales de l'emploi, à la diminution des coûts salariaux, à la catégorisation de la main-d'œuvre et à sa précarisation. Les discours sur les vertus pédagogiques ou autres de l'alternance seraient, dans ce cadre, des discours ayant des effets idéologiques de voilement ou de préparation à une segmentation du marché du travail en train de s'affirmer.

3. ÉTAPE D'EXTENSION, 1991-1997

La formation en alternance sort de sa phase expérimentale, elle se solidifie et s'étend à de nouveaux publics. Face à cette évolution, de nouvelles problématiques de recherche et approches émergent à travers un découpage analytique. Il s'agit d'une approche psychosociologique qui s'interroge sur l'impact identitaire de ce nouveau mode d'apprentissage, d'une approche structurelle qui pose la question de la place que prend l'alternance dans le système d'enseignement et le système productif et d'une approche organisationnelle qui aborde l'alternance à partir des organisations concrètes que sont les écoles et les entreprises.

3.1. CONSOLIDATION ET EXTENSION DE L'ALTERNANCE

Deux initiatives importantes dans l'institutionnalisation de la formation en alternance sont proposées au début des années 1990.

La première concerne les CEHR. En effet, avec le décret du 3 juillet 1991, ceux-ci sortent du stade de l'expérimentation pour être intégrés dans un cadre organique en même temps qu'ils se voient rebaptisés Centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA). Les termes d'éducation et de formation soulignent la double mission des CEFA : donner une formation générale et préparer à l'exercice d'une profession. Mais tout comme c'était le cas avec les CEHR, les CEFA ne sont pas obligés de recourir au principe de l'alternance. La logique organisationnelle des CEHR reste valable pour les CEFA.

La seconde initiative est mise en route le 12 mars 1993 lorsque différents acteurs représentant le monde économique et le monde éducatif signent une charte de l'enseignement en alternance, à l'instigation du ministère de l'Éducation. Cette charte s'adresse aux sections du troisième degré de l'enseignement technique et professionnel de plein exercice. Elle étend donc le label « alternance » à des publics autres que les jeunes en

situation de décrochage scolaire. Cette charte demeure expérimentale et propose un cadre où peuvent se déployer des expériences d'enseignement en alternance, lesquelles « contribueront à la définition d'un concept général de l'alternance », selon ses propres termes. « L'enseignement en alternance est une pratique pédagogique qui incorpore des situations de travail et qui associe l'institution scolaire et l'entreprise dans la double mission de l'enseignement : l'éducation et la formation professionnelle. »

Il faut remarquer encore une fois la politique incitative de la Région wallonne qui décide, en 1996, de soutenir financièrement la mise en place d'une « filière de formation en alternance qualifiante » sur la base des dispositifs existants, la logique étant d'assurer une meilleure coordination des dispositifs au sein d'un cadre commun de formation et de certification⁵. Concrètement, elle offre une prime d'un montant maximum de cinquante mille francs belges aux opérateurs de formation et aux entreprises qui accueillent un jeune en formation, sous contrat reconnu par la législation du travail.

3.2. APPROCHE PSYCHOSOCIOLOGIQUE : CONFIRMATION OU INFIRMATION IDENTITAIRE

Cette approche émane du constat suivant : l'alternance en voie d'institutionnalisation propose un processus hybride d'apprentissage qui ne se réduit ni au traditionnel apprentissage sur le tas, c'est-à-dire en situation de travail productif, ni à la forme scolaire classique d'apprentissage. Les formations en alternance redéfinissent et peut-être à certains endroits effacent les frontières entre éducation et travail. Par conséquent, elles créent de nouvelles conditions d'apprentissages cognitifs et techniques qui sont d'une manière générale visés explicitement dans l'approche pédagogique, tout comme de nouvelles conditions de socialisation professionnelle dont le processus et les impacts sont moins bien maîtrisés.

Cette approche rejoint les travaux du Laboratoire d'analyse sociologique du travail, de l'éducation et de l'emploi (LASTREE), sur les jeunes de bas niveau de qualification (Dubar, Dubar, Feutrie, Gadrey, Hedoux et

5. Il faudrait ici établir un lien avec une autre innovation dans le système d'enseignement, celle que le décret de la Communauté française du 27 avril 1994 a introduite en créant le Conseil général de concertation pour l'enseignement secondaire et qui lui impartit « la tâche de définir des profils de formation, c'est-à-dire l'ensemble des compétences à acquérir en vue de la délivrance du certificat de qualification à l'issue de l'enseignement secondaire » (article 6, numéro 1). Pour y arriver, elle mettra en place la Commission communautaire des professions et des qualifications (CCPQ), composée des différents partenaires du monde de l'enseignement, des entreprises, des organisations syndicales et d'autres personnes, si cela est jugé nécessaire.

Verschave, 1987). Le cadre théorique mobilisé s'articule autour des notions d'identité et de double transaction : la transaction relationnelle et la transaction biographique (Dubar, 1995).

S'appuyant sur ce cadre théorique, Fusulier et Leloup (1995) et Fusulier (2000) cherchent à cerner l'impact identitaire chez des jeunes qui ont effectué une formation en alternance en Belgique, dans les domaines de l'électromécanique et de l'industrie du bois. Pour ce faire, ils croisent les identités virtuelles d'aspiration des jeunes au départ de leur formation avec les identités vécues en fin de formation. Ces jeunes traduisent deux identités virtuelles initiales. L'une est nommée « métier industriel », car les jeunes identifient avec précision le métier auquel ils se destinent dans leur future vie professionnelle : soudeur, mécanicien, électricien, menuisier, etc., métiers qui s'inscrivent dans l'industrie. L'autre, au contraire, est qualifiée de « non industrielle » par des jeunes qui dénigrent fortement l'univers industriel et ses traits constitutifs : travail trop peu varié, trop répétitif, trop monotone, trop sale, etc. Elle évoque un projet professionnel étranger à la sphère industrielle : devenir indépendant, agriculteur, éducateur, etc.

À partir de ces identités, les auteurs dégagent deux impacts identitaires, en fonction de l'expérience de la séquence faite en entreprise par les jeunes. Certains d'entre eux confirment leur identité virtuelle de métier (industriel ou non industriel), alors que d'autres vont, au contraire, l'infirmer. Approfondissons ces deux impacts identitaires.

3.2.1. *La confirmation identitaire*

Une majorité de jeunes porteurs de l'identité « de métier industriel » la confirment par leur période de formation en entreprise. Ils y retrouvent les conditions de travail, normes et comportements professionnels qu'ils valorisaient initialement (travailler sur des machines performantes, avoir de la responsabilité, se sentir utile, etc.). Ces jeunes vérifient une certaine adéquation entre leur formation scolaire au métier et le contenu du métier qu'ils mettent à l'épreuve dans l'entreprise. Leur identité de métier se voit dès lors confirmée, et ils veulent la concrétiser dans leur stratégie de recherche d'emploi qui s'ébauche. Une autre confirmation identitaire est celle des jeunes porteurs de l'identité « non industrielle ». Elle renforce chez eux la certitude que l'univers industriel n'est pas l'univers auquel ils se destinent. D'abord, ces jeunes rejettent la socialité des ouvriers et les normes de comportement qui y sont liées. Ils expriment la lassitude qu'ils ont ressentie en entreprise durant leur période de formation. Ils trouvent généralement la vie de l'entreprise peu épanouissante. En effet, les tâches à répéter, toujours identiques, ne laissent pas de marge de manœuvre et d'autonomie. De plus, ces jeunes rejettent les exigences du monde industriel et

principalement l'autorité qui y règne. S'ajoute enfin à ce rejet le refus du caractère impersonnel du travail industriel. Ces jeunes confirment ainsi leur stratégie d'insertion professionnelle en dehors de l'univers industriel par la poursuite de leur projet professionnel personnel.

3.2.2. L'infirmation identitaire

Aux côtés de ces deux confirmations, on trouve également des situations où la transaction relationnelle en entreprise débouche sur une infirmation identitaire qui prend la forme d'un désenchantement à l'égard du métier appris au cours de la scolarité. Pour ces jeunes, les expériences vécues en entreprise provoquent une désillusion par rapport à la valeur de leur qualification et au métier auquel ils croyaient être destinés. Tel jeune, formé en menuiserie, découvre, au sein de l'atelier où il fait son stage, des machines automatisées de fabrication de châssis qui n'exigent aucune qualification particulière, au point que des « pâtisseries » peuvent les utiliser. Après un pareil désenchantement, les jeunes vont recomposer leur identité autour d'une identité salariale échafaudée sur une instrumentalisation du rapport au travail. S'ensuit une stratégie d'insertion professionnelle conduite pour accéder à un travail indifférencié, industriel ou non. La stratégie d'insertion professionnelle de ces jeunes prend par conséquent une tournure moins précise et elle devient plus volatile. Elle repose sur une recherche de travail tous azimuts. L'école et la qualification elles-mêmes perdent du sens pour eux.

3.3. APPROCHE STRUCTURELLE : L'INSTITUTIONNALISATION ASYMÉTRIQUE ET LIMITÉE DE L'ALTERNANCE

Face au développement de l'alternance, Maroy et Fusulier (1998) s'interrogent sur la place que prend celle-ci dans le système éducatif. Peut-on y voir l'indice d'un mouvement de rapprochement entre le monde de l'éducation et le monde du travail ?

Tout d'abord, ils constatent que la place de la scolarité à temps partiel et celle des formes d'enseignement en alternance dans le système scolaire se développent quantitativement si l'entrée est effectuée par le système éducatif. Cependant, dans l'ensemble de l'enseignement secondaire, leur place est de peu d'importance. Ainsi, sous l'égide de la « Charte », une soixantaine d'expériences annuelles ont été faites pour un nombre d'élèves très réduit (212 pour l'année 1993-1994). L'évolution de la population des Centres d'éducation et de formation d'adultes (CEFA) indique que le nombre d'inscrits n'a cessé de croître de 1984 à 1996, passant

progressivement de 272 jeunes durant l'année 1984-1985 à 5007 en 1995-1996. Le nombre de contrats d'apprentis organisés par l'IFPME demeure relativement stable : entre 5000 et 6000 contrats agréés par an (moins de 10 000 en cours). Sur l'ensemble des élèves inscrits dans l'enseignement secondaire (plus de 300 000 élèves), environ 5 % bénéficient d'une formation en alternance.

Par ailleurs, ces auteurs observent que l'alternance s'inscrit dans les formes les moins valorisées de l'enseignement. Elle a été introduite et officialisée par « le bas » du système scolaire, pour les élèves en difficulté, en rupture par rapport à l'école. Cette orientation s'est maintenue lorsque les CEHR se sont transformés en CEFA. Par rapport aux jeunes inscrits dans les CEFA, les apprentis des classes moyennes ou ceux qui sont en CAI ont des parcours scolaires antérieurs un peu plus favorables. On peut donc constater un double phénomène :

- 1) l'alternance se développe en général pour un public en difficulté au moins sur le plan scolaire ;
- 2) il semble se dégager une forme de hiérarchisation des publics entre les différentes formules institutionnelles d'alternance.

Globalement, « tout se passe donc comme si, au sein du système scolaire, l'alternance était surtout cantonnée dans le cadre des CEFA, laissant le reste de la logique de formation scolaire *grosso modo* inchangée » (Maroy et Fusulier, 1998, p. 108). Dans le même temps, l'investissement et le travail que les entreprises consentent à engager dans la formation en général et dans la formation en alternance, en particulier, sont peu importants. L'entreprise n'a en général ni réorganisé son mode de fonctionnement pour le rendre plus formateur, ni même créé des services spécialisés pour développer la formation en son sein. Plus généralement, aucune culture de la formation n'est présente sous forme de modèles de référence ou de personnel formé. Par conséquent, Maroy et Fusulier (1998, p. 117) concluent à la « double marginalité de l'alternance » tant dans l'univers éducatif que dans l'univers productif. L'institutionnalisation « n'est probablement pas l'indice d'un changement profond des formes de la formation professionnelle passant d'un modèle scolaire à un modèle d'alternance ».

Les traits structurels clés des sociétés capitalistes et industrielles ont également été mentionnés pour expliquer la perdurance du modèle scolaire de la formation professionnelle et le succès très relatif de la diffusion du « modèle de l'alternance » en Belgique, notamment. En effet, l'autonomisation de la formation professionnelle en milieu scolaire s'explique à la lumière de la prégnance du rapport salarial qui rend très incertain l'investissement patronal dans la formation de sa main-d'œuvre (Stroobants, 1993). De même, l'industrialisation et la rationalisation scientifique de la production

plaident pour un maintien de la séparation entre production et éducation. L'engouement pour la formation en alternance dans l'univers scolaire est alors interprété comme une réponse à la crise identitaire de l'école technique et professionnelle, réponse largement influencée par une conjoncture passagère de revalorisation du modèle et des valeurs de l'entreprise (Grootaers et Tilman, 1995). Les facteurs structurels incitent donc plusieurs auteurs au pessimisme quant à la diffusion de l'alternance.

Néanmoins, Maroy (1997) avance que pour la première fois peut-être le groupe des capitalistes et dirigeants d'entreprise montrent un intérêt marqué pour les conditions de la formation de la main-d'œuvre industrielle d'exécution (Hickox et Moore, 1992). Plusieurs évolutions concomitantes, telles que la disparition des modes classiques de socialisation de la main-d'œuvre par la « communauté ouvrière » et la discipline d'usine, les transformations des modes d'organisation du travail et les nouvelles attentes patronales à l'égard de la main-d'œuvre d'exécution, exigent davantage de compétences techniques et sociales et de coopération productive. Par ailleurs, la crise de l'enseignement, à la suite de sa massification, favorise de plus grandes attentes des dirigeants d'entreprise quant à l'orientation de la formation professionnelle et technique initiale. Cela pourrait expliquer que la tendance ancienne à une distanciation entre la formation de la main-d'œuvre et l'univers productif, présente pendant la période fordiste, semble s'inverser au profit d'une recherche d'articulation accrue entre univers éducatif et univers productif. Les formes prises par cette articulation restent cependant largement indéterminées et soumises aux jeux et aux négociations sociales entre les acteurs qui cherchent à la mettre en forme (acteurs socioéconomiques, politiques et éducatifs, notamment).

3.4. APPROCHE ORGANISATIONNELLE : LOGIQUES D'ENTREPRISES ET LOGIQUES D'ALTERNANCE

Les chercheurs ont recours à une troisième approche de l'alternance pour rendre compte des processus de rapprochement entre l'école et l'entreprise : l'approche organisationnelle. Il s'agit en effet de s'interroger sur la manière dont concrètement les organisations éducatives et productives s'engagent dans l'alternance et selon quelles logiques.

À partir d'une recherche menée en 1996 sur l'organisation de l'apprentissage industriel et des formations pour « groupes à risques » dans le secteur des fabrications métalliques, Francq, Leloup et Barré (1998) cherchent à définir la manière dont les entreprises s'impliquent dans ces dispositifs. À l'aide d'un échantillon de 23 établissements industriels, ils définissent

quatre logiques de participation et de collaboration des entreprises, en fonction, « d'une part, des finalités qu'elles recherchent par leur implication à ces types de formation et, d'autre part, des modes de relation qui se tissent entre elles et les opérateurs chargés de ces formations » (Francq, Leloup et Barré, p. 121). Les quatre logiques sont :

- 1) la logique de coût, lorsque la participation des entreprises a pour objectif plus ou moins avoué de réduire au minimum les coûts du travail en bénéficiant d'une main-d'œuvre à bon marché. Ce sont des entreprises qui sont à la recherche d'une main-d'œuvre disponible peu qualifiée. La formation s'organise autour de ce que les auteurs appellent une « désimplification conjointe » dans laquelle l'encadrement formatif du stagiaire est très faible à la fois de la part des acteurs productifs et de l'opérateur de formation ;
- 2) la logique de formation, si une transaction s'opère entre l'entreprise et les stagiaires sur le mode « un travail productif en échange d'une formation » (Francq, Leloup et Barré, p. 124). Bien que les entreprises se situent dans la recherche d'une main-d'œuvre la moins chère possible, elles consentent à faire un effort pédagogique pour former notamment le stagiaire à la pratique d'un métier ;
- 3) la logique de réserve de main-d'œuvre qui vise, par l'engagement dans une relation éducative, à sélectionner des candidats potentiels en cas de besoin de recrutement. Il s'agit, comme le notent les auteurs, « d'entreprises de grandes dimensions où les procédures de recrutement sont formalisées et prises en charge par un personnel spécialisé » (Francq, Leloup et Barré, p. 125) ;
- 4) la logique d'embauche, quand l'entreprise cherche à pourvoir certains postes et utilise les dispositifs de formation pour « former le jeune à des exigences techniques, mais aussi [...] le socialiser à un collectif de travail » (Francq, Leloup et Barré, p. 126).

Sur le plan théorique, nous sommes clairement dans un régime utilitariste en ce qui a trait à l'analyse de l'engagement des entreprises, dont la logique de participation répond à leurs pratiques de recrutement et de gestion de l'emploi, en fonction de caractéristiques somme toute assez structurelles.

Fusulier et Maroy (1998) vont, quant à eux, privilégier l'entrée par les opérateurs de formation et analyser les logiques d'action de l'alternance. À partir de l'étude de neuf expériences inscrites dans la Charte de l'enseignement en alternance et de trois CEFA, ils dégagent deux grandes logiques d'action : une logique qualifiante et une logique socialisatrice (Fusulier et Leloup, 1995). Ces logiques d'action sont apparues par

l'observation d'orientations et de pratiques qui s'articulent de manière spécifique, c'est-à-dire qui se combinent (s'associent) de manière telle qu'elles traduisent des modes d'organisation typiques. La logique socialisatrice signifie que l'alternance s'organise d'abord autour de l'acquisition de valeurs et de normes en vigueur dans le monde social et, en particulier, dans la sphère du travail. Il s'agit de la ponctualité, de l'acceptation de la hiérarchie, du sens de la peine, du développement du sentiment d'appartenir à une catégorie sociale ou à un groupe professionnel comme celui des menuisiers, des maçons, des techniciens de maintenance, etc., d'en partager le vocabulaire, le système de représentations, le savoir-être, mais aussi les savoirs et savoir-faire. Ces derniers s'inscrivent dans un processus plus global de socialisation, sans être la dimension structurante de l'alternance. L'opérateur scolaire, s'il peut se sentir compétent sur le plan de la formation générale et technique, considère qu'il n'est pas à même de diffuser un savoir-être qui inclut l'expérience de véritables conditions de production. Une telle logique se traduit alors par une série de modalités organisationnelles spécifiques : une faible sélectivité des élèves et des entreprises, un usage non contraignant du référentiel des savoirs et savoir-faire, l'usage de séquences longues et continues en entreprises, etc.

La logique qualifiante s'articule autour de l'acquisition par les élèves de savoirs et de savoir-faire techniques. Autrement dit, il s'agit avant tout d'élever le niveau de compétence technique des élèves, grâce à un apprentissage sur des appareillages performants que les écoles ne peuvent en général acquérir mais que certaines entreprises possèdent et utilisent. La reconnaissance de la supériorité des entreprises par rapport à l'école en matière de technologie avancée et l'objectif souvent déclaré de former des techniciens de pointe sont deux dimensions dominantes des discours tenus par les acteurs scolaires. La pleine effectivité de ce discours sur les pratiques dépend de la transaction avec les entreprises sur le mode d'organisation de l'alternance. Pour que la logique d'action qualifiante prenne corps, il faudra que l'école trouve des entreprises disposées à aménager leur processus de travail pour qu'il devienne formateur. L'école est par conséquent plus sélective dans le choix des entreprises. Elle l'est également en ce qui concerne les élèves. Les référentiels sont déterminés, les grilles d'évaluation sont appliquées d'une façon stricte et axées sur l'acquisition de connaissances techniques cumulatives. Ici, les séquences courtes et rythmées entre école et entreprise sont privilégiées.

En complément à l'analyse structurelle, les logiques d'action locales traduisent davantage une articulation de surface où les partenaires se coordonnent sans véritablement recourir à des ajustements organisationnels importants. La logique dominante est celle d'une alternance qui s'organise autour d'une fonction de socialisation, voire d'éducation des jeunes à

travers les séquences en entreprise, sans qu'il soit proprement question de coopération entre les organisations, c'est-à-dire d'une participation à une œuvre commune. Il n'en demeure pas moins que certaines expériences locales révèlent que des écoles (ou des CEFA) et des entreprises ont conclu une entente pour développer une coopération à visée qualifiante. Une partie non négligeable de la formation technique et de la responsabilité de cette formation est transférée vers l'entreprise. L'investissement économique et organisationnel de cette dernière est nettement plus important, sans compter qu'une telle mobilisation laisse croire que la mise en œuvre de la formation alternée n'est pas sans affecter les conventions de sens des différents acteurs concernés ou, plus largement, sans impliquer une transaction qui dépasse la seule rencontre d'intérêts.

Ces résultats incitent les chercheurs à ouvrir la boîte noire des processus de construction de la relation éducative, en suivant l'approche une première fois théorisée par Doray et Maroy (1995) des négociations constituantes. Toutefois, cette approche va produire ses premiers résultats au cours de la quatrième période d'institutionnalisation.

4. ÉTAPE DE CLARIFICATION ET DE STABILISATION DES FORMES D'ALTERNANCE

C'est en 1997 que sur le plan institutionnel a eu lieu le plus important débat autour de l'alternance. En s'appuyant sur plus de dix années d'expériences différentes, du point de vue de la politique éducative, une clarification est alors apportée en ce qui a trait au contenu sous-jacent au label d'alternance. En effet, sur le plan de la recherche, nous constatons un déplacement – déjà entamé dans la période précédente – de l'analyse, moins axée sur le diagnostic du développement quantitatif et qualitatif de l'alternance que sur la compréhension de ce qui se joue en matière de négociations constituantes.

4.1. CLARIFICATION DU CHAMP ET STABILISATION DES FORMES D'ALTERNANCE

Au cours de la période précédente, une distinction avait été opérée entre la formation en alternance et l'enseignement en alternance institué par la Charte. Or, en 1997, cette dernière n'est plus reconduite et le terme « alternance » disparaît du lexique officiel de l'enseignement secondaire de plein exercice. Cependant, le projet de rapprocher école et entreprise qui avait

présidé à sa mise en œuvre est, quant à lui, maintenu. En effet, un décret est promulgué en juillet 1997 qui définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire (Décret « missions de l'école »). L'article 53 de ce décret prévoit notamment que tout établissement peut dorénavant organiser une partie de la formation qualifiante dans le cadre de stages en entreprises⁶. Toutefois, le profil de formateur doit être inscrit dans son projet d'établissement, il doit faire l'objet d'une convention de stage dans laquelle le modèle est fixé par le gouvernement et il s'engage à respecter le nombre maximum de périodes hebdomadaires pouvant être organisées en entreprise (variant de deux heures à douze heures) en fonction de la forme d'enseignement, du niveau d'études et de la section (Arrêté du gouvernement de la Communauté française du 27 janvier 1999). De plus, ce décret rend possible l'application de certains profils de formation sous la forme de l'alternance, conformément au décret du 3 juillet 1991 qui a organisé l'enseignement à horaire réduit⁷ (article 49), ce qui signifie que théoriquement un jeune inscrit dans un CEFA peut aujourd'hui obtenir un certificat de qualification de sixième ou septième année.

Le label « alternance » sort de l'enseignement de plein exercice. Simultanément, le principe d'une articulation école-entreprise selon le principe de l'alternance est, quant à lui, renforcé en même temps que la formation en alternance, telle que présente dans les CEFA, devient une forme reconnue pouvant déboucher sur les certificats de qualification les plus élevés de l'enseignement secondaire.

Dans cette veine de promotion du principe d'alternance, avec la circulaire du 18 août 1997 les CEFA sont tenus d'insérer en entreprise, dans une convention reconnue par la législation du travail, les jeunes de moins de 18 ans après leurs six premiers mois en leur sein (avec une éventuelle prolongation dans les cas exceptionnels). Afin d'améliorer les possibilités d'insertion des jeunes, l'Arrêté royal du 19 août 1998 a prévu qu'advenant le cas où :

- 1) une commission paritaire n'a pas instauré de comité paritaire d'apprentissage ;
- 2) un comité paritaire d'apprentissage ne fonctionne pas ;

6. Alors qu'auparavant les stages en entreprise étaient soit inscrits dans le programme de formation (ce qui concerne quelques programmes bien spécifiés), soit repris dans le cadre de la Charte de l'enseignement en alternance, soit organisés de façon plus ou moins officielle à partir du regroupement des heures de pratiques professionnelles.

7. Profil de formation: « référentiel présentant de manière structurée les compétences à acquérir en vue de l'obtention d'un certificat de qualification spécifique ou d'une attestation de compétences acquises » (Décret « missions de l'école », 1997, Lexique).

le comité paritaire d'apprentissage du Conseil national du travail est compétent pour organiser l'apprentissage dans ce secteur.

En résumé, il semble aujourd'hui acquis que la formation en alternance est une réalité instituée dans le système éducatif belge et en voie de stabilisation sur le plan institutionnel. Dans l'espace ouvert par l'enseignement obligatoire⁸, elle désigne dorénavant une formation organisée dans le cadre de CEFA, où le jeune doit faire un stage en entreprise sous un statut reconnu par la législation du travail (CAI, convention emploi-formation, convention d'insertion, etc.) et peut obtenir un certificat de qualification équivalent à ceux en vigueur dans les cycles supérieurs de l'enseignement secondaire de plein exercice. À cet égard, bien que le terme d'alternance ait disparu, son principe générique est quant à lui promu.

4.2. APPROCHE DES NÉGOCIATIONS CONSTITUANTES : AJUSTEMENTS ORGANISATIONNELS ET PROCESSUS SYMBOLIQUE

S'il faut considérer les facteurs structurels et organisationnels pour comprendre la diffusion du modèle de la formation en alternance dans une société donnée, ces facteurs ne peuvent être suffisants pour que l'on comprenne les formes institutionnelles et opérationnelles que le modèle revêt ici et là, ni pour en pronostiquer la diffusion ou la marginalité. Doray et Maroy (1995) plaident pour une approche des « négociations constitutives » qui vise à saisir le travail social nécessaire à la mise en forme des formations en alternance à plusieurs niveaux : politique, organisationnel ou opérationnel. Cette analyse des formes concrètes prises par l'alternance à divers plans suppose, au niveau des organisations concrètes, que l'on saisit la façon dont les acteurs travaillent à des ajustements organisationnels des conventions, règles ou routines qui fondent le quotidien dans l'entreprise ou l'école. Elle signifie aussi qu'il faut prendre en compte les processus symboliques, les justifications et systèmes de sens et de valeur mobilisés dans l'action pour mettre en place l'alternance, tant par les acteurs scolaires que par les tuteurs ou responsables d'entreprises. L'ensemble de ces logiques d'action et la trame des négociations sont constitutives des formes par lesquelles une coordination accrue entre école et entreprise se met en place.

8. La formation en alternance s'étend au-delà de l'enseignement obligatoire, puisqu'elle concerne aussi des jeunes de moins de 25 ans effectuant une partie de la formation en entreprise et inscrits chez différents opérateurs de formation (les classes moyennes, la promotion sociale, le Forem, des opérateurs d'insertion associatifs (voir, par exemple, la filière d'alternance en Région wallonne et la mesure 2.2. de l'objectif 3 du FSE qui soutient le « développement de la formation en alternance »).

Une comparaison de plusieurs expériences d'alternance au Québec et en Belgique (Doray et Maroy avec la collaboration de Cattonar, Fusulier et Pelletier, 2001) a servi à l'affinement et à la mise à l'épreuve de l'approche par les négociations constituantes.

Adoptant cette approche, Fusulier (2001a) analyse les processus et les conditions de construction d'une coopération particulièrement étroite et équilibrée entre une école technique et une importante entreprise sidérurgique en Wallonie. La coopération est abordée sous l'angle d'une triple problématique : celle des intérêts et des stratégies, celle des principes de justification et de leur objectivité, celle des risques de l'échange et de l'élaboration d'un rapport de confiance. L'un des objectifs de l'analyse est de mieux comprendre les termes (intérêt, justice et confiance) de la négociation sociale que suppose l'articulation école-entreprise. L'auteur montre combien la production et la combinaison de ces différents termes forment une tâche éminemment incertaine, y compris lorsque plusieurs conditions favorables sont initialement rassemblées (Fusulier, 2001b).

CONCLUSION

Nous avons voulu offrir un résumé descriptif de la formation en alternance en Belgique francophone (Wallonie et Bruxelles) tant du point de vue de son institutionnalisation que des travaux des chercheurs qui lui ont été consacrés.

L'institutionnalisation de la formation en alternance émerge en Belgique, au début des années 1980, dans un contexte de chômage de masse qui touchait fortement les jeunes peu qualifiés. Une des stratégies adoptées par la politique fut alors de chercher à augmenter le niveau de qualification des jeunes tout en retardant leur accès au marché du travail à travers une loi sur la prolongation de la scolarité obligatoire de 14 à 18 ans. La reconnaissance dans cette loi d'une possibilité de suivre un enseignement à temps partiel, imaginée surtout pour les jeunes ne répondant pas au « modèle de la jeunesse studieuse » (Réa, Pjetri et Hublet, 1990), ouvre un espace pour l'alternance.

L'apparition d'un nouveau phénomène institutionnel ne fut pas sans interpellier les scientifiques qui vont s'atteler à le décrire, à en fixer les normes d'efficacité, à en interpréter la fonction sociale et les effets psychosociologiques ou encore à chercher à en comprendre les logiques de construction. Différentes problématisations ont jalonné le travail scientifique parallèlement au processus d'institutionnalisation de l'alternance. En fait, il y a eu, au sens positif du terme, une complexification analytique dans

la mesure où les scientifiques ont de mieux en mieux appréhendé le phénomène tant sur le plan empirique que sur le plan théorique, générant par le fait même de nouveaux questionnements qui relevaient à la fois de la dynamique propre du champ académique et des développements empiriques.

Sans pouvoir le démontrer avec suffisamment de rigueur, nous aurions tendance à avancer, à titre d'hypothèse, que le travail scientifique ne fut pas réalisé en simple extériorité par rapport à l'institutionnalisation de l'alternance. Ainsi, la typologie des alternances (alternance-fusion, alternance-juxtaposition, alternance-complémentarité, alternance-articulation) va d'emblée être structurante de la réflexion des acteurs mobilisés autour de la question éducative. Il en est de même du regard critique dénonçant une alternance qui procède d'une fonction de flexibilisation de la main-d'œuvre ou du regard organisationnel définissant des logiques d'action qualifiantes ou socialisatrices. Si ces regards n'ont peut-être pas eu un impact direct sur les formes de l'alternance, les analyses et interprétations des universitaires ont néanmoins favorisé certaines orientations à travers l'alimentation du débat public et politique. À cet égard, le travail d'analyse tient certainement d'un processus de réflexivité institutionnelle (Giddens, 1993) qui communique le mode par lequel les acteurs, ici les scientifiques, produisent de l'information sur la vie sociale, information qui retourne dans cette dernière et la reconstitue. Remarquons toutefois que, pour mieux cerner le champ réflexif qui participe au processus de l'institutionnalisation de l'alternance en Belgique, il faudrait prendre en compte l'ensemble des travaux qui s'inscrivent dans l'espace de la francophonie, voire au-delà, car eux aussi ont servi de « réservoir réflexif » aux acteurs institutionnels ou opérationnels investis dans la construction et l'institutionnalisation des formations en alternance.

BIBLIOGRAPHIE

- Antoine, F., D. Grootaers et F. Tilman (1988). *De l'école à l'entreprise. Manuel de la formation en alternance*, Bruxelles, Vie Ouvrière.
- Daubie, L. (1996). « La formation en alternance de 1980 à 1995 », Communication au colloque *Organisation de la filière de formation en alternance qualifiante*, Bruxelles, juin.
- Delcourt J., M. Molitor et M.-P. Seron (1990). *Formation en alternance, pratique professionnelle et stages divers en entreprise*, Ministère de la Communauté française de Belgique, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain.
- Deliège, J.-P. et A. Tricot (1987). « L'offre de formation dans la communauté française », *Bulletin de la Fondation A. Renard*, (166/167).

- 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.
- Doray, P. et C. Maroy avec la collaboration de B. Cattonar, B. Fusulier et P. Pelletier (2001). *La construction sociale des liens entre éducation et économie*, Bruxelles/Paris, De Boeck Université.
- Dubar, C. (1995). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubar, C., E. Dubar, M. Feutrie, N. Gadrey, J. Hedoux et E. Verschave (1987). *L'autre jeunesse. Jeunes stagiaires sans diplôme*, Lille, Presses universitaires de Lille.
- Dubet, F. (1987). *La Galère. Jeunes en survie*, Paris, Fayard.
- Francoq, B., X. Leloup et P. Barré (1998). « Profils de participation des entreprises et formation en alternance », *Critique Régionale*, (26/27), p. 121-130.
- Fusulier, B., F. Guillaume, J.-M. Lacrosse et C. Maroy (1993). *Changements socio-organisationnels et stratégies de formation des salariés*, tome 3, Bruxelles, Services de programmation de la politique scientifique belge.
- Fusulier, B. (1995). « Fin de siècle : l'école n'est plus toute seule ! La participation des secteurs professionnels à la formation des jeunes », dans R. Guth (dir.), *Fin de siècle : quelle école ?*, Montpellier, Les Cahiers du GRAPIEN, p. 117-132.
- Fusulier, B. et X. Leloup (1995). *La formation en alternance dans l'enseignement technique et professionnel : modes d'organisation et expériences vécues*, Bruxelles, Ministère de l'Éducation de la Communauté française de Belgique.
- Fusulier B. et C. Maroy (1998). « Mises en forme locales des formations en alternance : l'alternance qualifiante et l'alternance socialisatrice », *Critique Régionale*, (26/27), p. 131-151.
- Fusulier, B. (2000). « Formations par le travail et formations en alternance : quels impacts identitaires ? », dans G. Bajoit, B. Bawin et Q. Nolet (dir.), *Jeunesse et société*, Bruxelles, De Boeck, p. 259-276.
- Fusulier, B. (2001a). *Articuler l'école et l'entreprise*, Paris-Montréal et Louvain-la-Neuve, L'Harmattan et Academia-Brylant.
- Fusulier, B. (2001b). « L'articulation école-entreprise : une combinatoire incertaine », *Formation Emploi*, (75), p. 13-28.
- Giddens, A. (1993). « Une théorie critique de la modernité avancée », dans M. Audet et H. Bouchikhi (dir.), *Structuration du social et modernité avancée. Autour des travaux d'Anthony Giddens*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, p. 29-53.
- Grootaers, D. et F. Tilman (1995). « Enseignement technique et professionnel. Balises pour demain », *La Revue Nouvelle*, (11), p. 102-115, novembre.
- Hickox, M. et R. Moore (1992). « Education and postfordism : a new correspondence ? », dans Ph. Brown et H. Lauder (dir.), *Education for Economic Survival. From Fordism to Postfordism ?*, Londres, Routledge, p. 95-116.

- Institut de formation permanente pour les classes moyennes et les petites et moyennes entreprises (IFPME) (1996), p. 1-5.
- Malglaive, G. et A. Weber (1982). « Théorie et pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie », *Revue française de pédagogie*, (61), p. 17-27.
- Maroy, C. (1985). « Scolarité prolongée : quelle formation "déscolarisée" ? », *Revue Nouvelle*, (5/6), p. 537 à 550.
- Maroy, C. (1986a). « Les débats sur la prolongation de la scolarité obligatoire : discours des acteurs et enjeux », dans A. Van Haecht (dir.), *École et contrôle social*, Actes du colloque de Bruxelles, Bruxelles, Institut de sociologie, Association des sociologues belges de langue française, novembre 1984, p. 101-114.
- Maroy, C. (1986b). « La mutation du paysage éducatif en Belgique francophone », *Contradictions*, (47), p. 73 à 99.
- Maroy, C. (1997). « Vertus des formations en alternance et contexte sociétal », *Reflets et perspectives de la vie économique*, XXXVI(4), p. 5-18.
- Maroy, C. et B. Fusulier (1998). « Institutionnalisation et marginalité : la place de la formation en alternance en Communauté française de Belgique », *Critique Régionale*, (26/27), p. 77-120.
- Monaco, A. (1991). *Entreprises, formations alternées et mobilisation professionnelle des jeunes : 1959-1989*, Thèse de doctorat, Nancy.
- Monaco, A. (1993). *L'alternance école-production*, Paris, Presses universitaires de France.
- Nizet, J. et J.-P. Hiernaux (1984), *Violence et ennui*, Paris, Presses universitaires de France.
- Pirdas, J. (1988). « Le consensus inavouable – faible qualification et insertion professionnelle », *De l'école à l'entreprise, Dossier numéro 11*, Louvain-la-Neuve, Institut des sciences du travail, septembre, p. 31 à 48.
- Réa, A. (1991). « Les politiques d'insertion professionnelle des jeunes », *Courrier hebdomadaire du Crisp*, (1306/1307).
- Réa, A. (1992). « L'insertion professionnelle des jeunes et les formations en alternance », dans M. Alaluf et R. Dillemans (dir.), *L'assurance-chômage dans les années 90*, Louvain, Presses universitaires de Louvain, p. 159-185.
- Réa, A., J. Pjetri et B. Hublet (1990). *Temps de passage. Jeunes entre l'école et l'entreprise*, Bruxelles, Fondation Roi Baudouin.
- Stroobants, M. (1993). *Sociologie du travail*, Paris, Nathan.
- Van Haecht, A. (1986). « De l'école à l'entreprise : problématisation du procès de socialisation », dans A. Van Haecht (dir.), *Socialisations scolaires, socialisations professionnelles. Nouveaux enjeux, nouveaux débats*, Actes du colloque de Bruxelles, Bruxelles, Institut de sociologie, Association internationale des sociologues de langue française, octobre, p. 165-178.

Le système dual allemand a-t-il toujours un avenir et lequel ?

Diane-Gabrielle Tremblay
Télé-université
(dgtremblay@teluq.quebec.ca)

RÉSUMÉ

L'auteure fait d'abord une brève présentation des principales caractéristiques du système dual, en insistant sur ses grandes bases (primauté du métier, collaboration entre acteurs sociaux) qui, selon certains, seraient remises en question. Elle s'intéresse ensuite aux travaux, analyses et recherches principales des dernières années, en mettant en lumière les grandes interrogations qui en sont issues. Elle rapporte que certains considèrent le système dual comme n'arrivant plus à s'adapter à l'évolution conjoncturelle, que ce soit du point de vue qualitatif (adaptation aux nouvelles technologies, aux nouveaux modes d'organisation du travail, etc.) ou du point de vue quantitatif (tantôt périodes de surplus d'offre de places et tantôt de déficit). L'auteure ne néglige en rien les bénéficiaires de ce régime d'apprentissage et se demande « qui en bénéficie » vraiment. Elle aborde la hausse du niveau de scolarité ou de qualification observé en général, puis s'intéresse à la place des femmes dans le système, un aspect important sur lequel un nombre très limité d'auteurs se sont penchés. Elle traite du rôle des divers acteurs ainsi que de la place respective des deux acteurs sociaux qui, à ce jour, sont au cœur du système, soit le patronat et les syndicats. Sa conclusion porte sur un questionnement plus général à l'effet de savoir s'il y a convergence ou divergence dans les systèmes de formation et si l'évolution vers une certaine privatisation est une tendance lourde.

Autant le système dual d'apprentissage fait l'objet d'intérêt et est souvent cité en référence comme une « bonne pratique » dans plusieurs pays et milieux de travail, autant sa remise en question et sa mort prématurée sont souvent annoncées par des analystes et auteurs. Dans la première partie de ce texte, nous ferons d'abord une brève présentation des caractéristiques particulières de ce système en insistant sur ses grandes bases, lesquelles, selon certains, seraient maintenant remises en question. Puis nous nous intéresserons aux travaux, analyses et recherches principales des dernières années, en nous attardant aux grandes interrogations qui en découlent.

Nous mettons en évidence le fait que plusieurs personnes considèrent que le système dual n'arrive plus à s'adapter à l'évolution conjoncturelle, que ce soit du point de vue qualitatif (adaptation aux nouvelles technologies, aux nouveaux modes d'organisation du travail, etc.) ou du point de vue quantitatif (périodes de surplus d'offre de places puis de déficit). En deuxième lieu, nous nous tournons vers les bénéficiaires de ce régime d'apprentissage dual et nous cherchons à trouver à qui celui-ci profite vraiment. Nous abordons alors la question de la hausse du niveau de scolarité ou de qualification observée en général, puis nous examinerons la place des femmes dans le système, un sujet auquel peu d'auteurs, sauf Marry (1993, 1995), se sont intéressés. Nous nous penchons ensuite sur le rôle des divers acteurs et nous nous interrogeons sur la place respective des deux acteurs sociaux qui, à ce jour, sont au cœur du système, le patronat et les syndicats.

Enfin, la conclusion porte sur un questionnement plus général. Y a-t-il convergence ou divergence dans les systèmes de formation ? L'évolution vers une certaine privatisation est-elle une tendance ?

Sur le plan méthodologique, précisons que ce chapitre résulte essentiellement d'une recherche documentaire et d'une mission que nous avons effectuée en Allemagne au cours de laquelle nous avons pu rencontrer des acteurs patronaux, des acteurs syndicaux ainsi que des chercheurs et intervenants d'institutions diverses¹.

1. Nous tenons à remercier le CRSH et son programme de réseaux stratégiques en éducation et formation, de même que le Réseau stratégique en éducation et formation du Center for Work and Society de York University, qui ont soutenu financièrement cette recherche ainsi qu'un séjour de dix jours en Allemagne.

1. LE SYSTÈME DUAL D'APPRENTISSAGE À L'ALLEMANDE

Le système dual d'apprentissage repose sur quatre bases fondamentales, reconnues par à peu près tous les auteurs comme étant les principales (Koch, 1998 ; Lattard, 2000 ; Marry, 1995 ; Marsden, 1993). Il s'agit :

- 1) de la collaboration entre les acteurs sociaux, patronat et syndicats ;
- 2) du rôle fondamental de l'Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB, 1997a, 1997b), qui est essentiel pour faire avancer cette collaboration, mais dont le rôle de soutien et de « créateur de consensus » est parfois négligé ;
- 3) de la primauté du métier ou du *Beruf* dans le système dual ;
- 4) et d'un ensemble de référentiels, de modes d'évaluation et de certification reconnus par tous et qui légitiment le régime dual dans l'ensemble du marché du travail.

Ces quatre éléments sont tout à fait fondamentaux pour le fonctionnement du système et, comme nous le verrons plus loin, hormis le soutien du Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)² les autres semblent parfois faire l'objet de remises en question.

1.1. LE RÉGIME DUAL ET LA COLLABORATION ENTRE ACTEURS SOCIAUX

De manière générale, le régime d'apprentissage dual est ainsi désigné en référence à la dualité des lieux de formation (l'école et l'entreprise), mais pour plusieurs, cela tient autant sinon davantage au rôle fondamental que jouent les deux acteurs sociaux que sont le patronat et les syndicats.

Au terme de plusieurs années de discussions et de négociations entre les partenaires sociaux sur la formation, l'État allemand adoptait en 1969 une loi sur la formation professionnelle. Ce consensus sur l'importance de la formation et sur les modalités de la collaboration a été difficile à obtenir. En effet, les syndicats souhaitaient une législation plus musclée et des dispositions sur le financement du système dual, notamment une participation obligatoire des entreprises au financement de la formation professionnelle.

2. Institut fédéral de la formation professionnelle : organisme responsable de la recherche sur le système dual en Allemagne. Nous utiliserons l'acronyme BIBB tout au long du texte pour y faire référence.

Ils ne les ont pas obtenues. Les employeurs souhaitent que la formation réponde davantage à leurs besoins à court terme et soit plus proche de l'activité en entreprise. Les syndicats ont défendu la vision du métier, une vision plus large axée sur l'acquisition de compétences transférables, et c'est ce qui a été retenu. De longues négociations ont suivi et les parties en sont arrivées à un compromis. L'État a alors élaboré la loi en se fondant sur ce compromis et a ainsi déterminé que le système dual reposerait fondamentalement sur une collaboration entre syndicats et employeurs ainsi que sur une répartition des activités de formation entre l'école et le milieu de travail. Cette collaboration ou ce partage du pouvoir entre patronat et syndicats est l'une des dimensions fondamentales du système.

Lattard (2000, p. 76) considère qu'il y a dualité « dans la mesure où l'offre se fait sur un marché organisé, associant deux modes antagonistes de régulation ». Il souligne qu'il y a, d'une part, une standardisation sur le plan qualitatif, c'est-à-dire une standardisation des contenus en fonction de référentiels de qualification très précis, qui sont le fruit de discussions entre patronat et syndicats et qui doivent faire l'objet d'un consensus pour être acceptés. D'autre part, sur le plan quantitatif, c'est la loi du marché qui domine et le résultat en termes d'offre de places d'apprentissage dépend en dernier ressort des décisions individuelles des entreprises. Toutefois, ces entreprises font parfois l'objet de certaines pressions de la part des syndicats et du BIBB. Régulièrement, on tente, mais pas toujours avec succès, d'amener les entreprises à corriger le manque de places lorsque cela se produit.

L'équilibre du régime d'apprentissage dépend donc de l'offre de places de formation par les entreprises. Celles-ci n'ont toutefois aucune obligation de participer. Elles ont eu tendance à le faire sans y être trop contraintes dans les années de croissance économique, sauf dans le cas des PME, qui ont parfois de la difficulté à mettre en œuvre la formation en entreprise.

Il convient d'approfondir une autre dimension dans l'analyse du système dual, soit la dualité de partenaires dans l'offre de formation elle-même. En effet, l'alternance entre la formation dans des établissements scolaires et la formation en entreprise est une caractéristique fondamentale du système dual. Nous pouvons considérer qu'il y a là un autre lieu de collaboration entre acteurs sociaux, puisqu'il s'agit de l'entreprise et des enseignants. Il faut souligner que la formation en entreprise fait l'objet d'une réglementation établie à l'échelle nationale, dans le cadre de négociations patronales-syndicales, faisant intervenir le BIBB (nous y revenons en 1.2.). Par contre, les programmes des établissements scolaires sont sous la responsabilité des Länder (États ou provinces). Puisqu'il faut évidemment harmoniser ces programmes, des mécanismes ont été prévus pour en venir à des

consensus. À l'origine, la loi sur la formation professionnelle de 1969 ne portait que sur la formation en entreprise, mais au début des années 1970 une certaine coordination a été établie entre le palier fédéral, responsable de la formation en entreprise, et les paliers des Länder, où les ministres de l'éducation et des affaires culturelles étaient responsables de la formation en établissement scolaire. On trouve ici un certain parallèle avec la répartition des pouvoirs au Canada.

En Allemagne, des mécanismes ont été prévus pour que le gouvernement fédéral ne puisse passer un décret sur la formation qu'après avoir consulté les experts de l'industrie, des associations et du système scolaire et uniquement lorsque les partenaires sociaux ont donné leur accord (OCDE, 1994 et entrevue avec Koch, 1999).

1.2. LE RÔLE DE SOUTIEN DU BIBB

La loi sur la formation professionnelle adoptée en 1969 a été révisée en 1981. Dans cette révision, la place du BIBB a été précisée et ses fonctions affirmées. Il relève essentiellement du gouvernement fédéral et, plus précisément, il est sous la tutelle juridique du ministère de l'Éducation et des Sciences (BMBW, 1991).

Le BIBB joue ainsi un rôle fondamental dans le système dual allemand et plusieurs considèrent que, sans son intervention, des discussions entre syndicats et patronat se trouveraient dans une impasse. En effet, le BIBB est considéré en quelque sorte comme un arbitre et un « créateur de consensus » entre les patrons et les syndicats.

Le BIBB (1997a, 1997b) est chargé d'effectuer des recherches sur les métiers et leur évolution en tenant compte des changements qui se produisent à la fois sur les plans économique, social et technique. C'est sur la base de ces connaissances que les chercheurs et experts du BIBB sont en mesure de conseiller les syndicats et les patrons qui participent aux divers comités et qu'ils permettent d'établir des référentiels d'apprentissage. Le BIBB fournit aussi des conseils et des services au gouvernement fédéral et à certains praticiens dans le domaine de la formation professionnelle.

Très peu d'écrits traitent du rôle du BIBB dans le système, mais celui-ci a son importance. Le BIBB permet en effet d'éviter les blocages; il doit veiller non seulement à fournir des informations techniques et économiques adéquates aux décideurs que sont le syndicat et le patronat, mais également à « huiler la machine » de la concertation et de la collaboration entre acteurs sociaux.

1.3. LE MÉTIER (*BERUF*) AU CŒUR DU SYSTÈME

La loi sur la formation professionnelle a permis une certaine rationalisation des métiers et a aussi contribué à placer le métier au cœur du système dual. De fait, l'ensemble des acteurs et des spécialistes de la question considèrent que le métier est central dans le système de formation dual (Bosch, 2000 ; Lattard, 2000 ; Soskice et Franz, 1994). À l'occasion de nos entretiens, tant les patrons que les syndicats et les experts du BIBB et d'organismes de recherche ont confirmé l'importance du métier dans l'ensemble du système dual. De plus, tous les acteurs sociaux allemands attachent une grande importance à la pratique du travail qualifié, alors que plusieurs sociétés actuelles ont tendance à dévaloriser le travail ouvrier, même qualifié.

Comme le précise Lattard (2000), le terme *Beruf* renvoie à la fois au sens d'activité et de vocation (*vocational training*). Cette expression comporte une dimension éthique, puisque, toujours selon cet auteur, l'éducation au métier dans un groupe de travail est un moyen de transmettre aux apprenants les qualités qui peuvent en faire un véritable citoyen. Lattard voit ainsi le métier comme « ciment de stabilité sociale » dans le contexte du système dual allemand. Toujours selon Lattard (2000), le métier favorise l'intégration sociale et la stabilité personnelle des individus. Il permet à ceux-ci de s'intégrer professionnellement dans un domaine d'activité et est source d'identité et de lien social. Il est la voie d'insertion dans un milieu et d'adhésion à des valeurs professionnelles, donc créateur de lien social et d'identité. Nos entretiens auprès de syndicats, de chercheurs et de patrons ont aussi confirmé cette vision qui contribue à renforcer l'importance du métier et du système dual pour les acteurs sociaux. En effet, non seulement le régime est-il une source de formation et de qualification, mais il est une voie d'insertion sur le marché du travail particulièrement efficace, même si son efficacité a pu être remise en question au cours des dernières décennies, lorsque le taux de chômage augmentait et que l'insertion était un peu plus difficile pour les jeunes.

S'il y a consensus sur l'efficacité du système dual et surtout du métier comme modalité d'insertion sur le marché du travail, on souligne que d'autres pays perçoivent aussi dans le métier une bonne voie d'insertion, mais nulle part n'est-ce mis en évidence autant qu'en Allemagne (Lattard, 2000). Par contre, si le système a presque toujours bien fonctionné pour les jeunes hommes, Marry (1995) et Marry, Kieffer, Brauns et Steinmann (1998) ont souligné le fait que l'insertion des jeunes filles n'est pas nécessairement aussi assurée par ce biais. Nous pouvons discerner une certaine ségrégation selon le genre qui nuit à l'insertion professionnelle des jeunes filles. Nous y reviendrons plus loin. Il importe cependant de préciser que certaines critiques ont tout de même été formulées à propos de la capacité d'intégration

du système dual, même si la majorité reconnaît ses grandes qualités. En effet, le chômage des jeunes en Allemagne a généralement été inférieur à celui des autres jeunes Européens (jusqu'à la réunification tout au moins) et les périodes de pénurie de places ont été limitées. Certains considèrent qu'il peut y avoir du chômage déguisé dans le fait de préconiser une prolongation des études.

De manière générale, pour tous les spécialistes du système dual, comme pour les patrons et syndicats allemands, le métier reste au cœur de la légitimité du système dual et cette dimension est particulièrement importante pour l'ensemble des institutions du marché du travail en Allemagne, et plus particulièrement des institutions de l'apprentissage.

1.4. LES RÉFÉRENTIELS, L'ÉVALUATION ET LA CERTIFICATION

Nous avons déjà affirmé que le régime dual repose sur une collaboration importante entre les entreprises et les syndicats, mais aussi entre le système scolaire et les entreprises. Les entreprises ne sont pas obligées de participer au système dual, mais plusieurs choisissent de le faire afin de former une main-d'œuvre dont elles auront besoin par la suite ou de sélectionner de futurs travailleurs. Toutefois, lorsqu'elles participent, elles doivent suivre les lois, les règles et les procédures prévues. Il leur faut respecter les référentiels ou contenus de formation établis ainsi que les normes prévues pour l'offre de formation en entreprise. L'ensemble des référentiels, des normes d'évaluation et de certification est donc l'une des bases fondamentales assurant la légitimité et la validité du système.

L'établissement des référentiels et des contenus relève de négociations entre employeurs et syndicats, négociations qui sont soutenues par le BIBB (1997a, 1997b). Ces trois intervenants peuvent enclencher le processus, soit parce qu'ils considèrent qu'il faut réviser un référentiel, comme ce fut le cas dans le domaine de la métallurgie dans les années 1980, soit parce qu'ils estiment qu'il faut en créer d'autres, associés à de nouveaux métiers, comme ce fut le cas des technologies de l'information dans les années 1990. Lorsque le processus de définition est enclenché, il y a d'abord négociation à propos des normes de base, notamment le titre du métier, la description du programme, la durée de la formation et la nature de l'emploi auquel cette formation mène. Lorsqu'il y a entente entre les partenaires sociaux, le BIBB reçoit le mandat d'élaborer une proposition de programme qui tienne compte de l'avis des experts, des désirs des partenaires sociaux, du gouvernement fédéral et des Länder.

Les Länder conçoivent un contenu qu'ils proposent aux écoles. Quant au BIBB, il bâtit les contenus de la formation en entreprise en collaboration avec les associations syndicales et patronales. Ces deux projets de référentiels sont ensuite harmonisés au cours d'une assemblée plénière qui réunit les deux commissions. Les référentiels servent à fixer les épreuves d'examen. Selon le consensus obtenu, le référentiel de formation en entreprise est adopté par décret par le ministère fédéral et la conférence permanente des ministres des Länder promulgue le programme-cadre scolaire (Koch, 1999). On doit en arriver à un consensus pour que le programme soit finalement adopté par le gouvernement (Bosch, 2000).

Les référentiels constituent, en quelque sorte, des normes minimales que doivent respecter les entreprises et les écoles en ce qui concerne les connaissances et le savoir-faire à soumettre aux apprentis. Des gestionnaires de grandes entreprises et des syndicalistes nous ont indiqué que dans plusieurs grandes organisations la formation dispensée va bien au-delà des exigences minimales. Alors que l'on faisait auparavant référence explicitement à du travail avec des machines précises ou à des procédés particuliers, la tendance des dernières années a plutôt consisté à préciser les tâches ou les fonctions que les apprentis doivent être en mesure d'assumer (Koch, 1999).

Les partenaires parviennent généralement à un consensus, mais les divergences de vues sur les contenus donnent souvent lieu à de longues discussions. C'est le cas de la métallurgie pour laquelle la révision des programmes a exigé une dizaine d'années de négociations. Cette situation a été jugée inacceptable et, aujourd'hui, le gouvernement oblige les partenaires sociaux à faire les révisions dans des délais plus courts. Le BIBB joue alors un rôle important pour accélérer le processus.

En ce qui concerne l'offre effective de formation, elle relève de la compétence des chambres régionales de commerce et de l'industrie, qui regroupent l'ensemble des entreprises d'un même secteur d'activité. Des comités, formés d'un nombre égal d'employeurs et d'employés, ont le mandat de décider de la capacité des entreprises à donner de la formation, ce qu'ils déterminent en établissant si les entreprises disposent de l'équipement et des formateurs nécessaires. Les chambres de commerce s'assurent que les entreprises respectent les règlements et elles valident les contenus des examens.

Pour ce qui est de l'évaluation et de la certification, c'est un processus à triple facette. D'abord, chacun des apprentis doit obtenir à la fin de sa période d'apprentissage en entreprise un certificat délivré par le formateur de l'entreprise et une évaluation faite par l'école de formation professionnelle. Il doit ensuite réussir un examen final national pour mériter un certificat qui confirme sa compétence dans le métier choisi. Cette addition

d'évaluations internes et externes est un gage de qualité et légitime les certificats d'apprenti. En effet, les trois éléments sont indépendants l'un de l'autre, bien que complémentaires. Chacune des évaluations vise des objectifs différents qui se complètent.

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

2. LES DÉFIS DU SYSTÈME ACTUEL

Nous traiterons dans cette partie des défis du régime d'apprentissage dual, que nous avons résumés en quelques grandes questions :

- 1) Le système réussit-il à s'adapter aux variations quantitatives de la demande et de l'offre de places ainsi qu'à l'évolution qualitative des emplois dans les milieux de travail ?
- 2) Qui sont les véritables bénéficiaires du régime ? On défend souvent dans le système dual une légitimité qui reposerait sur des corps de métiers artisanaux (Lattard, 2000), mais qu'en est-il aujourd'hui et certains sont-ils exclus ?
- 3) Les entreprises n'en sont-elles pas venues à jouer un rôle trop important, mettant en péril le fragile équilibre de collaboration qui permet de parvenir à des consensus entre acteurs patronaux et syndicaux ?

En ce qui regarde cette dernière question, on peut finalement se demander si cette importance accrue de l'acteur patronal ne reflète pas une tendance internationale, à savoir que l'acteur patronal et les employeurs, en général, prendraient plus de place dans l'offre de formation professionnelle, ce qui conduit certains à traiter la question en termes de privatisation

de l'offre de formation (Jackson et Jordan, 1999). La question soulevée ici consiste en quelque sorte à se demander s'il y a convergence ou divergence dans les évolutions internationales, en matière de formation professionnelle, comme on le précise souvent au regard des systèmes allemand et français de formation professionnelle de ce niveau intermédiaire (Drexel, 1993; Marry, 1993; Brauns, Steinmann, Kieffer et Marry, 1999).

2.1. L'ADAPTATION AUX VARIATIONS DE L'ACTIVITÉ ET À L'ÉVOLUTION DES EMPLOIS

L'une des interrogations les plus persistantes dans les recherches et analyses sur le système dual allemand a trait à la capacité de celui-ci à faire face aux variations de l'activité économique et de la demande de places d'apprentissage, de même qu'à sa capacité d'adaptation aux nouvelles technologies et changements organisationnels (Steedman, 1993; OCDE, 1994; Bosch, 1997, 2000). La plupart des auteurs soutiennent que le système a su s'adapter dans le temps, mais certains considèrent que sa capacité d'adaptation s'est atténuée quelque peu et qu'il présente peut-être des rigidités trop importantes dans le contexte actuel.

Lattard (2000) soutient notamment que si le système a apparemment su résister aux variations passées (déficit de demande par les jeunes au début des années 1990, puis déficit d'offre de la part des entreprises par la suite), cet ajustement apparent recouvrirait des problèmes structurels plus importants. Les formations longues seraient devenues plus attrayantes, mais ne conduiraient pas nécessairement à une remise en question du système d'apprentissage, puisqu'il y a non pas défection à l'égard du système, mais bien une addition des deux formations dans plusieurs cas. Selon Lattard (2000), on noterait aussi une baisse de l'engagement des entreprises dans le contexte de changements organisationnels et de nouveaux modes de gestion, ce que nous avons pu constater dans une grande entreprise visitée en Allemagne en 1999. Enfin, certains considèrent que cela se traduit par une remise en question de la place centrale du métier, *Beruf*, dans le système dual, alors qu'il constitue, jusqu'à ce jour, le pivot central du système. Diverses interprétations prévalent relativement à ces questions. Quelques chiffres soutiennent l'une ou l'autre des interprétations, bien qu'il ne soit pas facile de conclure à cet égard, la situation paraissant encore en évolution. Il faut reconnaître que le système dual demeure le mode principal de formation des jeunes Allemands, mais la diminution du nombre de places offertes par les entreprises dans la deuxième moitié des années 1990, après une certaine chute d'intérêt des jeunes au début des années 1990, a suscité des interrogations. Alors qu'en 1990 on avait un taux de placement de 74 %

des jeunes qui souhaitaient une place d'apprenti (considérant cependant que selon certains les jeunes étaient alors moins intéressés), le taux de placement n'était plus que de 57 % en 1997 (Heidemann et Böckler-Stiftung, 1999).

Cette diminution s'explique en partie par la baisse de l'intérêt des entreprises, surtout des grandes entreprises, mais aussi par la transformation structurelle de l'économie allemande, de plus en plus orientée vers les services, alors que les métiers de services sont moins présents dans les places de formation (BMBW + f/BMBF, 1997, 1998). Il faut aussi noter que le taux de chômage est passé de 13 % en 1992 à 21 % en 1996, alors que les places d'apprentissage en entreprise se faisaient plus rares. Ce taux est toutefois retombé en dessous de la barre des 10 %, se situant autour de 9 % maintenant, un taux comparable à celui des Allemands adultes et nettement meilleur que le taux observé pour les jeunes de plusieurs pays européens (et même du Québec).

Les spécialistes croient que le nombre de demandes d'apprentissage augmentera de 1,3 % à 2 % par année d'ici à l'an 2006, car l'aggravation du chômage a amené des jeunes à s'intéresser de nouveau au système dual, même s'ils avaient suivi des formations supérieures. Le certificat d'apprenti sert toujours de système d'assurance-emploi pour plusieurs jeunes.

Le nombre de contrats qui ont été conclus en 1998 était de 612 711, soit une augmentation de 4,3 % par rapport à l'année précédente. Toutefois, depuis le début des années 1990, le nombre de contrats avait été inférieur, et celui des apprentis nettement inférieur à celui des années 1980 (BMBW / BMBF + f, 1997, 1998).

On observe aussi que, tout au long de ces années, des places restent sans preneur. En général, on considèrerait que les places non prises s'expliquaient du fait que leur situation géographique et celle des apprentis ne correspondaient pas toujours, mais aussi que certaines places étaient offertes dans des domaines qui n'intéressaient pas ou plus les jeunes. Au cours des dernières années, surtout avec l'intégration de l'Allemagne de l'Est, on a dû constater que nombre de demandeurs de places d'apprentissage restaient sans poste parce que les entreprises avaient réduit l'offre.

Ainsi, depuis le milieu des années 1990, la diminution de l'offre de places par les entreprises est devenue une préoccupation majeure. Lattard (2000) affirme toutefois que l'évolution de l'offre de places ne serait pas plus responsable de la « crise » actuelle que ne l'était l'inversion de l'évolution démographique en 1994. Il précise qu'à partir de 1994, et jusqu'en 2006 environ, le marché allemand de l'apprentissage devra faire face à des cohortes de demandeurs de places d'apprentissage de plus en plus nombreuses. De 1985 à 1995, le rapport entre le nombre d'apprentis et celui

des salariés a chuté de 9 % à 5 %. Il est également intéressant de souligner que ceci ne s'explique pas seulement par une diminution du nombre d'apprentis en entreprise, mais aussi par une réduction de la proportion d'entreprises qui accueillent des apprentis : ce n'est plus une entreprise sur trois qui en accueille, mais à peine une sur quatre (Lattard, 2000).

Certains intervenants rencontrés en Allemagne en 1999 évoquaient aussi les changements dans les modes de production, notamment la vague de la production à la japonaise, *lean production* ou production allégée (Tremblay et Rolland, 1998), et l'extension des critères de gestion américains, axés sur le rendement à court terme, pour expliquer la baisse d'intérêt des entreprises allemandes pour le système dual. Les gestionnaires d'une entreprise visitée ont indiqué qu'ils continuaient d'accueillir des stagiaires pour se trouver les meilleurs employés, mais que l'augmentation des coûts de formation les avait forcés à réduire le nombre de stagiaires accueillis et rémunérés par leur entreprise. Toutefois, cette grande entreprise accueillait des apprentis de petites entreprises de la région qui n'avaient pas les installations adéquates pour donner la formation. Lattard (2000) cite un auteur allemand, Euler (1998), selon qui les entreprises allemandes auraient effectivement tendance à externaliser la fonction de qualification.

Plusieurs facteurs se conjuguent donc pour compliquer la lecture de l'évolution quantitative des places d'apprentissage et son interprétation. Nous en concluons que la plupart des auteurs s'entendent sur le fait que la demande sera de plus en plus forte, alors que l'offre de places par les entreprises semble décliner. Les entreprises préfèrent se concentrer sur la formation continue, ou elles ont besoin de personnel plus spécialisé pour combler plusieurs postes.

Pour ce qui est de l'évolution qualitative ou de l'adaptation aux changements technologiques et organisationnels dans les entreprises, le système dual a fait l'objet de nombreuses critiques à cet égard dans les années 1970 et 1980. Au cours des années 1980, on a mis dix ans pour adapter les formations du secteur de la métallurgie, en raison de la difficulté à en venir à un consensus entre les entreprises et les syndicats.

Pour plusieurs entreprises, le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) exige des ajustements importants et la formation continue paraît en mesure de répondre plus rapidement à cette évolution que la formation professionnelle initiale. C'est dans les années 1970 qu'on a commencé à introduire les nouvelles technologies et qu'on a remis en question certains aspects du système dual. On décide alors d'entreprendre une modernisation massive de la formation professionnelle initiale, mais les changements se multiplient avec les années et touchent de plus en plus de secteurs. Cet état de fait a amené le gouvernement

fédéral à lancer, en 1983, toute une série d'expériences visant à intégrer les nouvelles technologies dans la formation continue et dans la formation initiale. Ces expériences visaient la modernisation des programmes de formation initiale et continue destinés aux enseignants et aux formateurs en entreprise ainsi que la dotation des écoles professionnelles et centres de formation en équipements informatiques adéquats. Il semble que les résultats aient été bons à l'époque, mais les progrès technologiques étant un phénomène permanent et les changements semblant s'accélérer dans certains domaines, certains centres de formation et même certaines entreprises dégagent difficilement les fonds nécessaires pour doter les apprentis de l'équipement le plus performant.

Toutefois, au fil des ans, on a également fait des ajustements qualitatifs. Presque toutes les catégories de métiers visés par un programme d'apprentissage ont fait l'objet d'une révision en fonction d'un certain nombre de principes :

- 1) Le premier principe consistait en la fusion de catégories suffisamment proches les unes des autres afin d'assurer une formation assez large et qui soit reconnue comme telle.
- 2) Un deuxième principe a conduit à la création de tronc communs, qui permettaient une certaine spécialisation après une bonne formation de base commune.
- 3) En troisième lieu, on a fait un effort pour tenter d'intégrer à toutes les formations des principes qui tiennent compte des nouvelles formes d'organisation du travail et, donc, d'objectifs de flexibilité, d'autonomie et de responsabilisation des apprentis.

On a aussi voulu créer de nouvelles catégories d'apprentissage, au nombre desquelles les postes suivants :

- spécialiste en technologies de l'information (TI),
- électricien en TI,
- spécialiste au soutien en TI,
- agent des TI dans le secteur des services.

Ces quatre nouveaux métiers visés par l'apprentissage ont été développés en neuf mois comparativement à la réforme d'une durée de dix années des métiers de la métallurgie. En effet, après une entente sur les contenus de formation, plus de 13 000 apprentis étaient accueillis dans ces secteurs en 1997 et 1998. Précisons que moins de 14 % de femmes occupent ces nouveaux secteurs de formation, les femmes se concentrant dans des secteurs plus traditionnels. Ces ajustements de la dernière décennie auraient

permis de maintenir la cohérence du système et la qualité de la coordination économique et sociale qui caractérise le système allemand (Möbus et Verdier, 1997).

En l'an 2000, les partenaires du système dual allemand travaillaient à une nouvelle réforme du système dual qui devait reposer sur les principes suivants. On cherche d'abord à moderniser et à simplifier les règlements en fonction des nouvelles exigences économiques. On tente ensuite d'intégrer plus d'activités des secteurs des services et des technologies de l'information et des communications, en convenant que celles-ci sont de plus en plus importantes dans l'économie allemande. En dernier lieu, on s'efforce de multiplier les différents niveaux ou types de stages d'apprentissage, en maintenant les normes minimales. Les employeurs, tout comme les syndicats, s'opposent à un nivellement par le bas et considèrent plutôt que la formation doit être de meilleure qualité, plus polyvalente, mais aussi, selon les employeurs, plus spécialisée, ce à quoi s'opposent les syndicats.

2.2. QUI BÉNÉFICIE DU SYSTÈME DUAL ?

Deux questions viennent à l'esprit lorsqu'on se réfère aux écrits sur le système dual allemand. D'abord, des chercheurs se sont intéressés aux populations auxquelles s'adresse le système allemand, en particulier Drexel (1993) et Marry (1993, 1995) qui ont mené plusieurs études avec des cohortes d'apprentis ainsi que sur la place des apprentis dans le système dual pour l'ensemble des filières de niveau intermédiaire en Allemagne. Certaines de ces études sont très détaillées et pointues. Elles concernent les possibilités de mobilité professionnelle et de mobilité sociale que permet cette formation, celle-ci étant comparée à des profils existant dans d'autres pays, en particulier en France, puisque les comparaisons France-Allemagne sont nombreuses en la matière (Drexel, 1993 ; Drexel et Méhaut, 1993 ; Géhin et Méhaut, 1993 ; Jobert, Marry et Tanguy, 1995 ; Marry, 1993).

2.2.1. Accès au système dual selon le diplôme

Nous n'entrons pas ici dans les détails de l'analyse chiffrée, ni dans la comparaison France-Allemagne concernant la mobilité professionnelle et sociale. Il convient néanmoins de résumer la thèse développée par Drexel (1993) au sujet du système dual et de ses bénéficiaires. Drexel (1993) affirme que le système dual continue d'attirer les jeunes Allemands pour des *cur-sus* qui combinent une formation initiale et continue dans le système dual (diplômes d'ouvriers qualifiés puis de *Techniker* et enfin de *Meister*). Le fait que l'État et les entreprises continuent de reconnaître ce diplôme comme étant au cœur du système de qualification et de rémunération conforte les

jeunes dans leur choix pour le système dual d'apprentissage. Cependant, en parallèle, on remarque que de plus en plus de jeunes sont intéressés par la filière plus prestigieuse du lycée et des universités. Drexel (1993) s'interroge sur la possibilité que se développe une « spirale négative » et qu'éventuellement en découle une remise en question du système dual, non pas comme système de qualification, mais plutôt comme voie de promotion vers les compétences intermédiaires, et ce, en raison de la hausse du niveau général de scolarisation.

De fait, il semble que de plus en plus de jeunes reçoivent une formation universitaire plus élevée pour ensuite compléter une formation technique d'apprenti, afin de bénéficier d'une certaine forme d'assurance-emploi dans la certification du système dual. Selon Marry (1993) et Drexel (1993), les techniciens et les cadres seraient soumis à une plus forte concurrence à la fois aux paliers supérieurs (les ingénieurs de *Fachhochschulen*) et aux paliers inférieurs, celle des ouvriers qualifiés de mieux en mieux formés. Cela traduit des changements importants apportés sur le marché allemand de la qualification et nous conduit aussi à nous demander si ce ne sont pas des catégories davantage favorisées, puisqu'elles ont déjà eu accès à l'université, qui reçoivent des formations du système dual. Ceci contribuerait à accentuer l'écart entre ceux qui ont des diplômes universitaires et des certificats d'apprenti et ceux qui n'ont rien. Nos entrevues effectuées en Allemagne ont confirmé que, dans un contexte où le nombre de demandeurs de places d'apprentissage est élevé et où les places se font moins nombreuses, les entreprises choisissent souvent ceux qui sont déjà les mieux formés, délaissant ainsi les jeunes « à problème » ou les « moins forts » à qui le système dual fournissait une possibilité de carrière ouvrière et de mobilité sociale, il y a encore peu de temps.

De plus en plus de jeunes Allemands empruntent la seule voie de formation qui permette l'accès aux études supérieures, le lycée (13 ans de scolarité). En 1990, il n'y avait que 30 % d'une cohorte de jeunes dans cette voie de formation; aujourd'hui, on atteint près de 40 %. Cependant, on ne peut pas dire que la popularité du système dual soit remise en cause par cette popularité accrue du lycée, quoique certains chercheurs allemands le soutiennent. La plupart considèrent qu'il y a accroissement du nombre de bacheliers (du lycée, ou diplômés du secondaire) qui font un apprentissage. En effet, on remarque que 16 % des jeunes qui commencent un apprentissage ont obtenu le bac (lycée), alors que plus de 25 % des bacheliers du lycée choisissent l'apprentissage à la sortie du lycée et que 37 % d'entre eux feront le même choix dans les trois années suivant le diplôme de bac du lycée (Lattard, 2000, d'après Euler, 1998). Alors que dans les années 1960 la vaste majorité (80 %) des apprentis provenaient de la *Hauptschule*, ils ne sont plus que 40 % aujourd'hui et la plupart sortent d'écoles de niveaux plus élevés,

essentiellement le lycée comme nous l'avons dit. L'âge moyen des apprentis dans le système dual est ainsi passé de 16,6 ans en 1970 à 19 ans en 1996 (BMBF, 1998). Les apprentis de 15 ans représentent moins de 50 % de l'effectif. On constate donc que les bacheliers sont de plus en plus nombreux à effectuer un apprentissage après leur formation générale. Pour cette raison, on peut considérer que l'égalité des chances dans l'accès aux places de formation est moins grande. Plusieurs jeunes sont ainsi exclus du système ou, encore, ce sont les places les moins intéressantes qui leur sont offertes.

Le système dual demeure tout de même un élément fondamental dans la formation, puisque près de 1,6 million de jeunes (Schmidt, 1997), soit en moyenne les deux tiers d'une classe d'âge (16-25 ans), s'orientent vers la filière professionnelle au sortir du premier cycle de l'enseignement secondaire (*Realschule* ou *Hauptschule*). Plus de 70 % d'un groupe d'âge de jeunes participaient au système d'apprentissage dans les années 1980, de sorte que le système demeure vital, même si on peut dire que les populations qui y accèdent sont plus scolarisées et qu'il existe une certaine inégalité dans l'accès au système dual d'apprentissage.

On peut parler d'une certaine segmentation des secteurs d'apprentissage dans la formation duale qui se fonde sur le diplôme antérieur. En effet, ceux qui proviennent des écoles secondaires, sans diplôme, se concentrent majoritairement dans les métiers associés aux services domestiques, soit dans une proportion de 28 %. Cependant, ils ne représentent que 3,1 % parmi les contrats d'apprentissage en cours. Pour les diplômés du secondaire ou du baccalauréat (13 ans), ils se retrouvent en majorité dans les secteurs de l'artisanat ou de l'agriculture. Ils sont aussi très nombreux à choisir les services domestiques (39,4 %). Nous avons déjà dit que 15 % de tous les apprentis étaient titulaires d'un baccalauréat et qu'ils ont opté en majorité pour des métiers davantage techniques ou commerciaux. On remarque que les deux tiers de ceux qui suivent une formation comme employés de banque ont obtenu un baccalauréat, alors que les deux tiers de ceux qui reçoivent une formation en coiffure ou en vente ne possèdent qu'un certificat du secondaire. Il y a donc une différenciation entre les options d'apprentissage selon le diplôme antérieur. Nos entrevues effectuées en Allemagne ont permis de confirmer qu'il se fait une segmentation du système en fonction du diplôme antérieur, ce qui nous porte à parler de dualisme au sein du système dual. À cet égard, il nous faut préciser qu'il existe une autre forme de segmentation ou de dualisme, le dualisme établi selon le sexe, sur lequel nous nous penchons maintenant.

2.2.2. Dualisme ou segmentation selon le sexe ?

La recension des études sur le système dual (Marry, 1993, 1995 ; Marry, Kieffer, Brauns et Steinmann, 1998) nous conduit à soutenir que les recherches effectuées sont presque toutes orientées vers la qualification et les métiers industriels, donc vers les filières fréquentées par des hommes. Nous avons l'impression que le système dual est subjugué par les qualifications des secteurs métallurgiques et industriels, tant les références à ce propos dominant dans les recherches et les publications. Pourtant, un grand nombre de métiers de services sont aussi couverts par l'apprentissage en système dual.

Quoi qu'il en soit, depuis les années 1980-1990, quelques études ont permis d'analyser la distribution des garçons et des filles dans les filières de formation professionnelle. En 1997, des deux tiers de la cohorte d'âge en formation professionnelle, 58 % étaient des garçons et 42 % étaient des filles, comparativement à 75 % et 25 % en 1950 (Schmidt et Alex, 1997). Il semble donc y avoir une progression dans la place qu'occupent les filles en formation professionnelle, mais les détails fournis par les statistiques montrent qu'elles ont surtout progressé dans les domaines qui exigent une scolarité générale. Elles comptaient parmi la moitié des personnes diplômées des *Realschulen* (BMBF, 1997/1998).

On constate donc une certaine amélioration au sujet de la place des femmes en formation professionnelle, mais ceci cache une ségrégation professionnelle que peu de chercheurs traitant du système allemand mettent en évidence, sauf Marry (1993, 1995 ; Marry, Kieffer, Brauns et Steinmann, 1998). Les jeunes filles constituent toujours la majorité des diplômés dans les métiers d'assistante médicale ou d'assistante de notaire, soit 93,9 %, alors qu'elles ne sont que 21,5 % dans les métiers d'artisans, où dominent les garçons.

Les filles sont un peu moins nombreuses dans le système dual d'apprentissage, mais c'est surtout l'écart dans les métiers non traditionnels qui préoccupe, car il est très important : les femmes sont peu nombreuses dans les secteurs des nouvelles technologies de l'information (14 %), mais elles dominent dans les métiers traditionnellement féminins. Nous avons fait l'analyse des 15 professions les plus choisies par les filles et celles qui attirent les garçons. Il nous faut conclure que les choix professionnels et les lieux où les filles sont admises en apprentissage sont tout à fait différents de ceux des garçons. Les femmes choisissent d'abord les options de commis de bureau, d'assistante médicale, d'assistante dentaire, de vendeuse, de coiffeuse, d'employée de banque et de l'hôtellerie. Les hommes optent pour leur part pour les métiers de mécanicien, d'électricien, de maçon, de jointier, de peintre-décorateur, de plombier, etc. Bien sûr, cette

segmentation des options professionnelles n'est pas propre à l'Allemagne seulement. On aurait cependant pu penser que le régime dual l'aplanirait quelque peu, puisque les formations dans les métiers de services pouvaient attirer plus de jeunes hommes et celles de l'industrie davantage de femmes. Cependant, certains considèrent que la difficulté pour les femmes d'obtenir une place d'apprenti en milieu industriel a un effet négatif sur leur demande de places dans ces secteurs. L'offre et la demande ont sans doute une incidence sur cette ségrégation professionnelle.

La demande de places d'apprentissage a augmenté chez les filles, qui restent tout de même légèrement sous-représentées dans le système dual (43 %). À cet égard, des solutions doivent être apportées, parce que les femmes sont concentrées dans un petit nombre de spécialisations qui offrent des perspectives de carrière et de promotion moins intéressantes que celles des garçons. Par contre, elles sont surreprésentées (65 % des effectifs) dans les écoles à temps plein, les *Beruffachschulen* ou *Fachschulen*, souvent privées et payantes, qui fournissent malheureusement des diplômes non reconnus par les entreprises, ce qui constitue un élément de segmentation ou de discrimination très préoccupant. Ces diplômes ne sont pas reconnus dans les conventions collectives sectorielles. De ce fait, les salaires des jeunes femmes sont généralement inférieurs à ceux versés aux jeunes hommes qui sortent du système d'apprentissage, ainsi qu'à ceux versés aux filles qui bénéficient du système dual d'apprentissage dans des domaines apparentés (Marry, 1995). Alors que ce thème est très peu traité dans les recherches allemandes, clairement centrées sur les métiers industriels, les travaux de Marry (1993, 1995; Marry, Kieffer, Brauns et Steinmann, 1998) mettent en évidence une caractéristique très importante du système dual qui est son effet, qu'on peut qualifier de discriminant à l'égard des femmes.

Il est certain que les femmes qui vont à l'université peuvent se trouver en meilleure position, mais elles ne sont pas majoritaires à l'université en Allemagne (environ 40 % en 1996). Celles qui choisissent la formation professionnelle ne semblent pas, par contre, se retrouver dans une situation aussi avantageuse que celle des hommes qui ont bénéficié du système dual, à la fois en raison des métiers qu'elles exercent et parce que plusieurs d'entre elles travaillent dans le secteur privé, moins payant et moins reconnu.

2.3. VERS UNE DOMINATION DES ENTREPRISES ET UNE REMISE EN CAUSE DU RÉGIME DUAL ?

Le troisième enjeu qu'il nous faut traiter a trait à l'équilibre dans le système entre les acteurs sociaux (patronat et syndicats) et l'apparent

désintérêt de certaines entreprises pour le système dual. Nous avons indiqué plus haut que le quart seulement des entreprises y participent aujourd'hui, alors qu'elles étaient le tiers auparavant.

D'autres indicateurs viennent aussi remettre en question la place du système dual dans la formation professionnelle allemande et la place des entreprises dans ce contexte. En fait, deux interrogations complémentaires à ce sujet nous paraissent essentielles. Il s'agit, d'une part, de l'accélération des changements technologiques et, d'autre part, du désir du patronat comme de celui des syndicats de voir le système dual s'adapter à ces changements qui accroissent le rôle des entreprises dans la définition des contenus. Plusieurs de nos interlocuteurs allemands estimaient qu'il y a un risque à ce que soit remis en question l'équilibre des pouvoirs des partenaires dans la définition des contenus de formation. Certains envisageaient même une certaine forme de privatisation du système, alors que d'autres préconisaient le contraire, c'est-à-dire que l'État joue un rôle plus important, réduisant ainsi la place réservée aux acteurs sociaux, dont l'entreprise.

Ce dernier point de vue mérite d'être défendu. En effet, dans le contexte de la réunification des deux Allemagnes, le système dual a subi certaines tensions. Le manque de places d'apprentissage et l'absence pure et simple d'entreprises pour prendre le relais des grandes entreprises d'État qui avaient fermé leur porte ont forcé le gouvernement allemand à intervenir, ce qui serait contraire à l'esprit du système selon certains chercheurs, dont Giraud (1995). Dans les nouveaux Länder, environ le cinquième des places offertes étaient considérées comme relevant du système dual. Ces places sont en fait déterminées à l'extérieur des entreprises et 80 % dépendraient fondamentalement de fonds publics, en raison de l'absence de fonds propres des entreprises de l'ex-Allemagne de l'Est (Lattard, 2000). Toutefois, on remarque que, si l'État subventionne ces nouvelles structures, celles-ci demeurent privées et constituent un nouveau système dual pour les Länder de l'Est. L'État a non seulement accordé des subsides pour les infrastructures, mais il a également financé les places d'apprentissage.

Par contre, il est possible de défendre la vision axée davantage sur la privatisation lorsqu'on considère qu'en Allemagne de l'Est tout était centré sur l'entreprise, y compris la formation théorique qui était largement dépendante du rythme et des besoins de la production (Giraud, 1995). Le système de l'Allemagne de l'Est a évidemment été démantelé au moment de la réunification, en raison de la disparition de la majorité des entreprises participantes. Cependant, les formateurs ont maintenu la vision de subordination de l'apprentissage aux besoins de la production, d'autant plus que cette vision se répand aussi dans certaines entreprises de l'Ouest.

Au fil des ans, les difficultés vécues à l'Est se sont en quelque sorte étendues à l'ensemble du système; les entreprises de l'Ouest se sont montrées moins intéressées à participer, de sorte qu'on évalue aujourd'hui à 80 % les places subventionnées par l'État. Certains vont jusqu'à dire que, dans ce contexte, « l'intervention de l'État n'est plus exactement subsidiaire et la gestion autonome par l'économie devient un faux-semblant » (Lattard, 2000, p. 78).

Deux visions apparemment opposées sont considérées comme étant complémentaires. En effet, l'État intervient de plus en plus pour appuyer le régime, mais il courtise en même temps les associations d'employeurs et les entreprises pour maintenir le système. Certains estiment que dans ce contexte le contournement des règlements ou des modifications de contenus peuvent être tolérés.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous reprendrons les grandes lignes des défis auxquels semble confronté le système dual allemand et nous nous demanderons dans quelle mesure ces défis peuvent effectivement le remettre en question.

Nous venons de mentionner que l'équilibre patronal-syndical dans la mise en œuvre concrète des formations en apprentissage est apparemment fragilisé par une intervention plus forte de l'État dans le mode de financement et par le rôle prépondérant que les entreprises désirent jouer. Le fait de vouloir adapter le système aux changements technologiques et organisationnels qui se produisent dans les organisations peut effectivement mener à la destruction du fragile équilibre entre les acteurs sociaux, dans la définition des contenus. La place importante qu'occupent les chambres de commerce dans le processus d'évaluation et de certification peut aussi y conduire. Cependant, les syndicats semblent déterminés à tout mettre en œuvre pour que cette situation ne se produise pas. S'ils acceptent des compromis pour conserver la participation patronale dans le système, ils sont vigilants afin de garantir une large vision de la formation qu'ils ont toujours défendue. De leur côté, les entreprises exigent souvent des formations plus spécialisées, alors que les syndicats insistent pour défendre la vision du « métier » telle que nous l'avons présentée ci-dessus. Si des personnes considèrent qu'il y a un risque de privatisation, la plupart croient plutôt que ce n'est qu'une privatisation partielle, et que celle-ci n'est pas assurée. Les grandes entreprises essaient effectivement d'orienter le système

vers leurs besoins précis, plutôt que vers des connaissances théoriques générales, mais jusqu'ici l'arbitrage du BIBB (1997a, 1997b) a permis d'en arriver à des compromis qui maintiennent la vision élargie de la formation.

Certaines entreprises ont réussi à regrouper les heures de formation en entreprise en semaines complètes, voire en semaines successives, plutôt que de répartir la semaine en formation scolaire et en formation en entreprise. Si cet état de fait facilite l'accueil des stagiaires en entreprise, il n'est pas perçu comme remettant en question le système dual. Toutefois, des personnes défendent la position inverse, en préconisant que l'intégration des deux dimensions se fait mieux lorsqu'il y a alternance fréquente entre les deux milieux de formation.

On est alors porté à croire qu'il y a transformation, mais non remise en question du système. Si les entreprises réussissaient à imposer leur vision par une réduction des horaires en classe et par un rapprochement vers la production, les principes de base du système dual se trouveraient effectivement modifiés. La dualité même du système repose sur un compromis employeur-syndicat. Une mise en œuvre entreprise-école dont on interroge la pertinence diminuerait le rôle du milieu scolaire. À cet égard, il pourrait bien y avoir une remise en question de la primauté du métier, un des piliers de base du système dual qui est d'acquérir l'ensemble des connaissances et des compétences nécessaires pour remplir sa fonction dans un métier.

Certains auteurs ainsi que des intervenants et des gestionnaires d'entreprises allemandes annoncent la fin du modèle allemand. En effet, ils considèrent qu'il est trop rigide, qu'il ne s'adapte pas assez rapidement aux changements technologiques et organisationnels. Par contre, Drexel (1993), Marry (1993), Bosch (2000) et Lattard (2000) affirment plutôt que le système dual est suffisamment adapté, qu'il se serait même plutôt affirmé au cours des années et que les diplômés d'apprentissage sont devenus un préalable qui croît en importance dans l'employabilité (Drexel, 1993; Marry, 1993).

On peut donc conclure, pour paraphraser le titre de l'article de Lattard (2000), qu'il y a permanence, mais aussi mutation du système dual dans le temps. Les difficultés actuelles ne seraient apparemment pas plus importantes que celles auxquelles le système a dû faire face dans le passé :

- 1) la première vague de changements importants dans la métallurgie ;
- 2) la longue rénovation de programme qui s'ensuivit;
- 3) et l'intégration de l'Allemagne de l'Est dans le giron de l'Allemagne réunifiée.

Certains défis demeurent, en particulier l'intégration équitable des femmes dans les formations d'apprentissage, le maintien de la centralité du métier ou de la professionnalité et l'équilibre entre les acteurs sociaux pour assurer la meilleure définition possible des programmes de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Alt, C., E. Sauter et G. Tillmann (1994). *Report under Article 11(2) of EC Council Decision on the FORCE Action Program*, Bielefeld, Bertelsmann Verlag.
- BIBB (Institut fédéral de la formation professionnelle) (1997a). *Initial Vocational Training in Germany*, Bonn, Allemagne.
- BIBB (1997b). *Continuing Vocational Training in Germany*, Bonn, Allemagne.
- BMBW (Ministère fédéral de l'Éducation) BMB + f (1998). « Bundesministerium für Bildung », *Report on Vocational Education*, Bonn, Allemagne.
- BMBW (Ministère fédéral de l'Éducation) BMBF + f, (1997/1998). *Numerical Barometer*, Bonn, Allemagne.
- BMBW (Ministère fédéral de l'Éducation) BMBF/BIBB (1999). *Report on Vocational Training*, Bonn, Allemagne.
- BMBW (Ministère fédéral de l'Éducation) (1991). *Berufsbildungsbericht, 2*, Bonn, Allemagne, p. 37.
- Bosch, G. (1997). « La formation professionnelle et la réorganisation des relations industrielles en Allemagne », dans D.-G. Tremblay (dir.), *Formation et compétitivité économique. Perspectives internationales*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 199-227.
- 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 ? Le rôle des acteurs et des collaborations*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 91-114.
- Brauns, H., S. Steinmann, A. Kieffer et C. Marry (1999). « Does education matter ? France and Germany in comparative perspective », *European Sociological Review*, 15(1), p. 61-89.
- 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), mars.
- D'Alba, R., J. Handl et W. Müller (1999). « Les inégalités ethniques dans le système scolaire allemand », *Formation-Emploi*, 65, Paris, Cereq, p. 58-67.
- Drexel, I. et P. Méhaut (1993). « L'accès aux emplois de techniciens : voie scolaire ou voie promotionnelle ? Une comparaison France-RFA », *Le système de formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne*, 62, Paris, Centre d'études et de recherches sur les qualifications.

- Drexel, I. (1993). « Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en RFA, vers un rapprochement ? », *Formation-Emploi*, 44, p. 3-22.
- Euler, D. (1998). *Modernisierung des Dualen System*, Bonn, BLKBRF.
- Géhin, J.-P. et P. Méhaut (1993). *Apprentissage ou formation continue ? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan.
- Géhin, J.-P. et P. Méhaut (1995). « The German dual system, a model for Europe ? », *Industrielle Beziehungen*, 2, p. 130-147.
- Giraud, O. (1995). « Le système dual passe à l'Est », *Formation-Emploi*, 50, p. 89-103.
- Heidemann, W. et H. Böckler-Stiftung (1999). *Contribution to the ETUI Seminar on Combatting Youth Unemployment*, Bonn, Allemagne.
- 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 E. Verdier (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, p. 93-103.
- Jackson, N. et S. Jordan (1999). « Skills training. Who benefits ? », Documents de travail du *Labour Education and Training Research Network*, 99(4), Toronto, York University, Centre for Research on Work and Society.
- Jobert, A., M. Marry et L. Tanguy (dir.) (1995). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, Armand Colin.
- Kath, F. (1997). « Financing of vocational education and training in the dual system », *Initial Vocational Training*, BIBB, p. 45.
- Koch, R. (1999). « La rénovation des formations professionnelles réglementées : instrument majeur de modernisation du système dual depuis les années 1970 », dans M. Möbus et E. Verdier (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France : conception et jeux d'acteurs*, 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, Allemagne.
- Lattard, A. (2000). « Permanence et mutations du système dual. Où va le modèle allemand ? », *Revue française de pédagogie*, 131, mai-juin, p. 75-86.
- Lutz, B. et R. Boyer (1992). « Le système allemand de formation professionnelle, principes de fonctionnement, structure et évolution ? », Synthèse de M. Möbus, *La Collection des Études*, 62, Paris, Centre d'études et de recherches sur les qualifications.
- Marry, C., A. Kieffer, H. Brauns et S. Steinmann (1998). « France-Allemagne : inégales avancées des femmes. Une analyse comparée des évolutions de l'éducation et de l'activité des femmes de 1971 à 1991 », *Revue française de sociologie*, XXIX(2), p. 353-389.
- Marry, C. (1995). « Éducation, formation professionnelle et emploi en Allemagne : une relation étroite entre travailler et apprendre », dans A. Jobert, C. Marry et L. Tanguy (dir.), *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, Armand Colin, p. 25-45.

- Marry, C. (1993). « Peut-on parler autrement du modèle allemand et du modèle français de formation ? », *Formation-Emploi*, 44, p. 23-28, octobre-décembre.
- Marsden, D. (1993). « Le génie du système allemand et la réforme du système américain », *Formation-Emploi*, 44, p. 53-54.
- Möbus, M. et E. Verdier (1997). « La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France », *CEREQ bref*, 130.
- OCDE (1994). *Vocational Training in Germany: Modernisation and Responsiveness*, Paris, OCDE.
- Payeur, C. (1999). *Régime d'apprentissage : état de la situation et réflexions de la CEQ*, Québec, CEQ.
- Reiss, W. (1997). *The German System of Assessment and Certification in Vocational Training*, p. 37. (Ce document a été remis à l'auteure avec ces seules indications.)
- Schmidt, H. et L. Alex Lasxlo (1997). « The Dual System of vocational education and training in Germany », dans R. Millar et J. Reuvid (dir.), *Doing Business with Germany*, Londres, p. 93-104.
- Soskice, D. et W. Franz (1994). « The German Apprenticeship System », Berlin, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, FS, p. 194-302.
- 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 », *IAB, Nuremberg, Mitteilungen AB* (2), p. 131-160.
- Tanguy, L. et A. Kieffer (1982). « L'école et l'entreprise. L'expérience des deux Allemagnes », Paris, *La Documentation française*, p. 4669-4670.
- Tremblay, D.-G. (dir.) (1997). *Formation et compétitivité économique; perspectives internationales*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D.-G. et D. Rolland (1998). *Modèles de gestion des ressources humaines ; typologies et comparaisons internationales*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Winfried, H. (1999). *Contribution to the ETUI Seminar on Combatting Youth Unemployment*, Allemagne, Hans-Böckler-Stiftung.

DOCUMENTATION SUR SITES EN LIGNE

Site du BIBB (Institut fédéral de formation professionnelle):

www.bibb.de/aufgaben/info.fra.htm

Site du CEDEFOP : www.cedefop.fr/cinfo/cinfo399

La formation continue de travailleurs en Europe :

www.ias.berlin.de/ersep/imi42_f/00140002.htm

Site WZB Berlin : Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

www.wz-berlin.de/default.eng.asp

PARTIE

2

*L'ALTERNANCE AU QUÉBEC :
ÉTUDES DE CAS AU COLLÉGIAL
ET AU SECONDAIRE*

L'enseignement coopératif au collégial

Effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés¹

Suzanne Veillette
Cégep de Jonquière
(suzanne.veillette@cjonquiere.qc.ca)

RÉSUMÉ

Sous la pression d'une demande sociale non équivoque, le gouvernement provincial engage dans le réseau collégial, depuis l'année 1998-1999, des sommes importantes visant le soutien à court et à moyen terme des initiatives locales en alternance travail-études (ATE). Dans ce contexte de promotion et d'expansion, le besoin de disposer de données évaluatives sur les présumés avantages comparatifs de cette stratégie pédagogique s'impose. Les présents travaux visent à explorer, pour une cohorte donnée, les effets du recours aux stages en entreprise dans le cadre d'une formation

-
1. L'auteure tient à souligner l'appui financier du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation, d'une part, et du Cégep de Jonquière, d'autre part. De plus, sans la précieuse collaboration de Jane-Hélène Gagnon de la DGEC au ministère de l'Éducation qui a supervisé l'accès et l'extraction des données dans les fichiers sources, la présente recherche n'aurait jamais pu être réalisée. L'auteure remercie également Michel Perron qui a commenté de façon fort judicieuse une version préliminaire de ce texte. Elle exprime finalement sa gratitude à Laurent Richard qui a assuré avec adresse et patience le jumelage des nombreux fichiers sources à la base des résultats présentés ici, de même qu'à Julie Auclair qui a collaboré au traitement statistique.

alternée sur la réussite des cours, sur l'obtention d'une sanction d'études collégiales et sur l'intégration des diplômés au marché du travail. Ayant retenu un protocole quasi expérimental, ce sont les performances d'un groupe d'élèves ayant choisi de s'inscrire dans des programmes ATE (groupe expérimental) que nous comparons à celles d'élèves ayant opté pour l'enseignement régulier (groupe contrôle). Une perspective longitudinale rétrospective permet d'examiner en quoi la « formation ajoutée » par des stages coopératifs peut constituer une « valeur ajoutée », comme le soutiennent les promoteurs de cette pédagogie alternative. La population à l'étude est constituée de jeunes nouvellement inscrits au collégial à l'automne 1992 dans l'un des 38 programmes de formation technique offerts en alternance et subventionnés par Développement Ressources humaines Canada (DRHC) dans deux familles de programmes (en techniques physiques et en techniques administratives). Les élèves retenus dans l'étude sont au nombre de 294 dans le groupe expérimental et de 506 dans le groupe contrôle. Trois sources de données distinctes sont mises à contribution : une enquête menée auprès des responsables de stages en 1995, le CHESCO (fichier longitudinal sur les cheminement scolaires au collégial) et les enquêtes de La Relance au collégial en 1996 et en 1997. Les analyses mettent en évidence des avantages comparatifs notables sur le plan de la réussite scolaire chez les élèves ayant bénéficié de l'enseignement coopératif. Sur le plan de l'intégration des titulaires de DEC (diplôme d'études collégiales) sur le marché du travail, les différences observées sont plus ténues, bien que le taux d'emploi chez les diplômés de l'enseignement coopératif apparaisse plus élevé.

Conscient du besoin d'une articulation améliorée au monde du travail, le milieu de l'éducation n'a cessé ces dernières années d'inciter différents partenaires à conclure avec lui des alliances lui permettant de relever les nouveaux défis que lui pose une société aux prises avec des changements profonds. C'est dans une telle visée de partenariat éducatif que s'est imposée, au Québec notamment, la notion d'alternance travail-études et qu'a émergé le besoin d'expérimenter cette approche pédagogique à divers ordres d'enseignement. Au collégial, l'engouement pour cette stratégie pédagogique s'est plus largement manifesté depuis 1990. C'est à la faveur du programme fédéral d'aide financière appelé Alternance travail-études mis en place quelques années plus tôt par Emploi et Immigration Canada (1984), que s'est amorcé au collégial un mouvement notable d'implantation de cette pédagogie alternative. Les paramètres du programme fédéral ayant encadré l'émergence de la formation en alternance à cet ordre d'enseignement ont fait en sorte que le mode d'organisation privilégié s'est largement rapproché de celui déjà en vigueur en milieu universitaire québécois depuis 1966, notamment à l'Université de Sherbrooke (Turner et Frederick, 1987).

D'après le répertoire des membres de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC) actuellement disponible sur Internet, on dénombre aujourd'hui au Québec 44 collèges qui proposent 42 programmes différents en alternance. Cela reflète une situation tout à fait comparable à celle qui prévalait il y a cinq ans alors que, redoutant l'effet négatif causé par l'abolition prochaine du programme fédéral d'aide financière, la section québécoise de l'ACDEC nous demandait d'exécuter, grâce à une enquête auprès des coordonnateurs de stages, un bilan exhaustif de la pratique en alternance alors observable au collégial (Veillette et Perron, 1996).

Dans un tel contexte de crise de croissance, le besoin de disposer de données évaluatives sur les présumés avantages de cette formule pédagogique s'imposait donc de façon pressante. Une fois réalisé le bilan de l'enseignement coopératif au collégial au cours de la période d'émergence de 1990 à 1995, nous entreprenons des travaux dont la visée est de procéder à une évaluation, pour une cohorte donnée, des effets du recours aux stages coopératifs sur la réussite des cours au collégial, le taux d'obtention d'une sanction d'études et l'intégration des diplômés au marché du travail. La carence de recherches empiriques sur les avantages comparatifs de l'enseignement coopératif au collégial devient de plus en plus intolérable. En effet, sous la pression d'une demande sociale croissante, le gouvernement provincial engage dans le réseau, depuis l'année 1998-1999, des sommes importantes visant le soutien à court et à moyen terme des initiatives locales en ATE. C'est dans ce nouveau contexte de promotion et d'expansion de l'ATE que se poursuivent donc nos analyses sur les avantages spécifiques de cette pédagogie alternative.

À l'instar d'Audet (1995a) au Conseil supérieur de l'éducation nous estimons que, mis à part la recherche publiée par Laporte en 1994 portant sur l'expérience de cinq programmes coopératifs offerts dans les quatre collèges publics pionniers (Outaouais, Limoilou, Saint-Jérôme et Valleyfield), nous ne disposons pas, pour l'enseignement collégial québécois, de travaux faisant état d'une évaluation rigoureuse des présumés avantages du recours à la formation alternée.

Sur cette question cruciale des mérites attribués à l'enseignement coopératif, nous disposons toutefois, mais pour l'enseignement universitaire seulement, de nombreux travaux récents tant au Québec (Audet, 1995b), au Canada (Rowe, 1992 ; Mann et Gilbert, 1995 ; Darch, 1995 ; Van Gyn, Branton, Cutt, Loken et Ricks, 1996 ; Van Gyn, Cutt, Loken et Ricks, 1997) qu'aux États-Unis, comme en témoigne la méta-analyse réalisée par Wilson en 1997. Les résultats obtenus sont cependant le plus souvent inconsistants et controversés et rappellent qu'il est nécessaire que diverses précautions soient prises en compte pour qui s'intéresse à la question des retombées de cette stratégie pédagogique particulière, comme l'a récemment souligné Wilson (1997) à la suite de Rowe (1989).

Dans le but de mieux connaître jusqu'à quel point il est légitime de soutenir que l'enseignement coopératif assure aux collégiens une réussite accrue dans leurs études et une transition facilitée des titulaires de DEC vers le marché du travail, nous avons choisi de scruter en profondeur ce qui s'est passé pendant une période de cinq ans chez une cohorte d'élèves admis à une année scolaire donnée, soit en 1992, dans deux familles de programmes : les techniques physiques et les techniques administratives. Prenant la cohorte des nouveaux inscrits de l'automne 1992 comme témoins privilégiés de la période de développement initial de l'ATE au collégial, nous nous intéressons à leur réussite scolaire et à leur transition de l'école au marché du travail. Seule cette cohorte réunissait les conditions favorables (taille suffisante de l'effectif, profondeur historique, grande variété de programmes coopératifs offerts) à l'atteinte de tous nos objectifs de recherche.

Dans le présent chapitre, nous préciserons d'abord les orientations méthodologiques choisies. En deuxième partie, nous rappellerons sommairement certains traits marquants des efforts d'implantation de l'enseignement coopératif au collégial. Nous statuerons ensuite sur les conditions autorisant l'analyse rigoureuse des avantages comparatifs de l'ATE, à savoir l'homogénéité de cette pratique au collégial et l'équivalence initiale du groupe expérimental et de contrôle. Enfin, en quatrième lieu, nous comparerons le taux de réussite des cours, le taux d'obtention d'une sanction d'études et l'intégration au marché du travail des collégiens exposés à

l'enseignement coopératif avec les indicateurs de performance de leurs collègues inscrits en enseignement régulier dans les mêmes programmes d'études et dans les mêmes établissements scolaires.

1. LES ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES CHOISIES

Selon la terminologie de Campbell et Stanley (1963), nous recourons à un protocole quasi expérimental pour mener à terme les présents travaux. Ce sont les performances d'un groupe d'élèves ayant choisi de s'inscrire dans des programmes ATE (groupe expérimental) qui se trouvent comparées à celles d'élèves inscrits dans les mêmes programmes mais qui ont opté pour un cheminement régulier ou conventionnel (groupe contrôle). Les règles habituelles d'*assignation aléatoire des sujets* dans l'un ou l'autre groupe (expérimental ou contrôle) ne peuvent ici être appliquées, puisque ce sont les individus eux-mêmes qui choisissent l'une des deux formules pédagogiques quand ce ne sont pas les pédagogues qui évaluent, selon la performance enregistrée à certains cours clés suivis aux toutes premières sessions, quels élèves sont admissibles aux stages en entreprise. Afin que s'estompe le plus possible la menace bien réelle d'éventuels biais de sélection, il faut apprécier au mieux les ressemblances et les dissemblances initiales entre les deux groupes, comme nous le verrons plus loin. À défaut de quoi, la validité interne des résultats obtenus pourrait se trouver largement réduite (Cook, Cook et Mark, 1982).

Pour réaliser notre démarche évaluative, nous adoptons par ailleurs une perspective longitudinale rétrospective (à rebours) rendue possible en raison de l'existence, à la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation, d'un système de données sur les cheminements scolaires au collégial (CHESCO) qui comporte deux volets. Le premier décrit l'itinéraire franchi *avant* les études collégiales, en l'occurrence les études au secondaire, alors que le second regroupe les informations relatives au cheminement *pendant* les études collégiales. Comme nous le précisons ultérieurement, l'information déjà disponible dans ce système de données longitudinales sera complétée par le recours aux enquêtes de cohorte appelées *La Relance au collégial*, menées également au Ministère. De telles enquêtes informent rétrospectivement sur le cheminement réalisé par les diplômés dix mois *après* la fin de leurs études collégiales. Malheureusement, l'étape de transition de l'école au marché du travail se trouve non documentée pour les non-diplômés de notre population à l'étude, puisque nous ne disposons d'aucune donnée à cet égard.

Trois sources de données distinctes sont alors mises à contribution : une enquête menée auprès des responsables de stages en 1995 (Veillette et Perron, 1996), la version 1996 du fichier longitudinal sur les cheminements scolaires au collégial (CHESCO) administré au ministère de l'Éducation (MEQ, 1997a) et les enquêtes *La Relance au collégial* effectuées par le Ministère auprès des sortants diplômés de 1996 et de 1997² (MEQ, 1997b, 1998).

La population à l'étude se trouve constituée de tous les jeunes nouvellement inscrits au collégial à l'automne 1992 dans l'un des 38 programmes de formation technique offerts en alternance dans deux familles de programmes subventionnés par Direction Ressources humaines Canada (DRHC), soit en techniques physiques ou en techniques administratives. Au total, les élèves retenus dans l'étude sont au nombre de 294 dans le groupe expérimental et de 506 dans le groupe contrôle. Le choix d'ignorer les techniques humaines, les techniques biologiques, de même que les techniques des arts, traduit le souci que nous avons de circonscrire une clientèle le plus homogène possible tout en nous assurant de disposer d'un effectif de taille satisfaisante. Les familles de programmes non retenues représentaient chacune à peine 3 % ou 4 % seulement de la clientèle totale inscrite en régime coopératif entre 1990 et 1995 (Veillette et Perron, 1996).

Les modes de gestion en vigueur en alternance ont cependant imposé une contrainte. Comme il n'est pas possible de distinguer généralement avant la 4^e session d'études, ceux qui appartiennent au groupe expérimental de ceux appartenant au groupe contrôle, les analyses portent donc exclusivement sur ceux qui ont persévéré quatre sessions et plus dans leur programme initial d'études. De fait, l'information clé permettant de constituer le protocole quasi expérimental et de bien différencier les élèves composant l'un ou l'autre groupe est l'*indicateur ATE* colligé dans le Système d'information et de gestion des données de l'effectif collégial (SIGDEC). Il revient au registraire de chaque établissement de déclarer l'effectif inscrit à un programme « particulier », tel un programme d'études dispensé selon la formule de l'enseignement coopératif. Il importe de souligner que les constats relatifs à la réussite des études au collégial livrés ici concernent l'ensemble des persévérants de quatre sessions et plus de la cohorte de 1992. En conséquence, aucun recours à des tests d'inférence statistique ne sera nécessaire, puisque chacune des variations observées

2. Plusieurs renseignements contenus dans ce texte ont été extraits ou calculés par l'auteure à partir de données brutes provenant des fichiers du ministère de l'Éducation, mais les résultats obtenus, de même que les conclusions auxquelles elle est arrivée au terme de la présente analyse, n'engagent aucunement la Direction générale de l'enseignement collégial ou le ministère de l'Éducation du Québec. Le contenu du présent document est donc sous l'entière responsabilité de l'auteure.

reflétera les comportements de ce groupe. Les tendances mises à jour ne pourront cependant être généralisées à d'autres cohortes d'élèves. Il serait auparavant nécessaire de répliquer semblable démarche et de vérifier si les présents résultats s'y trouvent confirmés ou infirmés.

Par ailleurs, les données permettant de traiter l'intégration au marché du travail des diplômés sont quant à elles tirées des enquêtes *La Relance au collégial* de 1996 et de 1997 où un taux de réponse total particulièrement élevé (83,0 %) a été obtenu auprès de toute la population des sortants diplômés admissibles (n = 400). Une marge d'erreur plus qu'acceptable de 2,2 % (à un niveau de confiance de 95 %) doit en conséquence s'appliquer sur les tendances observées au chapitre de l'intégration des diplômés au marché du travail. Des tests d'inférence statistique seront alors requis afin d'établir si les différences observées s'avèrent significatives.

2. L'IMPLANTATION DE L'ATE AU COLLÉGIAL

Pour désigner les formations en alternance travail-études au collégial, on y parle généralement d'*enseignement coopératif*. Par contre, le nom même du programme fédéral d'aide financière a également suscité l'usage de plus en plus répandu de l'expression *alternance travail-études* pour désigner ce type de programmes d'études offerts à la population collégiale. Jusqu'en 1995, nous observons à la grandeur du réseau des situations assez uniformes en termes d'agencement des séquences en milieu de travail. Ces sessions en milieu de travail ne sont pas prescrites pour l'obtention de la sanction d'études ; elles sont en sus de la formation et ne sont d'ailleurs pas créditées. Il s'agit de *stages d'intégration des savoirs* déjà acquis lors des sessions d'études suivies dans les établissements collégiaux.

Les stages coopératifs étant rémunérés, on laisse à l'entreprise une marge de manœuvre assez grande dans les décisions relatives au contenu, à la supervision et à l'évaluation du stage. C'est au milieu de travail que revient la responsabilité première de tels stages, bien que l'établissement collégial encadre l'ensemble du projet qui devait toujours, jusqu'à tout récemment, se terminer par une séquence d'études en établissement scolaire dont le but est d'assurer l'intégration de l'expérience acquise en milieu de travail³. En effet, comme l'affirme Perrenoud dans une entrevue réalisée par Cadopi, il ne suffit pas de « superposer une couche d'expériences

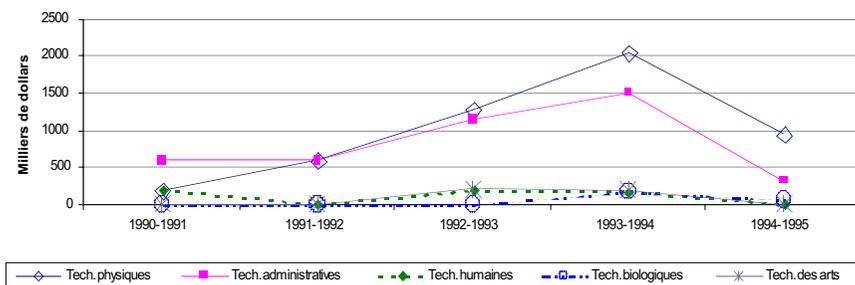
3. D'après la nouvelle législation fiscale, cette exigence pourrait dorénavant être remplacée par l'obligation de procéder à une évaluation formelle du stage.

pratiques à une couche de savoirs savants» (1994, p. 14). C'est plutôt la mise en relation des différentes composantes et des différents moments de la formation qui importe. Ayant pour objectif d'esquisser fort rapidement un bref historique de l'implantation de l'enseignement coopératif au collégial, nous distinguons deux grandes étapes.

2.1. LES PREMIÈRES ANNÉES D'EXPANSION DE L'ATE

Comme en fait foi le bilan dressé pour le compte de la section québécoise de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC-Québec)⁴, ce n'est pas moins de 73 initiatives locales distinctes en formation technique qui ont vu le jour au cours de la période 1990-1995 grâce à un montant total de près de 11 millions de dollars en subventions (Veillette et Perron, 1996). On constate dès lors que l'enseignement coopératif, même s'il a réussi à s'implanter dans toutes les familles de programmes du secteur technique comme le montre la figure 1, s'avère particulièrement fréquent en techniques administratives (49,4 % de l'effectif déclaré) et en techniques physiques (40 % de l'effectif déclaré).

FIGURE 1
Évolution des subventions du programme
Alternance travail-études (1990-1995)
selon la famille de programmes, ensemble du réseau collégial



Source : Veillette et Perron, 1996, p.16.

4. Une enquête par questionnaire a été menée auprès des coordonnateurs de stages de tous les programmes en ATE au collégial qui avaient reçu des subventions fédérales pour procéder à l'implantation de cette stratégie pédagogique. Le taux de réponse à l'enquête est de 88,1 %. Les données administratives existantes tant à DRHC qu'au MEQ ont également été largement exploitées pour réaliser, à la demande de l'ACDEC, ce bilan québécois.

2.2. DES ACQUIS DIFFICILES À SAUVEGARDER APRÈS 1995

Depuis la fin, en 1995, du programme ATE du gouvernement fédéral, la transition n'a pas été facile pour plusieurs collèges québécois. En effet, le programme fédéral « Jeunes stagiaires », formule expérimentale de trois ans qui devait prendre la relève du programme ATE, a connu au Québec des difficultés d'implantation, de sorte que certains programmes d'études forcés à un nécessaire autofinancement ont dû mettre un terme à leur volet d'enseignement coopératif. La majeure partie des programmes coopératifs mis en œuvre dans le réseau collégial n'ayant plus reçu de subventions fédérales pour implantation au cours de cette période de flottement, plusieurs collèges se sont vus contraints à la discontinuité ou à l'arrêt proprement dit de leurs programmes en alternance. Cinq ans plus tard, au bilan présenté par le ministère de l'Éducation au Comité national de l'ATE⁵, nous dénombrons 78 programmes donnés en enseignement coopératif⁶.

Un programme de soutien financier a été mis en place depuis 1998⁷ par le gouvernement provincial. Ce programme aura permis sans doute à certains collèges de reprendre le collier, alors que d'autres en ont profité soit pour faire leurs premiers pas, soit pour consolider des acquis encore bien fragiles. Deux pionnières toujours activement impliquées en ATE et témoins avertis de l'évolution des programmes coopératifs soulignent que plusieurs collèges ont dû après 1995, pour réaliser des économies, « modifier le modèle original » du régime coop afin de garantir la survie des programmes existants. Elles estiment néanmoins que depuis que le gouvernement provincial a pris la « relève financière » en 1998 [...] et qu'il a incité à « la créativité en matière d'alternance, on retrouve maintenant plusieurs modèles d'alternance qui s'apparentent largement au modèle original » (Rousseau et La Pierre, 2000, p. 103).

Après une phase d'hésitation et de stagnation qui aura duré près de cinq ans, on peut maintenant estimer que le mouvement de mise en place de tels programmes au collégial est enclenché et qu'un certain essor est prévisible. En effet, l'ajout pour 2000-2001 de 1,4 million de dollars au budget

5. Ce comité, créé en 1998, regroupe des intervenants de divers milieux : Direction de l'organisation pédagogique (DOP) du ministère de l'Éducation, collèges, commissions scolaires, associations d'employeurs, entreprises et associations québécoises de promotion de l'alternance travail-études au secondaire, au collégial et à l'université.

6. Au total, toutes ces initiatives locales correspondent à une quarantaine de programmes différents offerts en alternance.

7. Au total, 1,5 million de dollars ont été prévus au budget provincial de 1998-1999, 1,8 million en 1999-2000 et 3,6 millions en 2000-2001 pour supporter l'élaboration de programmes en alternance travail-études au collégial.

de 2,2 millions initialement prévu ainsi que les toutes récentes prolongation et bonification du crédit d'impôt remboursable pour stage en milieu de travail autorisent l'anticipation de nouveaux développements en ATE dans le réseau collégial.

3. DES CONDITIONS PRÉALABLES À L'ÉTUDE DES AVANTAGES COMPARATIFS DE L'ATE

En tenant compte des critiques les plus souvent exprimées au regard de la validité interne des résultats d'analyse obtenus lorsque l'on veut apprécier les effets différentiels du recours à deux formules pédagogiques (l'une novatrice, l'autre conventionnelle) dans un contexte où l'assignation aléatoire des sujets dans le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas possible (Cook, Cook et Mark, 1982 ; Van Gyn, Branton, Cutt, Loken et Ricks, 1996), nous retenons que certaines conditions préalables doivent être vérifiées.

Vu que l'enseignement coopératif peut constituer une « situation spécifique » non seulement de chaque institution qui le pratique, comme l'a déjà rappelé Rowe (1989), mais également de chaque groupe d'élèves dans une même institution, il importe de vérifier jusqu'à quel point cette pédagogie alternative constitue une pratique relativement homogène dans les 38 programmes sélectionnés aux fins de la présente analyse. Par la suite, nous examinerons dans quelle mesure les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe contrôle bénéficient d'une relative équivalence initiale à leur arrivée au collégial. Il s'agit là d'un aspect tout aussi névralgique que la question précédente concernant l'homogénéité de la pédagogie mise en œuvre, si nous voulons garantir la crédibilité et la validité nécessaires aux résultats obtenus.

3.1. L'HOMOGÉNÉITÉ DE LA PRATIQUE DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF

Pour établir jusqu'à quel point la pratique de l'enseignement coopératif au collégial est relativement homogène, trois questions retiendront principalement notre attention :

1. La stratégie éducative comporte-t-elle des standards pédagogiques communs aux deux familles de programmes pour l'organisation des stages ?
2. Les exigences scolaires et administratives posées aux stagiaires sont-elles comparables ?
3. Le profil des entreprises d'accueil est-il similaire ou non ?

Lorsque la situation le permet, nous nous contentons de rappeler les grandes tendances observées en 1995 pour l'ensemble des programmes en techniques physiques ou en techniques administratives⁸. Le nombre de répondants disponibles peut donc varier de quelques unités suivant les sujets abordés.

Avant d'examiner ces questions, deux faits méritent toutefois d'être soulignés. Si la quasi-totalité des programmes à l'étude appartiennent au réseau public des collèges (36/38), ils se distribuent par contre dans plusieurs régions du Québec. Les programmes sélectionnés sont offerts principalement dans deux zones géographiques : les cinq régions-ressources ($n = 12$) et la zone formée par les régions de Québec et Centre-du-Québec ($n = 12$). Les autres programmes sont offerts soit dans les quatre régions situées en périphérie de Montréal ($n = 9$) ou encore, de façon plus marginale, dans la zone métropolitaine Montréal-Laval ($n = 5$). Mis à part les programmes offerts en périphérie de Montréal qui se retrouvent légèrement sous-représentés par rapport à l'enquête de 1995 (9/16), on observe que les programmes sélectionnés dans le cadre de la présente analyse constituent, pour les trois autres zones géographiques, une proportion relativement constante de près des deux tiers des programmes alors existants. Examinons maintenant jusqu'à quel point les 38 programmes coopératifs sélectionnés comportent des standards pédagogiques communs.

3.1.1. Les standards pédagogiques et l'organisation des stages

Pour établir jusqu'à quel point les programmes sélectionnés mettent en œuvre une formation alternée relativement similaire, nous portons attention successivement à certains traits structurels, à quelques indicateurs de performance relatifs à l'organisation des stages en entreprise et, enfin, à diverses opinions émises par les coordonnateurs de stages quant aux difficultés les plus fréquemment rencontrées sur le terrain dans les entreprises d'accueil.

Comme le montre bien le tableau 1, les 38 programmes coopératifs sélectionnés sont, à l'automne 1992, majoritairement récents. Près des deux tiers (25/38) viennent de décrocher leur toute première subvention fédérale en ATE. La tendance s'avère davantage accusée dans la famille des techniques administratives où 12 programmes sur 17 obtiennent, en 1992, une

8. La présente analyse prend en compte 21 programmes de techniques physiques parmi les 29 programmes considérés par l'enquête de 1995. En techniques administratives, 17 programmes sont ici retenus parmi les 25 analysés lors de la même enquête. Compte tenu du grand nombre de programmes sélectionnés pour effectuer la présente étude, les tendances mises au jour en 1995 pour l'ensemble des programmes existant durant la période 1990-1995 demeurent inchangées sur la plupart des sujets abordés.

TABLEAU 1
Les standards pédagogiques en vigueur dans les programmes
coopératifs en techniques physiques et en techniques administratives :
la situation de la cohorte de l'automne 1992

<i>Caractéristiques</i> <i>pédagogiques</i>	<i>Techniques</i> <i>physiques</i>		<i>Techniques</i> <i>administratives</i>		<i>Total</i>	
	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>
1. Ancienneté des programmes (1^{re} subvention fédérale)						
1989	–	–	1	5,9	1	2,6
1990	2	9,5	–	–	2	5,3
1991	6	28,6	4	23,5	10	26,3
1992	13	61,9	12	70,6	25	65,8
Total	21	100,0	17	100,0	38	100,0
2. Nombre de stages offerts						
1 stage	1	4,8	–	–	1	2,6
2 stages	17	81,0	13	76,5	30	79,0
3 stages	3	14,3	4	23,5	7	18,4
Total	21	100,0	17	100,0	38	100,0
3. Durée des stages						
12 semaines	–	–	2	12,5	2	5,6
13 semaines	2	10,0	1	6,3	3	8,3
14 semaines	6	30,0	11	68,8	17	47,2
15 semaines	12	60,0	2	12,5	14	38,9
Total	20	100,0	16	100,0	36	100,0
4. Sessions de stage¹ dans la séquence de formation						
E ₅	1	4,8	–	–	1	2,6
E ₂ E ₃	–	–	1	5,9	1	2,6
E ₃ E ₄	3	14,3	–	–	3	7,9
E ₄ E ₅	13	61,9	11	64,7	24	63,2
E ₄ E ₆	1	4,8	–	–	1	2,6
E ₂ E ₃ E ₄	–	–	1	5,9	1	2,6
E ₂ E ₃ E ₅	1	4,8	–	–	1	2,6
E ₂ E ₄ E ₅	–	–	1	5,9	1	2,6
E ₃ E ₄ E ₅	2	9,5	3	17,6	5	13,2
Total	21	100,0	17	100,0	38	100,0

1. Le chiffre en indice indique après quelle session est placé le stage. Par exemple, E₅ signifie après la 5^e session d'études.

première subvention comparativement à 13 programmes sur 21 dans la famille des techniques physiques. Deux autres traits communs sont à souligner. Dans la majorité des programmes (29/38), c'est une formule à deux stages qui est offerte aux élèves. Par ailleurs, la durée de tels stages est de 14 semaines dans près d'un cas sur deux (17/36) et de 15 semaines dans 14 programmes sur 36.

Par contre, en comparant la situation qui a cours dans chacune des familles de programmes, des particularités apparaissent. D'une part, en techniques physiques, la formule à deux stages est plus largement répandue (17/21) qu'en techniques administratives (12/17) où, plus d'une fois sur quatre (5/17), on offre plutôt aux élèves une formule à trois stages. D'autre part, la durée des stages la plus commune en techniques physiques est de 15 semaines (12/21), alors qu'en techniques administratives la durée la plus commune est de 14 semaines (11/17). Cependant la durée moyenne des stages y est plutôt comparable, soit 14,5 semaines en techniques physiques ($\sigma = 0,69$) et 13,8 semaines en techniques administratives ($\sigma = 0,83$). Ainsi, même si nous observons une pluralité des formules d'alternance offertes, une certaine convergence se dégage sur le plan pédagogique faisant en sorte que, pour l'essentiel, un modèle d'alternance travail-études relativement unique s'observe à l'échelle du réseau à cette époque.

Les séquences de formation (4^e caractéristique abordée au tableau 1) retenues par les 38 programmes à l'étude confirment, quant à elles, une certaine homogénéité du modèle le plus fréquemment adopté au collégial à cette époque. Mis à part quelques séquences propres à certains programmes, une même séquence type est dominante, et ce, dans les deux familles de programmes. La séquence $E_4 E_5$ indique en effet que la formule comportant deux stages qui s'avèrent la plus fréquente est celle où les stages en entreprise se réalisent après la quatrième et la cinquième session d'études. Lorsque la formule à trois stages est retenue, c'est la séquence $E_3 E_4 E_5$ qui est privilégiée dans cinq programmes sur huit. Une session de retour aux études est en outre exigée au terme du processus de formation afin d'assurer l'intégration de l'expérience acquise en milieu de travail.

3.1.2. Les exigences scolaires et administratives

Du point de vue des règles d'admission en vigueur dans les programmes sélectionnés, il faut d'abord souligner qu'un contexte de non-contingentement assez généralisé s'observe dans la quasi-totalité (32/36) des techniques concernées par la formation alternée. Par contre, quand il s'agit de l'admission des élèves en option ATE dans ces mêmes programmes, un nombre légèrement moindre de programmes affirment accepter un nombre illimité

d'inscriptions, soit 27 programmes sur 36⁹. Mais, tout compte fait, il est peu fréquent (9/36) qu'on sélectionne les élèves en ATE. En outre, dans les neuf programmes où une telle pratique est en vigueur, les moyens de sélection utilisés sont assez similaires : le dossier scolaire (9/9) ; une entrevue (6/9) ou encore des tests d'aptitudes ou de connaissances (5/9).

En dernier lieu, certaines conditions financières relatives aux stages en entreprise diffèrent d'un programme d'études à un autre, comme on peut le constater dans le tableau 2. D'une part, une contribution financière peut être exigée directement des stagiaires. Cette situation se présente dans 15 programmes sur 36¹⁰. C'est toutefois plus fréquent en techniques physiques (11/20) qu'en techniques administratives (4/16). D'autre part, la somme exigée peut être d'importance variable. Il arrive plus souvent qu'elle soit supérieure en techniques physiques qu'en techniques administratives. Ainsi, plus du tiers des programmes en techniques physiques (7/20) exigent des futurs stagiaires entre 200 \$ et 299 \$ comparativement à seulement 2 programmes sur 16 en techniques administratives.

En contrepartie, le salaire horaire le plus fréquemment versé aux stagiaires est souvent plus élevé en techniques physiques qu'en techniques administratives. Le salaire horaire y oscille plutôt entre 8,00 \$ et 11,99 \$, alors qu'en techniques administratives il se situe le plus souvent entre le salaire minimum et 9,99 \$, comme on le constate au tableau 2. C'est pourquoi, sans doute, les coordonnateurs de stages en techniques administratives, plus souvent que leurs collègues en techniques physiques, sont d'avis que la rémunération s'avère trop faible pour les responsabilités confiées aux stagiaires.

Il faut enfin souligner que, selon les connaissances que détiennent les coordonnateurs de stages sur leur clientèle, il appert que les stagiaires en techniques physiques sont généralement moins enclins que leurs pairs en techniques administratives à occuper un autre emploi rémunéré en parallèle à leur stage en entreprise. Étant donné que les élèves de techniques physiques enregistrent notamment un taux d'obtention d'une sanction d'études supérieur à celui de leurs collègues en techniques administratives, nous pourrions y voir là un impact possible de la pratique études-travail sur la performance scolaire des collégiens (Ricard, 1998 ; Vigneault, 1993).

9. Deux coordonnateurs de stages sur 38 n'ont pas répondu à cette section du questionnaire.

10. Nous savons qu'à ce titre, notamment, les collèges ont ajusté à la hausse leurs exigences pour combler leur manque à gagner après le désengagement en 1995 du gouvernement fédéral, et ce, dans le but de maintenir les programmes de formation alternée déjà existants.

TABLEAU 2
Les conditions financières relatives à la réalisation
des stages en entreprise dans les programmes sélectionnés
en techniques physiques et en techniques administratives :
la situation en 1994-1995

	<i>Techniques physiques</i>		<i>Techniques administratives</i>		<i>Total</i> ¹	
	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>	<i>(n)</i>	<i>(%)</i>
1. Contribution financière de l'étudiant						
Aucune	9	45,0	12	75,0	21	58,3
< 100 \$	1	5,0	–	–	1	2,8
100 \$ à 199 \$	3	15,0	2	12,5	5	13,9
200 \$ à 299 \$	7	35,0	2	12,5	9	25,0
Total	20	100,0	16	100,0	36	100,0
2. Salaire horaire le plus fréquent						
Salaire minimum (6,45 \$)	–	–	3	18,8	3	8,1
Entre 6,45 \$ et 7,99 \$	3	14,3	6	37,5	9	24,3
Entre 8,00 \$ et 9,99 \$	10	47,6	6	37,5	16	43,2
Entre 10,00 \$ et 11,99 \$	8	38,1	1	6,3	9	24,3
Total	21	100,0	16	100,0	37	100,0
3. Rémunération trop faible pour les responsabilités confiées aux stagiaires						
Jamais	7	33,3	4	25,0	11	29,7
Peu souvent	12	57,1	10	62,5	22	59,5
Assez souvent	2	9,5	2	12,5	4	10,8
Total	21	100,0	16	100,0	37	100,0
4. Travail rémunéré pendant le stage						
Jamais	14	66,7	7	43,8	21	56,8
Peu souvent	6	28,6	5	31,3	11	29,7
Assez souvent	1	4,8	3	18,8	4	10,8
Très souvent	–	–	1	6,3	1	2,7
Total	21	100,0	16	100,0	37	100,0

1. L'absence de réponse peut faire varier le total des répondants pour chacune des questions abordées.

Il faut cependant souligner que les élèves en techniques physiques sont aussi proportionnellement plus nombreux que leurs collègues à détenir des préalables de 5^e secondaire (par opposition à ceux de 4^e) en mathématiques, en physique et en chimie. Cette situation peut donc révéler chez eux la présence d'habiletés d'apprentissage plus grandes à moins qu'elle n'atteste un degré supérieur d'engagement dans leurs études dès le secondaire.

3.1.3. *Le profil des entreprises d'accueil*

Examinons maintenant la nature du maillage école-entreprise existant dans le cadre des 38 programmes coopératifs sélectionnés. Nous constatons que le bassin de recrutement des entreprises d'accueil diffère passablement suivant la famille de programmes. Nous savons que les 38 programmes coopératifs sélectionnés ont eu accès en 1994-1995 à un bassin de près de 775 entreprises. Ainsi, en techniques physiques, un programme coopératif a opéré en moyenne en lien avec 18 entreprises, comparativement à 23 en moyenne dans les techniques administratives. De telles différences sont avant tout structurelles, la taille des cohortes de stagiaires étant généralement plus réduite en techniques physiques (Veillette et Perron, 1996).

En outre, en techniques physiques, les élèves doivent s'éloigner de leur lieu de résidence plus que ceux inscrits en techniques administratives, puisqu'en moyenne près du tiers des entreprises d'accueil (31 % comparativement à 8,2 %) sont situées dans d'autres régions que celle où se trouve l'établissement collégial fréquenté. À l'opposé, pour les élèves inscrits en techniques administratives, près d'une entreprise d'accueil sur deux en moyenne (47,1 %) se trouve dans la même municipalité que le cégep fréquenté par l'élève. Autre trait marquant à souligner, les partenaires de l'alternance en techniques physiques appartiennent plus souvent au secteur privé (86,6 %) que ceux en techniques administratives (66,6 %) (Veillette et Perron, 1996).

Enfin, la taille des entreprises partenaires est elle aussi distincte d'une famille de programmes à l'autre. Alors qu'en techniques physiques ce sont davantage des entreprises de taille moyenne (entre 100 et 1000 employés) qui accueillent le plus souvent des stagiaires, ce sont plutôt des entreprises de petite taille (entre 10 et 49 employés) qui acceptent des élèves de techniques administratives en stage.

En somme, comme nous pouvons le constater, les programmes coopératifs à l'étude ont en commun un certain nombre de standards pédagogiques. Par contre, les praticiens de cette pédagogie alternative et les cégeps qui l'adoptent bénéficient, à l'évidence, d'une autonomie relative qui leur permet d'ajuster la formation alternée aux besoins des partenaires concernés (élèves, entreprises, etc.). Sur le plan de la gestion administrative, la même

conclusion s'impose, puisque l'uniformité fait également place ici et là à des pratiques différenciées. Enfin, au regard des lieux de stages, une grande diversité de situations est observable, et ce, plus particulièrement d'une famille de programmes à l'autre, les partenaires en cause appartenant souvent à des secteurs d'activité économique fort distincts les uns des autres.

Néanmoins, il semble raisonnable de penser que l'étiquette *enseignement coopératif* ne recouvre pas, à l'échelle du réseau collégial, des formules pédagogiques disparates. Au contraire, il semble exister à ce titre une relative unicité, du moins en ce qui a trait au nombre de stages offerts et aux modalités d'organisation des stages en entreprise, ce que favorise d'ailleurs le regroupement des coordonnateurs au sein de l'ACDEC. La diversité est toutefois plus apparente à la fois sur le plan administratif et sur le plan des milieux de stages fréquentés que sur le plan pédagogique en tant que tel.

Ayant en tête une certaine vue d'ensemble de la pratique collégiale et des parcours pédagogiques privilégiés par les différents tenants de la formation alternée à l'automne 1992, voyons maintenant le profil de l'effectif recruté à ce trimestre d'études et cherchons à vérifier dans quelle mesure les élèves sont au départ relativement semblables et équivalents en matière de performance scolaire au secondaire.

3.2. L'ÉQUIVALENCE INITIALE DU GROUPE EXPÉRIMENTAL ET DU GROUPE CONTRÔLE

En l'absence de données d'enquête qui pourraient permettre de connaître en profondeur les caractéristiques personnelles des élèves à l'étude en matière d'aspirations scolaires et professionnelles, de motivation ou encore d'adhésion à certaines valeurs pouvant expliquer leur réussite et leur persévérance scolaires ultérieures, nous porterons une attention particulière à leurs antécédents au secondaire, tels que colligés dans le système de données CHESCO au ministère de l'Éducation.

L'indicateur qui mesure la performance scolaire des élèves à leur arrivée au collégial est la « moyenne des notes finales obtenues à l'ensemble des épreuves des matières obligatoires de la formation générale en 4^e et 5^e secondaire au secteur *Jeunes* propres à chaque régime pédagogique. [...] Chaque note est pondérée par le nombre d'unités attribuées à l'épreuve » (MEQ, 1997a, p. 76). À ce titre, les membres du groupe expérimental et du groupe contrôle sont équivalents. Les premiers ont récolté 72,0 % comme moyenne de leurs notes au secondaire comparativement à 71,3 % pour les seconds. Or, de nombreux travaux ont corroboré la thèse de Terrill (1988 ; Terrill et Ducharme, 1994) au sujet de la puissance de prédiction du

rendement scolaire des collégiens à partir de leur rendement antérieur au secondaire. Nous fondant sur ce premier indicateur synthèse, nous pouvons donc penser qu'il n'existe pas d'effet de sélection en faveur du groupe expérimental.

À la lumière de l'examen d'indicateurs plus spécifiques sur la composition des profils scolaires au secondaire, nous nous devons d'apporter certaines nuances. Même si les deux groupes possèdent un nombre comparable de préalables du secondaire (mathématiques, chimie, physique) à leur arrivée au collégial, les élèves en enseignement coopératif sont proportionnellement plus nombreux à avoir obtenu les préalables de 5^e secondaire alors que ceux en enseignement non coopératif sont proportionnellement plus nombreux à posséder, dans les mêmes matières, ceux de 4^e secondaire. Des tendances similaires sont par ailleurs observées au bénéfice des garçons, des élèves plus jeunes (17 ans et moins) et de ceux inscrits dans les programmes des techniques physiques, et ce, pour les trois types de préalables.

Soulignons enfin que, parmi les élèves ayant persévéré quatre sessions et plus dans l'un des 38 programmes sélectionnés, nous comptons plus de garçons que de filles tant dans le groupe expérimental (55,1 % de garçons comparativement à 44,9 % de filles) que dans le groupe contrôle (60,9 % de garçons comparativement à 39,1 % de filles). Par ailleurs, l'âge moyen dans l'un et l'autre groupe est assez similaire, soit 18,1 ans pour le groupe expérimental (écart-type égal à 3,8 ans) et 17,7 ans pour le groupe contrôle (écart-type égal à 2,6 ans).

4. LES EFFETS DE L'ENSEIGNEMENT COOPÉRATIF

Voyons maintenant dans quelle mesure l'enseignement coopératif apporte aux élèves qui y sont exposés des avantages tangibles par rapport à ceux qui ont opté pour un enseignement conventionnel (ou régulier) dans les mêmes programmes d'études.

4.1. LE VÉCU AU COLLÉGIAL ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE

Au tableau 3 se trouvent colligées différentes informations qui campent les deux groupes de collégiens au regard de certains aspects de leur vécu au collégial cinq ans après le début des études. En effet, on observe en enseignement coopératif une proportion plus élevée d'élèves inscrits dans les techniques physiques (54,4 %) que dans les techniques administratives

TABLEAU 3
Vécu au collégial des nouveaux inscrits à l'automne 1992
dans l'un des 38 programmes coopératifs sélectionnés
selon la formule pédagogique adoptée

<i>Vécu au collégial</i> ¹	<i>Nouveaux inscrits à l'automne 1992</i>		
	<i>Enseignement coopératif</i> (n = 294)	<i>Enseignement non coopératif</i> (n = 506)	<i>Total</i> ¹ (n = 800)
	(%)	(%)	(%)
1. Techniques physiques	54,4	50,0	51,6
Techniques administratives	45,6	50,0	48,4
2. Nombre d'inscriptions dans l'un des 38 programmes coopératifs² (à temps plein ou partiel)	(%)	(%)	(%)
4 sessions	1,0	16,6	10,9
5 sessions	3,1	6,5	5,2
6 sessions	33,7	32,2	32,7
7 sessions	24,8	20,0	21,8
8 sessions	15,3	16,2	15,9
9 sessions et plus	22,1	8,5	13,5
Total	100,0	100,0	100,0
Nombre moyen de sessions	7,4	6,4	6,8
Écart-type	1,7	1,6	1,7
3. Taux cumulatif de l'abandon des études au 9^e trimestre	(%)	(%)	(%)
Hommes	17,3	31,2	26,4
Femmes	17,4	24,2	21,5
Total	17,3	28,5	24,4

1. La version 1996 de CHESCO permet de dresser un bilan de la situation cinq ans après le début des études, soit à la fin du trimestre d'hiver 1997.
2. Les données extraites de CHESCO étant de nature historique, un recours aux diverses tables de correspondance (programmes de DEC, programmes de DEC regroupés, organismes) conçues par le Ministère a été nécessaire pour dériver cette information (Gagnon, Fortin et Bélanger, 1997a, 1997b, 1997c).

(45,6 %), alors qu'en enseignement conventionnel la répartition de l'effectif est tout à fait paritaire (50 %). Cette caractéristique de l'effectif converge avec l'observation faite antérieurement quant à la présence plus fréquente de garçons que de filles en ATE. Cela s'explique du fait que les programmes sélectionnés en techniques physiques demeurent encore plus attractifs pour les candidats masculins, comme en témoignent les taux de féminité particulièrement faibles des sortants du collégial observés dans ces programmes par Bourdon et Cleaver (2000) dans la première partie de la décennie 1990.

Le deuxième indicateur apparaissant au tableau 3 nous permet de résumer le vécu des élèves au collégial pendant leur parcours dans les programmes avec option en ATE exclusivement ; il s'agit donc d'un extrait de l'ensemble de la carrière scolaire des élèves au collégial. Par comparaison avec les programmes conventionnels, une persévérance scolaire plus soutenue s'observe en enseignement coopératif. La proportion d'élèves qui se sont inscrits à neuf sessions et plus y est près de trois fois plus grande (22, %) qu'en régime conventionnel (8,5 %). Au pôle inverse, à peine 1 % des élèves en ATE ne comptent que quatre sessions d'inscription au collégial, comparativement à 16,6 % chez ceux inscrits en régime conventionnel. En outre, le taux cumulatif de l'abandon des études observé au 9^e trimestre vient attester la persévérance accrue des élèves en ATE tant chez les hommes (17,3 % contre 31,2 % en enseignement conventionnel) que chez les femmes (17,4 % contre 24,2 % en enseignement conventionnel). De tels résultats concordent avec les conclusions de recherches effectuées aux États-Unis à la fin des années 1960 où l'on constatait que les taux de rétention (jusqu'à l'obtention du diplôme) des élèves en régime coopératif s'avéraient supérieurs aux taux de ceux ayant fait leurs études sous un régime régulier (Smith, 1965 ; Lindenmeyer, 1967). Et c'était particulièrement vrai chez les élèves issus de milieux défavorisés (Lindenmeyer, 1967). Un pareil effet positif a également été corroboré ultérieurement par plusieurs auteurs (Davie et Russell, 1974 ; Wilson, 1974 ; Somers, 1986 ; Ellis, 1987).

C'est en prenant appui sur de tels constats que certains promoteurs de l'enseignement coopératif font valoir le bénéfice social procuré par cette pédagogie alternative. De tels résultats alimentent ainsi diverses hypothèses plutôt favorables à l'enseignement coopératif. Les uns estiment que l'enseignement coopératif entraîne une persévérance scolaire accrue, alors que d'autres soulignent l'effet positif que la pratique de l'alternance engendre sur la motivation des collégiens. Il reste à vérifier si la persévérance scolaire accrue se traduit par des taux supérieurs de réussite des cours et d'obtention d'une sanction d'études.

4.2. LA RÉUSSITE DES COURS ET L'OBTENTION D'UN DIPLÔME

Cinq ans après le début des études en 1992, l'ensemble des indicateurs de performance scolaire signifient que les élèves en ATE réussissent mieux que leurs collègues en enseignement non coopératif (tableau 4). Il importe toutefois de souligner combien les tendances observées apparaissent fort différentes de celles habituellement publiées lorsque tous les membres d'une même cohorte d'appartenance sont considérés comme un tout, c'est-à-dire les non-persévérants comme les persévérants¹¹. Rappelons-le, seuls les persévérants de quatre sessions ou plus se trouvent ici pris en compte.

Autre constat majeur, quel que soit l'indicateur analysé, nous observons que la performance scolaire des élèves ayant bénéficié de l'enseignement coopératif est nettement supérieure à celle de leurs homologues inscrits en régime régulier. Les indicateurs colligés vont systématiquement dans le même sens, donnant *a priori* raison aux protagonistes de l'alternance travail-études quant aux présumés avantages que la formule pédagogique procure sur le plan de la réussite des études.

Au total, parmi les nouveaux inscrits de la cohorte de 1992 qui ont persévéré plus de quatre sessions, ceux qui ont été exposés à l'enseignement coopératif affichent un taux moyen de réussite des cours (93,3 %) dans leur programme d'études initial de près de dix points supérieur à celui enregistré par leurs homologues qui ont opté pour l'enseignement conventionnel (84,2 %). On observe un écart de 16 points de pourcentage au bénéfice des élèves de l'enseignement coopératif quant à la réussite de la totalité de leurs cours; ils sont en effet 39,1 % dans cette situation comparativement à 22,7 % chez les collégiens de l'enseignement régulier. À l'autre extrémité du spectre, très rares (0,3 %) sont ceux qui ont réussi moins de la moitié de leurs cours, alors que cela se produit dans 7,5 % des cas parmi les élèves exposés à un enseignement traditionnel.

La moyenne des notes au collégial obtenue par les élèves en ATE est supérieure de 6,5 points de pourcentage (73,6 % contre 67,1 %). À ce titre, l'effet bénéfique de l'ATE se vérifie d'ailleurs tant chez les garçons (72,8 %

11. Le lecteur désireux d'effectuer des comparaisons avec des cohortes québécoises se doit d'ajuster les taux fournis en ajoutant au préalable les quelque 433 cas inscrits à moins de quatre trimestres afin de reconstituer la totalité de la cohorte des nouveaux inscrits à l'automne 1992 dans les 38 programmes sélectionnés. Malgré cette précaution, les comparaisons peuvent demeurer encore boiteuses, puisque deux familles de programmes seulement ont été retenues dans notre population à l'étude, soit les programmes des techniques physiques et ceux des techniques administratives.

contre 65,9 %) que chez les filles (74,7 % contre 69,0 %), chez les plus jeunes collégiens (74,4 % contre 68,3 %) comme chez les plus âgés (70,4 % contre 62,7 %) ainsi qu'en techniques physiques (72,3 % contre 68,2 %) et en techniques administratives (78,7 % contre 66,2 %).

Le taux d'obtention du DEC des élèves en ATE dans le programme d'études initialement choisi en 1992 est de 65,3 %, alors que celui de leurs collègues ayant alors opté pour l'enseignement régulier est de 48,2 %. Il

TABLEAU 4
La réussite des études au collégial des nouveaux inscrits à l'automne 1992 dans l'un des 38 programmes coopératifs sélectionnés selon la formule pédagogique adoptée

	Nouveaux inscrits à l'automne 1992		
	Enseignement coopératif (n = 294) (%)	Enseignement non coopératif (n = 506) (%)	Total ¹ (n = 800) (%)
1. Taux de cours réussis¹			
< 50 %	0,3	7,5	4,9
51-75 %	5,8	16,6	12,6
76-99 %	54,8	53,2	53,7
100 %	39,1	22,7	28,8
Total	100,0	100,0	100,0
Taux moyen	93,3	84,1	87,5
2. Note moyenne^{1,2}			
< 60 %	4,1	21,3	15,0
60-69 %	20,4	31,8	27,6
70-79 %	55,1	36,0	43,0
80-89 %	19,7	10,5	13,9
90-100 %	0,7	0,4	0,5
Total	100,0	100,0	100,0
3. Moyenne des notes^{1,2}	73,6	67,1	69,5
Écart-type	7,6	11,1	10,4
4. Obtention d'une sanction d'études³	65,3	48,2	54,5

1. Seul le parcours scolaire effectué dans le programme avec option en ATE dans l'établissement collégial choisi à l'automne 1992 est ici pris en compte.
2. Précisons qu'il s'agit de données brutes non standardisées.
3. La mesure est prise cinq ans après le début des études, soit au trimestre de l'hiver 1997.

s'agit d'un écart de 17 points de pourcentage entre les deux groupes. L'avance enregistrée par les collégiens de l'enseignement coopératif, quant au taux d'obtention d'un diplôme, est observable tant chez les garçons (64,2 % contre 47,4 %) que chez les filles (66,7 % contre 49,5 %), chez les plus jeunes collégiens (71,3 % contre 51,9 %) comme chez les plus âgés (40,4 % contre 34,6 %) ainsi qu'en techniques physiques (70 % contre 53,4 %) et en techniques administratives (59,7 % contre 43,1 %). Le taux global d'élèves ayant obtenu un DEC, observé cinq ans après le début des études pour l'ensemble de la cohorte à l'étude (54,5 %), s'avère supérieur de trois points de pourcentage à celui enregistré au Québec (51,5 %) la même année, toutes durées des études étant confondues (MEQ, 2000). Tous ces constats s'ajoutent aux précédents et viennent en appui à la thèse que l'enseignement coopératif entraîne des avantages comparatifs sur le plan de la réussite des études au collégial.

Cependant, comme le souligne Wilson (1997) dans sa méta-analyse rapportant les différents travaux de chercheurs américains et canadiens-anglais publiés dans le *Journal of Cooperative Education* entre 1986 et 1996, la recherche sur les mérites de l'enseignement coopératif réussit dans son ensemble à mettre en évidence des tendances positives au regard de la réussite scolaire, mais, précise-t-il, ces tendances se retrouvent souvent marquées d'inconstances et de controverses. Si, à son avis, certains ont réussi à démontrer de façon fiable certains bénéfices comparatifs (Branton, Van Gyn, Cutt, Loken, Ney et Ricks, 1990 ; Mueller, 1992), d'autres ont fait valoir de façon éloquente combien il fallait prendre des précautions méthodologiques afin de ne pas confondre la présence de certaines caractéristiques plus prometteuses chez certains élèves à leur inscription dans le programme d'études avec des supposés « effets » attribuables à l'approche pédagogique elle-même (Van Gyn, Branton, Loken et Ricks, 1996 ; Wilson, 1989 ; Rowe, 1989).

Guidés précisément par de tels soucis méthodologiques, les chercheurs de l'équipe de la Colombie-Britannique ont mené des travaux d'envergure (Branton, Van Gyn, Cutt, Loken, Ney et Ricks, 1990 ; Van Gyn, Cutt, Loken et Ricks, 1997) mettant au jour diverses différences significatives favorables à l'enseignement coopératif, mais encore insatisfaisantes à leurs yeux. Une attention constante doit être portée aux biais possibles de sélection à l'admission au bénéfice des élèves en régime coopératif (Van Gyn, Branton, Loken et Ricks, 1996). C'est la raison pour laquelle nous entendons effectuer, au cours de travaux ultérieurs, des analyses multivariées (régression logistique ou linéaire, selon le cas) afin d'établir la contribution relative, et combinée à d'autres facteurs, de l'enseignement coopératif à la prédiction de la réussite des cours et de l'obtention d'une sanction d'études chez des cégépiens.

Déjà un examen de différents facteurs habituellement associés à l'obtention d'un diplôme au collégial confirme chez la cohorte à l'étude (groupe expérimental et groupe témoin confondus) certaines tendances depuis longtemps mises en évidence par différentes recherches. Par exemple, le taux d'obtention du diplôme chez les filles est plus élevé que chez les garçons (56,5 % contre 53,2 %) ; l'écart de 3,3 points de pourcentage est cependant moindre que celui habituellement observé. Les statistiques québécoises traitant de la réussite des études en formation technique au collégial confirment que les filles montrent une performance près d'une fois et demie supérieure à celle observée chez les garçons. L'écart entre les deux sexes ne cesse d'ailleurs de s'élargir depuis 1980-1981, s'établissant à près de 14 points en 1996-1997 (MEQ, 2000, p. 81). L'avantage beaucoup plus tenu observé au bénéfice des filles de la cohorte à l'étude est sans doute lié en grande partie au fait qu'il s'agit d'élèves persévérants de quatre sessions et plus. L'abandon des études davantage fréquent chez les garçons peut avoir créé, quatre sessions plus tard, une ponction sélective très singulière dans l'effectif masculin. Comme nous l'avons déjà souligné, on observe que, parmi tous ces persévérants, les garçons se trouvent mieux outillés que les filles à leur arrivée au collégial : ils sont proportionnellement plus nombreux qu'elles à posséder les préalables de 5^e secondaire en mathématiques, en chimie et en physique.

Nous constatons également que l'obtention du diplôme pour l'ensemble des élèves de la cohorte à l'étude augmente suivant un gradient lié à la moyenne des notes en 4^e et 5^e secondaires. Comme nous l'avons déjà souligné, ce constat a déjà été largement documenté (Terrill et Ducharme, 1994 ; Janosz, 1994). Enfin, le taux d'obtention d'une sanction d'études s'avère près de deux fois plus élevé chez les persévérants de la cohorte de 1992 n'ayant pas changé de programme d'études au cours de leur passage au collégial (61,1 % contre 34,7 %), comme l'a déjà d'ailleurs bien documenté Falardeau (1992, p. 85) à propos de la cohorte québécoise de 1980. Les élèves ayant procédé à une réorientation au cours de leurs études collégiales parviennent moins souvent à décrocher un diplôme. De plus, le taux d'obtention d'un diplôme varie en fonction de la fréquence des changements de programme : plus les changements sont fréquents, moins il y a de chance de décrocher un diplôme.

L'analyse de l'effet combiné de facteurs déjà connus (sexe, antécédents au secondaire, cheminement au collégial) et d'autres également soulignés dans la littérature, tel « l'effet établissement » (Cousin, 1998), devrait conduire à l'élaboration de modèles explicatifs fournissant un éclairage additionnel quant aux retombées réelles de l'ATE. À cette occasion, une attention toute particulière sera apportée aux performances scolaires

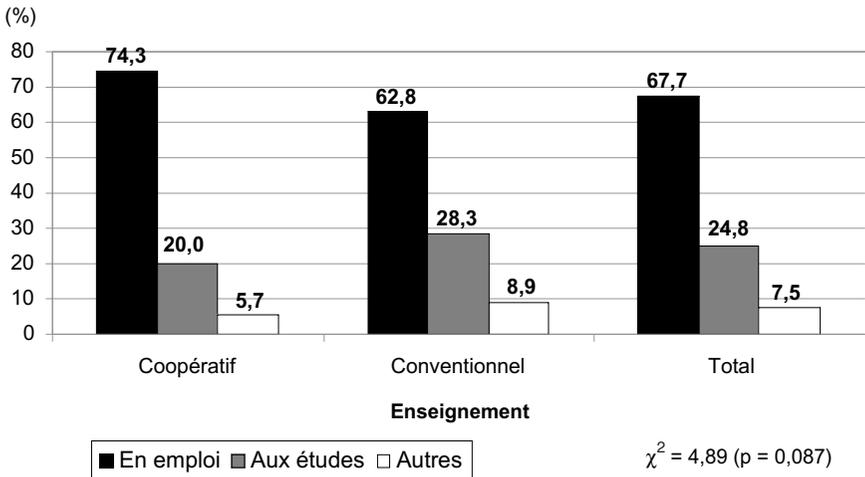
enregistrées au secondaire par les candidats ; nous y scruterons particulièrement l'impact lié à la nature des préalables scolaires (de 4^e ou de 5^e secondaire) dont ils disposent à leur arrivée au collégial.

4.3. L'INTÉGRATION DES DIPLÔMÉS AU MARCHÉ DU TRAVAIL

À partir des enquêtes de *La Relance au collégial* effectuées en 1996 ou en 1997¹² auprès des diplômés alors admissibles, il devient possible de comparer, dix mois après la fin des études collégiales, la situation de l'intégration au marché de l'emploi des diplômés ayant bénéficié de l'enseignement coopératif à celle de leurs collègues ayant opté pour un enseignement régulier (figure 2). Prise globalement, la situation des sortants diplômés au moment de l'enquête de *La Relance* est fort comparable pour les deux

FIGURE 2

Situation générale au moment de *La Relance* (31 mars 1996 ou 1997) des sortantes et des sortants diplômés dans les 38 programmes sélectionnés selon la formule pédagogique adoptée ($n = 331$)



Source : Calculs effectués à partir de données brutes extraites de l'enquête *La Relance au collégial* (1996 et 1997) de la Direction générale de l'enseignement collégial du ministère de l'Éducation.

12. Soulignons qu'au moment de l'extraction des données une plus grande proportion des 400 diplômés dans le programme et le collège initialement choisis sont admissibles et participent à *La Relance* de 1996 (58,4 %) comparativement à celle de 1997 (41,6 %).

groupes de répondants ($x^2 = 4,89$; $p = 0,087$)¹³. Par contre, lorsque seule la proportion des personnes en emploi est prise en considération, cette dernière s'avère de près de douze points de pourcentage supérieure ($p = 0,03$) chez les diplômés de l'enseignement coopératif (74,3 % contre 62,8 %).

Chez les diplômés qui travaillent à temps plein¹⁴, nous observons que l'enseignement coopératif entraîne des avantages salariaux chez les filles seulement. Celles qui ont opté pour l'enseignement coopératif bénéficient ($p = 0,001$) en effet d'un salaire hebdomadaire moyen de 427,59 \$ comparativement à 327,71 \$ pour leurs consœurs qui suivent l'enseignement régulier. Quant aux travailleurs masculins à temps plein, ils gagnent en moyenne 535,01 \$ par semaine reflétant ainsi la présence d'un écart salarial substantiel par rapport aux filles diplômées de leur cohorte d'appartenance (376,61 \$). Cet écart salarial entre les sexes apparaît, par contre, de moindre ampleur ($p = 0,01$) chez ceux qui ont profité de la formule coopérative (94,13 \$) que chez ceux qui ont opté pour l'enseignement régulier (217,63 \$). Il restera à expliquer pour quelles raisons l'enseignement coopératif contribue de la sorte à rapprocher le salaire des filles de celui des garçons. Ici encore, nous retrouvons chez la cohorte à l'étude des tendances similaires à celles qui sont observées au Québec sur le plan des avantages salariaux des hommes (MEQ, 1998). L'avantage salarial des diplômés ATE en emploi a déjà été observé chez des bacheliers universitaires par plusieurs auteurs (Audet, 1995b ; Mann et Gilbert, 1995 ; Darch, 1995 ; Rowe, 1992 ; Brown, 1976 ; Yencso, 1970). Par contre, d'autres ont pour leur part mis en évidence un avantage plutôt négligeable (Wessels et Pumphrey, 1996) ou encore aucun avantage significatif (Phillips, 1978 ; Gore, 1972). Certains ont par ailleurs observé que l'avantage salarial initial des diplômés ATE s'estompait rapidement après l'entrée sur le marché du travail (Rowe, 1992 ; Brown, 1976).

Il importe tout d'abord de souligner combien toutes les tendances observées au regard des taux de diplômés en emploi, en recherche d'emploi, aux études ou inactifs pour l'ensemble de la cohorte à l'étude s'avèrent tout à fait analogues à celles observées à l'échelle du Québec par *La Relance au collégial* de 1997 (MEQ, 1998, p. 29-39). Par ailleurs, de semblables dimensions de l'intégration au marché du travail des diplômés de l'enseignement coopératif ont fait l'objet de nombreux travaux au Canada et aux États-Unis,

13. Dans la présente section, les informations traitées ont été fournies par les sortants diplômés de la cohorte à l'étude qui ont accepté de participer à l'enquête de *La Relance au collégial*. Le lecteur doit donc se souvenir qu'une marge d'erreur maximale de 2,2 % (à un niveau de confiance de 95 %) s'applique à toutes les statistiques présentées.

14. Parmi les diplômés en emploi, 88,8 % occupent un emploi à temps plein.

mais comme c'est généralement de bacheliers universitaires qu'il est question, les résultats ne sont pas toujours facilement transposables à la situation des diplômés de la formation technique collégiale.

En l'absence de recherches disponibles sur cette question au collégial, nous retenons surtout les travaux d'Audet (1995b) qui a lui aussi exploité des données de *La Relance* du ministère de l'Éducation, mais pour l'enseignement universitaire. Il souligne que l'avantage associé à l'enseignement coopératif chez les bacheliers universitaires de 1992 est plus marqué lorsque la qualité et la nature des emplois sont prises en compte. Le taux de placement dans des emplois à temps plein, dans des emplois liés au domaine d'études et dans des emplois permanents est supérieur de plus de 10 points de pourcentage pour ceux ayant suivi des programmes coopératifs. L'avantage comparatif de l'enseignement coopératif peut même atteindre 25 points de pourcentage lorsque sont prises en compte à la fois l'expérience de travail et la scolarité des candidats au moment de l'inscription dans leur programme d'études. Les avantages comparatifs relevés par Audet (1995b) sont par ailleurs généralement corroborés par les travaux de Mann et Gilbert (1995) ainsi que par ceux de Darch (1995) à propos de la cohorte de bacheliers universitaires canadiens de 1990.

CONCLUSION

Force est d'admettre que les promoteurs de l'ATE au collégial trouveront dans la présente étude des arguments additionnels pour promouvoir le développement de cette formule pédagogique. Si l'enseignement coopératif a dû difficilement franchir une première croisée des chemins en 1995, lors de la cessation des subventions fédérales, cette relativement jeune formule pédagogique au collégial semble offrir certains avantages aux élèves qui s'en prévalent. En tenant compte qu'il s'agit d'analyses descriptives, les résultats obtenus jusqu'à maintenant font voir une persévérance accrue aux études, une réussite supérieure des cours et un taux d'obtention d'une sanction d'études plus élevée, du moins pour la cohorte des persévérants de quatre trimestres et plus, de 1992, en techniques physiques et administratives. Qui plus est, de tels avantages profitent tant aux filles qu'aux garçons.

Par contre, sur le plan de l'intégration des titulaires de DEC sur le marché du travail, les différences entre les diplômés de l'enseignement coopératif et ceux de l'enseignement traditionnel apparaissent moins contrastées et les tendances observées exigent que soient apportées certaines nuances. D'un côté, la proportion des diplômés en emploi, dix mois après la fin de leurs études, est significativement plus grande chez ceux qui ont

bénéficié de stages coopératifs. Par contre, plusieurs autres indices (taux de chômage, proportion de diplômés en recherche d'emploi, inactifs ou aux études) qualifiant leur intégration au marché du travail ne révèlent pas d'écarts significatifs à leur avantage. Il est donc pour le moment impossible de conclure, en matière d'intégration des diplômés au marché du travail, à un bilan aussi positif que celui effectué par Audet (1995b) à propos de l'enseignement coopératif à l'université pour la cohorte québécoise des bacheliers de 1992. Il serait nécessaire que d'autres cohortes du cégep soient examinées afin de confirmer ou d'infirmer ces premiers résultats.

Comme nous l'avons déjà souligné, il sera nécessaire de recourir à des analyses multivariées pour mieux décrypter la part relative, et combinée à d'autres facteurs, de la formation alternée à l'explication des avantages qu'elle semble bel et bien conférer aux élèves du collégial, surtout en matière de réussite scolaire.

Il s'agit d'un premier pas vers une analyse systématique de cet objet d'étude au collégial. Plusieurs autres seront nécessaires si nous voulons instaurer des pratiques éducatives qui tirent leur cohérence et leur bien-fondé sur autre chose que des idéologies, des modes ou encore des demandes sociales pressantes. Pour arriver à conclure dans quelle mesure la formation « ajoutée » par les stages coopératifs représente, pour les populations scolaires qui en ont bénéficié, une réelle « valeur ajoutée », il nous faut multiplier les initiatives d'évaluation de cette pratique pédagogique qui se gagne la faveur d'un nombre grandissant d'intervenants de toutes appartenances. De plus, de nombreuses questions, tant théoriques que pratiques, liées aux fondements mêmes de cette pédagogie alternative nécessiteraient la contribution de chercheurs de diverses disciplines prêts à mettre en œuvre les protocoles complexes requis afin d'assurer la production de résultats significatifs.

BIBLIOGRAPHIE

- Audet, C. (1995a). *L'alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation. Étude exploratoire*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Audet, M. (1995b). *Fréquentation scolaire, durée des études et intégration au marché du travail : comparaison entre les régimes d'enseignement coopératif et non coopératif*, Québec, ministère de l'Éducation.
- Bourdon, S. et A.F. Cleaver (2000). « Le genre et le stéréotype du diplôme lors de l'insertion professionnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(3), p. 677-700.

- Branton, G.R., G. Van Gyn, J. Cutt, M. Loken, T. Ney et F. Ricks (1990). « A model for assessing the learning benefits in Cooperative Education », *Journal of Cooperative Education*, XXVI(3), p. 30-40.
- Brown, S.J. (1976). *Cooperative Education and Career Development : A Comparative Study of Alumni Boston*, Cooperative Education Research Center, Boston, Northeastern University.
- Cadopi, M. (1994). « Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive », Entrevue avec Perrenoud, *Revue EPS*, 250, p. 11-16.
- Campbell, D.T. et J. Stanley (1963). « Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching », dans N.L. Gage (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand McNally.
- Cook, T.D., F.L. Cook et M.M. Mark (1982). « Modèles expérimentaux et quasi expérimentaux en recherche évaluative : une introduction », dans R. Lecomte et L. Rutman (dir.), *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 105-141.
- Cousin, O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*, Paris, Les Presses universitaires de France.
- Darch, J. (1995). « Les diplômés des programmes coop », *L'emploi et le revenu en perspective/ Statistique Canada*, 7(3), p. 23-27.
- Davie, R.S. et J.K. Russell (1974). « Academic performance and work experience : An Australian cooperative experience », *Journal of Cooperative Education*, X(2), p. 1-12.
- Ellis, J.R. (1987). *L'enseignement coopératif postsecondaire au Canada*, Ottawa, Conseil des sciences du Canada.
- Emploi et Immigration Canada (1984). *Programme d'alternance travail-études : demande d'aide financière*, Ottawa, Emploi et Immigration Canada.
- Falardeau, I. (1992). *Les changements de programme au collégial. Changer de cap sans perdre le nord*, Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Gagnon, J.-H., C. Fortin et C. Bélanger (1997a). *Documentation de la table de correspondance des programmes de DEC*, Direction générale de l'enseignement collégial, Direction de la recherche et du développement, CHESCO, version 1996.
- Gagnon, J.-H., C. Fortin et C. Bélanger (1997b). *Documentation de la table des programmes de DEC regroupés*, Direction générale de l'enseignement collégial, Direction de la recherche et du développement, CHESCO, version 1996.
- Gagnon, J.-H., C. Fortin et C. Bélanger (1997c). *Table des organismes. Utilitaire informatisé*, Direction générale de l'enseignement collégial, Direction de la recherche et du développement, CHESCO, version 1996.
- Gore, G.J. (1972). « New evidence of the co-op system relevancy », *Journal of Cooperative Education*, VIII(2), p. 7-14.

- Janosz, M. (1994). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*, Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Laporte, M. (1994). *L'enseignement coopératif au collégial au Québec : une évaluation globale de quelques expériences en cours*, Hull, Collège de l'Outaouais.
- Lindenmeyer, R.S. (1967). « A comparison of the academic progress of the cooperative and four-year student », *Journal of Cooperative Education*, III(2), p. 8-18.
- Mann, A. et S. Gilbert (1995). « Les abeilles ouvrières : Avantages des programmes coopératifs au chapitre des études et de l'emploi », *Revue trimestrielle de l'éducation*, 2(4), p. 24-34.
- Ministère de l'Éducation (1997a). « CHESCO. Système de données sur les cheminement scolaires au collégial », *Documentation relative au contenu du fichier maître*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, version 1996.
- Ministère de l'Éducation (1997b). *La Relance au collégial. Situation au 31 mars 1996 des sortantes et des sortants diplômés de l'enseignement collégial 1994-1995 : formations préuniversitaire et technique*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1998). *La Relance au collégial. Situation au 31 mars 1997 des sortantes et des sortants diplômés de l'enseignement collégial 1995-1996 : formations préuniversitaire et technique*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Indicateurs de l'éducation, édition 2000*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mueller, S. (1992). « The effect of a Cooperative Education work experience on autonomy, sense of purpose, and mature interpersonal relationships », *Journal of Cooperative Education*, XXVII(3), p. 27-35.
- Phillips, J.J. (1978). « An employer analysis of a Cooperative Education program », *Journal of Cooperative Education*, XIV(2), p. 104-120.
- Ricard, P. (1998). *Les conditions socio-économiques des étudiants des cégeps du Québec*, Étude réalisée par le Département des techniques de recherche, enquête et sondage du Collège de Rosemont avec la collaboration de la Commission des affaires étudiantes de la Fédération des cégeps, Montréal, Collège de Rosemont.
- Rousseau, N. et J. La Pierre (2000). « Expériences québécoises en alternance travail-études : de l'implantation à l'évaluation. Bilan et perspectives », *Actes de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique*, Montréal, novembre, p. 100-113.
- Rowe, P.M. (1989). « Entry differences between students in Cooperative and Regular programs », *Journal of Cooperative Education*, XXVI(1), p. 16-25.
- Rowe, P.M. (1992). « A comparison of Cooperative Education graduates with two cohorts of regular graduates : Fellow entrants and fellow graduates », *Journal of Cooperative Education*, XXVII(3), p. 7-15.
- Smith, S.H. (1965). « Influence of participation in the Cooperative program on academic performance », *Journal of Cooperative Education*, III(1), p. 7-20.

- Somers, G.M. (1986). « How Cooperative Education affects recruitment and retention », *Journal of Cooperative Education*, XXII(3), p. 72-78.
- Terrill, R. (1988). *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM).
- Terrill, R. et R. Ducharme (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM).
- Turner, S.M. et A. Frederick (1987). « Comparing programs worldwide », dans K.G. Ryder et J.W. Wilson (dir.), *Cooperative Education in a New Era. Understanding and Strengthening the Links between College and the Workplace*, San Francisco, CA, Jossey-Bass Publisher, p. 45-77.
- Van Gyn, G., G. Branton, J. Cutt, M. Loken et F. Ricks (1996). « An investigation of entry level characteristics between co-op and non-co-op students », *Journal of Cooperative Education*, XXXII(1), p. 15-28.
- Van Gyn, G., J. Cutt, M. Loken et F. Ricks (1997). « Investigating the educational benefits of Cooperative Education : A longitudinal study », *Journal of Cooperative Education*, XXXII(2), p. 70-85.
- Veillette, S. et M. Perron (1996). *L'alternance travail-études au collégial : évolution et bilan (1990-1995)*, Étude réalisée pour l'Association canadienne de l'enseignement coopératif, Jonquière, Cégep de Jonquière, Groupe ÉCOBES.
- Vigneault, M. (1993). *La pratique études/travail : les effets ?*, Laval, Collège Montmorency.
- Wessels, W. et G. Pumphrey (1996). « The impact of Cooperative Education on wages », *Journal of Cooperative Education*, XXXII(1), p. 36-52.
- Wilson, J.W. (1974). *Impact of Cooperative Education upon Personal Development and Growth of Values*, Boston, Cooperative Education Research Center, Boston, Northeastern University.
- Wilson, J.W. (1989). « Assessing outcomes of Cooperative Education », *Journal of Cooperative Education*, XXV(2), p. 38-45.
- Wilson, J.W. (1997). « On the questions asked about Cooperative Education », *Journal of Cooperative Education*, XXXII(2), p. 17-29.
- Yencso, W.R. (1970). *A Comparative Analysis of Engineering Graduates from Cooperative and Regular Programs*, Thèse de doctorat, Ann Arbor, Michigan University.

Le stage dans l'alternance travail-études au collégial

Pour quel rapport au savoir ?

*Carol Landry, Yvon Bouchard
et Christine Pelletier*
Groupe interuniversitaire
de recherche en formation-emploi (GIRFE)
Université du Québec à Rimouski
(carol_landry@uqar.qc.ca)
(yvon_bouchard@uqar.qc.ca)
(chrispette@hotmail.com)

RÉSUMÉ

Les formations en alternance se multiplient dans la plupart des pays industrialisés et les recherches dans le domaine s'intéressent principalement aux aspects organisationnels et politiques des différents dispositifs et mettent peu l'accent sur l'apprenant. Il s'agit cette fois de dépasser la perspective institutionnelle et de considérer le point de vue de la personne, du sujet alternant. Ce chapitre poursuit l'objectif de cerner le sens que les étudiants accordent, dans le cadre d'une formation en alternance au collégial, à leur expérience de stage et qui se traduit par des attentes, d'une part, et par la perception d'apprentissages réalisés en milieu de travail, d'autre part. Une analyse de type qualitatif de données provenant de questionnaires et d'entrevues semi-directifs

adressés à des élèves de deux techniques contrastées, avant et après le stage, nous permet de présenter une typologie qui laisse entendre que le « rapport à soi » et le « rapport aux autres » mobilisent le « rapport au savoir ». Cette donnée fournit l'occasion de resituer les objectifs institutionnels de l'alternance travail-études au collégial et de reconnaître à l'alternant une place d'acteur.

L'une des principales demandes sociales actuelles, dans les systèmes de formation, consiste à vouloir rapprocher le monde de l'éducation de celui du travail. Cette tendance se manifeste notamment par la multiplication des pratiques de stages et de formations en alternance, principalement dans les domaines de la formation professionnelle et technique (Agulhon, 2000 ; Stern, Finkelstein, Stone, Latting et Dornsife, 1995 ; OCDE, 1994). Au Québec, l'alternance en formation professionnelle et technique a donné lieu à deux modèles différents d'organisations qui poursuivent des buts qui leur sont propres (Mazalon et Landry, 1998). En enseignement supérieur, et de façon particulière en formation technique dans les cégeps¹, c'est le modèle américain de l'enseignement coopératif qui a cours sous l'appellation récente d'alternance travail-études². Cette forme d'alternance entraîne des rapports de juxtaposition entre les acteurs institutionnels des deux milieux, et c'est surtout à l'étudiant qu'il appartient d'établir l'interface entre les deux pôles (Landry, 1998). En général, les recherches sur l'alternance au Québec s'intéressent principalement aux aspects organisationnels et politiques des différents dispositifs de formation. Quant aux recherches concernant l'enseignement coopératif au collégial, elles sont peu nombreuses et empruntent toutes des approches quasi positivistes pour mieux évaluer quelques effets de ce mode de formation (Boivin, 1996 ; Gagné, 1995 ; Laporte, 1994 ; Veillette et Perron, 1996). Il s'agit cette fois de dépasser la perspective institutionnelle et quantitative, d'adopter une approche compréhensive en considérant le point de vue de la personne, du sujet alternant. Ce dernier manifeste des attentes particulières avant chaque séquence en entreprise. Quelles sont-elles ? Et, après le stage, quelle perception les élèves-travailleurs-stagiaires se font-ils des apprentissages effectués en milieu de travail ? Dans quelle mesure les représentations des apprentissages rejoignent-elles les attentes qu'ils ont formulées ? Cette question des attentes et des apprentissages vient traduire, selon l'expression de Charlot (1997), le « rapport au savoir » entretenu par les élèves.

Ce chapitre poursuit l'objectif de cerner le sens que les élèves de deux programmes différents accordent, dans le cadre d'une formation en alternance au collégial, à leur expérience de stage qui se traduit par des attentes,

-
1. Cégep : collège d'enseignement général et professionnel. On utilise aussi indifféremment le substantif de collège. Établissement de formation de niveau postsecondaire propre au système scolaire québécois, qui 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 mène habituellement au marché du travail. C'est à cette dernière filière que s'intéresse notre recherche.
 2. De 1966 à 1990, la formation en alternance dans les cégeps et dans les universités québécoises était connue sous le vocable d'enseignement coopératif ou de système coop.

d'une part, et par la perception d'apprentissages réalisés en milieu de travail, d'autre part. Nous croyons qu'une assez grande adéquation entre les attentes et les apprentissages se traduirait par une meilleure satisfaction des élèves à l'égard du stage réalisé. Les résultats proviennent d'une recherche³ que nous menons auprès des acteurs de deux spécialités différentes de formation technique (techniques administratives option finance et techniques de génie industriel) dans deux collèges de l'Est-du-Québec. Une analyse de type qualitatif des données, provenant de questionnaires et d'entretiens semi-directifs adressés aux élèves avant et après le stage, nous permet de présenter certains résultats au regard des questions préalablement soulevées. Nous fournissons d'abord certaines informations à propos de la situation des formations en alternance en enseignement supérieur au Québec. Par la suite, nous apportons des précisions méthodologiques sur la recherche en cours, pour finalement faire place à la discussion des résultats qui portent essentiellement sur la comparaison entre les attentes et la perception des apprentissages réalisés par les élèves dans deux spécialités techniques différentes. Cette analyse se réalise surtout à partir de la notion de « rapport au savoir » développée par Charlot (1997). En dernier lieu, la conclusion débouche sur une perspective critique de l'alternance travail-études, telle que vécue par deux groupes d'élèves en formation technique au collégial.

1. LA FORMATION EN ALTERNANCE EN ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR AU QUÉBEC

Rappelons brièvement quelques caractéristiques de la formation en alternance en enseignement supérieur au Québec⁴. Afin de se distinguer des autres universités et de recruter une nouvelle clientèle, c'est d'abord l'Université de Sherbrooke qui implanta, à partir de 1966, la première forme

3. Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) dans le cadre de son programme Réseaux de recherche stratégique en éducation et formation (1997-2001). Elle regroupe, dans le GIRFE (Groupe interuniversitaire de recherche en formation-emploi : www.unites.uqam.ca/girfe/), neuf chercheurs de cinq établissements universitaires québécois (Université du Québec à Hull [UQAH], Université du Québec à Montréal [UQAM], Université du Québec à Rimouski [UQAR], École des Hautes Études commerciales [HEC] et Télé-université [Téluq] en collaboration avec des acteurs d'une cinquantaine d'établissements d'enseignement et d'entreprises à travers le Québec.

4. Pour mieux comprendre l'évolution et la situation de la formation en alternance en enseignement supérieur au Québec, il faut se reporter au premier chapitre intitulé « La construction de l'alternance au Québec : entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées ».

d'alternance sous l'appellation de « régime d'enseignement coopératif ». Ce n'est que vingt ans plus tard, à partir de 1986, que l'alternance, que l'on désigne maintenant sous le nom d'« alternance travail-études » (d'où l'abréviation ATE), s'est grandement étendue à d'autres ordres d'enseignement et en 1995 que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a produit un cadre de référence qui permettait de décrire ce mode de formation, de préciser les objectifs et les modalités des stages pour chacune des filières.

L'alternance en formation professionnelle et technique est à la fois une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation qui combine, de façon structurée, des périodes de formation en établissement scolaire et des périodes de stages en milieu de travail, et ce, en relation avec un programme menant à la sanction des études (1995, p. 11).

À l'enseignement postsecondaire, le modèle conceptuel et organisationnel général de l'alternance s'appuie sur le régime coopératif (ou enseignement coopératif), utilisé dans les universités et les collèges canadiens depuis 1957, et découle de l'influence américaine du *Cooperative Education*⁵. Dans ce modèle, les programmes comportent des périodes alternées d'études et de travail (au moins 25 % du temps de formation) à temps plein, agencées selon un plan déterminé qui diffère selon les ordres d'enseignement, le programme d'études et l'avancement de l'élève dans le *cursus* de formation. En milieu universitaire et dans les cégeps, chaque programme comporte de deux à quatre périodes de travail, d'une durée moyenne de 16 semaines par période, qui s'ajoutent au programme régulier de formation. Ce type d'alternance poursuit, selon le MEQ, des finalités de transfert de compétences et d'intégration progressive au marché du travail. Pendant les stages, l'élève prend le statut de travailleur et est rémunéré (MEQ, 1995). Le contenu du stage est principalement dicté par les besoins de l'entreprise qui tente de respecter les compétences générales visées par chacun des stages et préalablement déterminées par les établissements de formation. De plus, le stage ne fait pas l'objet d'unités de formation créditées dans le programme et l'évaluation très générale fournie par l'entreprise d'accueil porte très peu sur les compétences acquises, mais plutôt sur les comportements des stagiaires. Cette forme d'alternance, selon les données disponibles pour l'année 1998-1999, touche 60 % des cégeps, mais ne concerne

5. Le premier programme d'enseignement coopératif aux États-Unis est mis sur pied par Schneider en 1906 pour la formation d'ingénieurs à l'Université de Cincinnati. Deux types de problèmes ont incité Schneider à prévoir des périodes de stage dans le milieu productif. D'une part, des expériences de travail rémunérées pendant le *cursus* scolaire régleraient l'obligation pour les étudiants de travailler l'été pour financer leurs études et, d'autre part, favoriseraient l'acquisition de certaines habiletés difficilement obtenues dans le milieu éducatif.

que 3,5 % environ de la clientèle en formation technique. À cet égard, on peut avancer que l'ATE en formation technique dans les cégeps, malgré les discours favorables et les politiques institutionnelles, se déploie dans plusieurs collèges, mais demeure toutefois assez marginale par rapport au nombre de programmes concernés et la clientèle touchée (Landry, 1998).

En somme, on peut dire que l'alternance en enseignement supérieur au Québec s'est épanouie grâce à l'initiative des établissements universitaires et que les cégeps ont pris le pas seulement lorsque le gouvernement fédéral a avancé des subventions généreuses, à partir de 1986. Par ailleurs, plusieurs universités et cégeps en concurrence les uns avec les autres ont volontairement adopté ce mode de formation pour attirer une nouvelle clientèle. C'est dans cette double dynamique de réponse à une demande de compétences nouvelles pour le marché du travail et de recrutement de clientèle de la part des établissements de formation que des élèves effectuent des stages en formation en alternance. Quel sens donnent-ils à cette expérience et plus particulièrement aux apprentissages qu'ils ont pu effectuer ?

2. QUELQUES PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les idées exposées dans ce chapitre proviennent d'une recherche plus large qui porte sur la collaboration cégep-entreprise dans la formation des techniciens, sous la direction du GIRFE. Les aspects politiques, institutionnels, organisationnels et pédagogiques de la collaboration et du partenariat cégep-entreprise, sous l'angle de l'émergence, de la dynamique et des effets, sont étudiés dans quatre spécialités de formation technique. Nous privilégions une approche d'étude de cas (Yin, 1994), en considérant principalement le point de vue des acteurs de quatre cégeps et des entreprises engagées dans l'alternance travail-études dans trois de ces cas⁶, et une autre activité de collaboration nommée téléstage (stage à distance, principalement par Internet) (Landry, Bouchard et Bouteiller, 1999). Aux fins de ce chapitre, nous retenons le point de vue de 24 élèves dans deux spécialités contrastées de formation technique : l'une du secteur des services ou du tertiaire, soit les techniques administratives (option finance), avec 13 élèves au départ et l'autre du secteur industriel, les techniques de génie industriel, avec 11 élèves.

6. Les techniques administratives (option finance) au Cégep de Matane, les techniques de génie industriel au Cégep de La Pocatière, les techniques informatiques au Cégep de Rivière-du-Loup.

Le point de vue des élèves a d'abord été recueilli par questionnaire avant le deuxième et dernier stage et lors d'un entretien semi-dirigé immédiatement après ce second stage. Les répondants ont sensiblement le même profil et se situent à 75 % dans le même groupe d'âge (19-21 ans). Cependant, sept élèves en techniques administratives disent avoir déjà une expérience de travail dans le domaine étudié, contre un seulement en génie industriel. Par ailleurs, les entreprises d'accueil sont assez différentes d'une spécialité à l'autre. Les élèves en techniques de génie industriel réalisent tous leurs stages dans des entreprises industrielles du secteur privé, alors que les élèves en techniques administratives sont répartis assez également entre le privé, le public et le parapublic. Les données, une fois transcrites et codées, ont été analysées selon une approche compréhensive et qualitative qui laisse place à une interprétation du sens que les élèves accordent à leur stage. Enfin, la transposition des attentes et des apprentissages, en termes de « rapport au savoir », suivant Charlot (1997), a donné lieu à une typologie bâtie selon la technique des juges ($n = 3$).

3. DES ATTENTES AUX APPRENTISSAGES : POUR QUEL RAPPORT AU SAVOIR ?

Nous disposons de très peu de cadres théoriques appropriés pour analyser les attentes et les apprentissages des élèves en formation technique dans un stage de formation en alternance. Certes, quelques auteurs ont discuté des apprentissages des élèves en formation professionnelle et technique ou en formation en alternance et ont élaboré leur propre typologie. À titre d'exemple, Hardy et Landreville (1998) utilisent la trilogie classique des savoirs, savoir-faire et savoir-être, alors que d'autres, comme Malglaive (1990), ajoutent des catégories plus spécifiques (savoirs formalisés et savoirs agis). Il y aurait ainsi des savoirs pratique, théorique, procédural, scientifique, technique, professionnel, etc. Le problème de ces typologies, c'est qu'elles « traitent les savoirs comme des espèces afin de les classer dans de méticuleux inventaires [...] » (Charlot, 1997, p. 71). Le savoir se réduit alors à une substance que l'on traite comme un objet autonome. Au contraire, Charlot (1997) affirme qu'il n'existe pas de savoir en soi, que le savoir est une relation, une forme de rapport au monde. Il parle plutôt de « rapport au savoir ». Geay (1998) adopte aussi cette orientation, où l'alternance est perçue comme système interface entre le système école et le système travail.

La perspective de Charlot nous rejoint essentiellement sur deux aspects. D'une part, elle correspond à l'idée que se font de plus en plus certains auteurs d'« une sociologie du sujet » où celui-ci est perçu « comme un

être humain porté par le désir et ouvert sur un monde social dans lequel il occupe une position et est actif » (1997, p. 65). D'autre part, de cette conception du sujet découle une définition⁷ du rapport au savoir⁸ que nous faisons nôtre : « L'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir [...] » (1997, p. 94). Tout au long de son essai théorique, Charlot (1997) résume sa pensée en disant que le rapport au savoir est le rapport d'un sujet au monde, à soi-même et à l'autre. C'est principalement à la lumière de cette orientation que nous analyserons consécutivement les attentes et les apprentissages manifestés par les élèves à propos de leur stage en ATE. D'abord, nous nous arrêterons sur le sens que les 24 élèves interrogés donnent à leurs attentes avant de commencer leur deuxième stage.

3.1. DES ATTENTES DIVERSIFIÉES, PERSONNALISÉES ET EN RAPPORT AVEC LES SPÉCIALITÉS

Avant leur deuxième stage en ATE, les élèves devaient répondre à la question suivante : Quelles sont vos attentes professionnelles et personnelles face à ce stage ? Les attentes se définissent comme des souhaits ou des désirs, où le « désir de savoir est le point de départ d'un rapport au monde qui est dialectiquement rapport à soi-même ; [...] du désir et du désir de savoir puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports qui lient le psychologique et le social [...] » (Beillerot, 1996, p. 76). Le désir de savoir est ainsi identifié à une expérience, le stage dans le cas qui nous occupe, à travers laquelle le sujet découvre le monde (notamment un poste dans une entreprise) en même temps que sa propre histoire. Quel sens ont ces attentes ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Sont-elles différentes d'une spécialité à l'autre ? Quelles relations ont-elles avec les objectifs du stage en ATE et les compétences attendues dans chacune des spécialités ?

7. La conception de Charlot (1999) « du rapport au savoir » nous a d'autant plus séduits qu'il affirme avoir développé sa pensée surtout à la suite de ses recherches dans les lycées professionnels : clientèle, situation et activités comparables à plusieurs éléments de notre recherche.

8. Charlot rappelle qu'il désigne par « rapport au savoir » le rapport « à l'apprendre », qui se traduit par « des figures de l'apprendre » ou du « désir d'apprendre » permettant de retrouver trois formes de rapport systémique au savoir, définies à partir des discours des collégiens : constitution d'un univers de savoirs-objets, action dans le monde, régulation de la relation aux autres et à soi-même (1997).

Suivant la conception de Charlot, Bautier et Rochex (1992) sur le rapport au savoir, nous avons établi une typologie⁹ du sens conféré aux attentes par les élèves en les représentant par quatre cas de figure : les attentes liées au poste attribué, les attentes liées à l'entreprise et au travail en général, les attentes liées à soi et les attentes liées aux autres (tableau 1). Rappelons d'abord que les attentes s'inscrivent dans une forme d'alternance où, grâce au processus de placement opéré par le cégep¹⁰, les élèves connaissent déjà les principales caractéristiques de l'entreprise et du poste qu'ils occuperont en stage. On devrait donc théoriquement s'attendre à ce que plusieurs élèves répètent ou traduisent des éléments de l'offre de stage et des compétences mentionnées dans le référentiel. Ce n'est pas tout à fait le cas, puisqu'on remarque d'abord que les attentes sont plutôt diversifiées et se répartissent assez également dans les différentes catégories, à l'exception des attentes liées au travail et à l'entreprise, qui sont moins nombreuses ($n = 11$), mais beaucoup plus larges et générales que les trois autres. On peut donc avancer que le rapport au stage se traduit principalement par des attentes liées au poste attribué ($n = 16$) et qui nécessitent des relations et des transactions par rapport à soi ($n = 15$) et aux autres ($n = 17$) en particulier.

Une analyse des deux premiers groupes d'attentes (liées au poste attribué et liées au travail et à l'entreprise) correspondant plus au « rapport au monde¹¹ », tel que construit et formalisé, permet de distinguer deux grandes tendances. Premièrement, une majorité d'élèves traduisent surtout leurs attentes en termes d'apprendre, de connaître, d'acquérir, de développer, d'améliorer, etc. Le stage, dans cette forme d'alternance travail-études, ne serait donc pas uniquement envisagé comme une activité de transfert de compétences, ainsi que le laissent entendre les objectifs de ce dispositif de formation. Mais plusieurs élèves manifestent aussi un désir d'apprendre et de mieux comprendre un certain nombre de connaissances générales relativement au poste attribué : « *développer des connaissances dans mon domaine* »,

9. Nous avons opté pour une typologie de rapport au savoir en tentant de respecter l'orientation de Charlot, en sachant bien qu'il s'agit plus d'une dynamique entre les différentes dimensions que d'un découpage matériel de types de savoirs. Ainsi, on sait bien que le rapport à soi se réalise toujours dans un rapport à l'autre, et vice versa. Ce qui n'empêche pas Charlot, Bautier et Rochex (1992) de parler « de trois formes de rapport systémique au savoir » (voir note précédente).

10. Le processus formel consiste d'abord à ce que le cégep recrute des entreprises qui présentent une offre de stage et reçoivent des demandes des étudiants intéressés. Par la suite, des entrevues se déroulent et l'entreprise choisit le meilleur candidat. Les élèves font une demande pour une à trois offres de stage au maximum. Un agent du cégep agit parfois comme médiateur afin de faire en sorte que tous les élèves puissent trouver un lieu de stage.

11. Nous simplifions l'idée du « rapport au monde » en le ramenant à celui du milieu professionnel et du poste occupé par le stagiaire.

TABLEAU 1
Les attentes des élèves avant le stage

<i>Attentes liées au poste attribué (n = 16)</i>	<i>Attentes liées au travail et à l'entreprise (n = 11)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Développer des connaissances dans mon domaine (2)*. • Apprendre de nouvelles choses (2). • Acquérir des connaissances pratiques (2). • Avoir une formation plus complète pour pouvoir travailler. • Améliorer mes compétences. • Mieux comprendre la théorie. • Pouvoir appliquer mes connaissances. • Développer des méthodes de travail. • Réaliser des tâches qui correspondent à mon domaine d'études. • Avoir toutes les responsabilités liées au poste occupé. • Devenir une bonne technicienne. • Me perfectionner en comptabilité. • Développer le sens de l'aménagement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenir un emploi à la fin du stage (2). • Connaître les entreprises de la région. • Connaître des milieux de travail différents. • Avoir une bonne idée du travail dans ce domaine. • Développer mon professionnalisme. • Avoir de bonnes conditions de travail. • M'identifier à l'entreprise. • Me donner des outils pour créer ma propre entreprise. • Développer une saine gestion du temps. • Pouvoir développer des projets.
<i>Attentes liées à soi (n = 15)</i>	<i>Attentes liées aux autres (n = 17)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Développer la confiance personnelle (2). • Acquérir de l'expérience de travail (2). • Connaître mes qualités et mes talents. • Développer mon esprit critique. • Me faire respecter. • Pouvoir travailler seul. • Développer des attitudes positives dans les relations avec les autres. • Développer des techniques de communication. • Me sentir utile. • Approfondir la qualité de mon intervention. • Prouver la valeur de mon travail. • Être assidu au travail. • Performer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Être accepté (2). • Créer des liens avec le monde des affaires. • Faire des connaissances (contacts). • Bon climat de travail. • Bien m'intégrer. • Être apprécié. • Me faire une bonne réputation. • Avoir de bonnes relations. • Être bien guidé dans la façon de faire. • Avoir de la compréhension. • Recevoir du soutien. • Obtenir présence et disponibilité. • Mériter la satisfaction du supérieur. • Avoir un bon suivi de stage. • Recevoir de l'aide au besoin. • Avoir de solides références.

* Ces énoncés ont été tenus à plus d'une reprise.

« *acquérir des connaissances pratiques* », mais aussi relativement au monde du travail : « *connaître les entreprises de la région, développer mon professionnalisme* ». Ces désirs cachent probablement une stratégie de positionnement sur le marché du travail ou une façon d'évaluer leur propre choix professionnel. En revanche, d'autres veulent acquérir des connaissances plus spécifiques liées à chacune des spécialités : « *me perfectionner en comptabilité* », « *développer le sens de l'aménagement* », mais aussi développer des compétences dites transversales : « *développer une saine gestion du temps* », « *me donner des outils pour créer ma propre entreprise* ». De telles attentes supposent que l'entreprise d'accueil n'est pas seulement un lieu de production, mais aussi un espace de formation, ce qui, pour certains, constitue le défi de l'alternance. (Geay, 1998)

Deuxièmement, toujours à propos des deux premières catégories, on retrouve des attentes assez classiques qui correspondent à ce qui se vit dans plusieurs types de stages, en alternance ou non. Il s'agit en général « *de pouvoir appliquer des connaissances* », « *de réaliser des tâches qui correspondent à mon domaine* » ou, de manière plus spécifique, de répondre aux attentes des entreprises en « *m'identifiant à l'entreprise* », tout en espérant « *obtenir un emploi à la fin du stage* ». Les quelques stagiaires qui manifestent de telles attentes poursuivent généralement des objectifs à court terme, le stage devenant un lieu d'application ou de consommation de connaissances, dans l'espoir que celles-ci correspondent aux besoins de l'entreprise susceptible de leur offrir un emploi à la fin du stage. Les élèves en techniques administratives, plus demandeurs d'emplois, retirent plus d'avantages d'un tel type d'apprentissage que les élèves en génie industriel.

Les deux autres catégories d'attentes (attentes liées à soi, attentes liées aux autres) représentent le plus grand nombre d'énoncés relevés ($n = 32$), sur le plan des occurrences, mais pas nécessairement pour le plus grand nombre de personnes interrogées. Elles demeurent néanmoins assez importantes, quoique difficiles à classer, puisque « tout rapport à soi est aussi rapport à l'autre, et tout rapport à l'autre est aussi rapport à soi » (Charlot, 1997, p. 52). Néanmoins, le rapport au savoir « implique un rapport au langage » (Charlot, 1997, p. 72) par lequel l'élève témoigne de ses attentes et reflète une tendance qui facilite, dans la plupart des cas, le classement dans l'une ou l'autre des catégories d'attentes¹². Deux logiques semblent guider le sujet dans ces types d'attentes : l'une centrée sur le développement personnel (le sujet affectif) et l'autre sur la relation interpersonnelle (le sujet

12. Ainsi, si l'on prend l'exemple de deux énoncés, « me faire respecter » et « être accepté », le premier fait partie des attentes liées à soi à cause du sens de « me faire », qui centre davantage l'activité sur soi plutôt que sur les autres. Mais les autres sont virtuellement et nécessairement présents. À l'opposé, la deuxième attente, « être respecté », place davantage l'action sur l'autre et fait donc partie des attentes liées à l'autre.

relationnel) ; l'une contribuant à la construction de l'autre pour façonner, croyons-nous, l'identité sociale et professionnelle de l'élève-stagiaire-travailleur. Nous y reviendrons.

À propos du rapport à soi, nous remarquons que l'attente « *développer la confiance personnelle* » transcende d'autres attentes de ce type où l'élève veut mieux « *connaître ses qualités et ses talents, se faire respecter* » en « *travaillant seul* », mais surtout en « *prouvant la valeur de son travail* ». Pour ce faire, il entend répondre à certaines normes implicites du marché du travail – « *être assidu au travail et performer* » –, pour finalement « *acquérir de l'expérience de travail* », exigence de plus en plus forte des entreprises dans un marché ouvert de l'emploi, compétitif et plus ou moins fermé selon les spécialités. Ce désir de développement personnel ne peut toutefois s'accomplir que dans une relation étroite à l'autre. D'autant plus que dans l'étymologie du mot « alternance » il y a cette présence à l'autre, « *alter* ». Ce rapport à l'autre confirme que « le rapport au savoir n'en est pas moins rapport social au savoir » (Charlot, 1997, p. 87). Le rapport à l'autre, dans la situation qui nous occupe, doit donc faire l'objet d'une analyse suivant la situation à la fois singulière et complexe d'un stage dans une entreprise donnée et selon des compétences à déployer dans un poste qui correspond à une spécialité technique spécifique. On peut ainsi distinguer deux groupes de personnes directement ou virtuellement interpellées par les attentes des élèves. Quelques attentes semblent s'adresser à tout le personnel de l'entreprise, « *faire des connaissances* », « *bon climat de travail* », alors que la plupart des autres attentes intéressent plus spécifiquement le personnel qui sera en relation plus directe avec le stagiaire, le tuteur de stage par exemple : « *être bien guidé dans la façon de faire, avoir un bon suivi du stage, obtenir présence et disponibilité* ». Ces exigences relationnelles poursuivent d'autres attentes qui se rapprochent des intérêts plus personnels et professionnels du stagiaire, qui compte « *être apprécié* », mériter la « *satisfaction du supérieur* » pour arriver à « *avoir de solides références* ».

En somme, l'ensemble des attentes exprimées par les élèves avant leur deuxième et dernier stage en ATE recouvre une activité centrée de préférence sur une logique d'exploration d'un poste de travail et d'affirmation de soi.

Au lieu de vouloir appliquer mécaniquement des connaissances acquises en milieu scolaire, le stagiaire type tenterait de profiter de cette occasion pour apprendre davantage, à propos de lui-même d'abord, mais aussi en rapport avec un monde, celui de l'entreprise et du poste choisi, qui recèlerait « de nouvelles choses » à apprendre, à développer ou à approfondir. Dans cette perspective, les attentes à propos du stage représentent principalement un moment et un lieu de développement personnel et professionnel plutôt que d'appropriation et d'application de connaissances et

de techniques. Dans ce sens, l'activité de stage viendrait plutôt combler, chez plusieurs élèves, des lacunes à leur formation et à leur personnalité, alors qu'ils tentent stratégiquement de se positionner dans une entreprise et sur le marché de l'emploi. À ce propos, on doit cependant distinguer, au-delà des contenus techniques, des différences assez marquantes dans la manifestation des attentes entre les élèves des deux spécialités analysées. Dans les quatre catégories d'attentes, les élèves en techniques administratives, option finance, évoquent des attentes toujours plus générales et moins spécifiques que celles mentionnées par les élèves en techniques de génie industriel. On peut tenter une double explication qui, d'une part, touche les spécificités de chaque programme de formation en lien avec le poste attribué et, d'autre part, concerne les probabilités d'emploi pour chacune des techniques en cause¹³.

En effet, le programme de formation en techniques administratives propose trois profils¹⁴ différents de sortie (ou spécialités), dont celui de finance dans le cas qui nous occupe, offert seulement à la dernière session, c'est-à-dire quand sera terminé le deuxième stage en entreprise. La formation reçue avant ce second stage comporte donc des compétences plus générales dans le domaine de l'administration, qui se traduisent par des attentes correspondantes à l'égard du stage. Cette activité constitue de la sorte, pour les élèves de cette technique, une occasion d'exploration pour « mieux connaître les milieux de travail », « avoir une bonne idée du travail dans ce domaine » ou plus exactement « connaître ses qualités et ses talents » et « créer des liens avec le monde des affaires ». De plus, considérant le taux de placement des élèves dans cette technique (76 %) ¹⁵ et l'emploi théoriquement disponible dans une région éloignée des grands centres, les élèves ont des attentes qui se rapprochent davantage de préoccupations d'insertion professionnelle : « me donner des outils pour créer ma propre entreprise », « m'identifier à l'entreprise » dans l'espoir d'« obtenir un emploi à la fin du stage ». À l'opposé, la formation en techniques de génie industriel est beaucoup plus spécifique et les compétences prévues dans le programme amènent les élèves à préciser leurs attentes qui conduisent beaucoup plus à des préoccupations de rapport aux savoirs-objets, « développer le sens de l'aménagement », « pouvoir appliquer mes connaissances ». De plus, les élèves de cette technique sont

13. On voit ici de façon très particulière la pertinence d'analyser les savoirs (traduits dans cette section par des attentes) dans une perspective de rapport à [...] et non comme objet de savoir.

14. Trois profils de sortie ou spécialités : finance, marketing et gestion de personnel.

15. Selon une enquête interne du Cégep de Matane, 76 % des diplômés de 1994 à 1996 ont obtenu un emploi, dont 77 % à temps plein (Cégep de Matane, 1997).

fortement en demande sur le marché du travail, le taux de placement étant de 100 % depuis plusieurs années. Ils se préoccupent donc moins de cette situation pour se centrer sur l'acquisition de compétences relationnelles ou sociales qui font plutôt défaut dans leur programme de formation, selon les dires de plusieurs personnes qui travaillent en alternance.

3.2. DES APPRENTISSAGES SITUÉS ET EN ACTION MENANT À LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

À la suite de leur stage et dès leur retour au cégep pour leur dernière session d'études, nous avons interrogé les élèves sur différents aspects de cette expérience, notamment en posant une question à 19 élèves qui ont terminé leur stage¹⁶. Nous avons relevé de nombreux énoncés qui pouvaient rendre compte du sens donné par les élèves aux différents apprentissages qu'ils disent avoir effectués en stage. Selon Charlot (1997), « ces figures de l'apprendre » ont été placées par la suite, à la manière des attentes, dans l'un ou l'autre des quatre différents types de rapports au savoir : apprentissages liés au poste occupé, apprentissages liés au travail et à l'entreprise en général, apprentissages liés à soi et apprentissages liés aux autres (tableau 2). Nous procéderons à une analyse sommaire de ces données en tentant de faire ressortir le sens principal accordé à ces types d'apprentissages, tout en les comparant aux attentes préalablement mentionnées par les élèves de chacune des spécialités.

Dans l'ensemble, on remarque d'abord que les élèves disent avoir fait de nombreux apprentissages ($n = 104$), presque deux fois plus que le nombre d'attentes brutes manifestées au départ ($n = 59$). Les énoncés initiaux ont été comparés et revus, puis finalement réunis dans 60 énoncés significatifs et différents. Il ressort que les apprentissages liés à soi et liés aux autres sont beaucoup plus nombreux que les deux autres groupes d'apprentissage, liés au poste et liés au travail et à l'entreprise¹⁷. Cette tendance est conforme aux attentes des élèves des deux spécialités qui souhaitaient profiter du stage surtout pour développer des capacités

16. Des 24 élèves du départ, deux n'ont pu être placés en stage, deux autres n'ont pas terminé leur stage et un n'a pu être rencontré en entrevue, faute de disponibilité. L'analyse des entretiens porte donc sur un total de 19 élèves, 11 en techniques administratives et huit en techniques de génie industriel.

17. Au fait, c'est la catégorie d'apprentissages par rapport au poste qui a fait l'objet de la plus grande réduction d'énoncés (de 28 à 8). Cette catégorie nommait différentes opérations, techniques ou outils qui ont été inclus dans des énoncés plus généraux comme « connaître et utiliser de nouvelles machines et des outils ».

TABLEAU 2
La perception des apprentissages réalisés en stage

<i>Apprentissages liés au poste occupé (n = 27)</i>	<i>Apprentissages liés au travail et à l'entreprise (n = 17)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Appliquer des connaissances ou des techniques particulières (6)*. • Approfondir des connaissances et des techniques (6). • Faire des liens entre la théorie et la pratique (5). • Connaître et utiliser de nouvelles machines et des outils (4). • Analyser des problèmes et les résoudre (3). • Mieux comprendre pourquoi on doit faire les choses d'une façon. • Développer des idées. • Connaître les tâches du métier et leur utilité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voir ce qu'est le marché du travail (2). • Connaître ma région et ses entreprises (2). • M'adapter à l'entreprise et à son roulement (2). • Connaître les subventions offertes aux entreprises. • Comprendre le fonctionnement d'une entreprise. • Améliorer les relations de travail. • Développer des méthodes de travail. • Apprendre à chercher pour trouver les informations requises. • Mettre des priorités, planifier. • Diriger et organiser. • Respecter les délais. • Gérer un projet. • Régler les problèmes. • Avoir besoin d'un lieu de travail aéré et avec des fenêtres.
<p align="center"><i>Apprentissages liés à soi (n = 28)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Avoir confiance en soi (6). • Être conscient de ses capacités, de ses forces, de ses faiblesses, de ses limites... (5). • Acquérir de l'autonomie (4). • Prendre des responsabilités (3). • Me débrouiller (2). • Montrer ce dont je suis capable (2). • Être plus productif (2). • Réfléchir par moi-même. • Avoir le sens de l'initiative. • Acquérir de la maturité. • Apprendre ce que je ne veux pas faire. • Aimer avoir beaucoup de travail. • Avoir du contrôle. • Vendre mes idées. • Avoir des arguments qui se tiennent. • Faire valoir mon point de vue. • Ne pas tout prendre sur mes épaules. • Ne pas décider tout par moi-même. • Demander de l'aide lorsque c'est vraiment nécessaire. • Être toujours de bonne humeur le matin. • Être ponctuel. 	<p align="center"><i>Apprentissages liés aux autres (n = 32)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Travailler en équipe (5). • M'intégrer (4). • Me dégèner (4). • Interagir avec le personnel (3). • Travailler avec les gens et les comprendre (2). • Mieux communiquer avec les clients (2). • Être valorisé (2). • Être traité comme un employé et non comme un stagiaire (2). • Me sentir à l'aise avec les autres. • Travailler avec des inconnus. • Me tailler une place. • Me sentir important. • Être plus diplomate. • Découvrir les interactions entre les employés et les gestionnaires. • Faire passer une décision. • Convaincre les gens de changer.

* Ces énoncés ont été tenus à plus d'une reprise.

personnelles et construire de meilleures relations avec les autres. À la différence des attentes, cette fois ce sont presque tous les élèves des deux programmes qui mentionnent des apprentissages correspondant à ces deux types. L'extrait suivant montre bien toute l'importance du rapport à soi et aux autres qui traduit l'un des buts recherchés, de mieux « *se connaître* » en situation de production et de relation afin de développer une plus grande « *confiance en soi* » :

Me rendre compte de mes capacités, de mes forces, de mes faiblesses et de mes limites. Je n'ai rien appris d'académique, mais j'ai appris à être plus diplomate. Je dirais que j'ai plus de qualités personnelles acquises à la longue : maturité, autonomie, réfléchir par soi-même et apprendre à se débrouiller. (Élève en techniques administratives)

L'aspect relationnel, dans la mobilisation aux savoirs, semble donc important chez les élèves rencontrés. Cette situation rejoint les résultats d'autres recherches, dont celles menées auprès d'élèves de lycée professionnel en France. Jellab (2000, p. 252)¹⁸ affirme « que les mobiles et les raisons sous-jacents à la mobilisation sur des savoirs sont étroitement imbriqués dans les échanges avec autrui » [...]. Il ajoute que l'expérience des stages conforte chez les élèves cette association entre les activités, le sentiment de grandir et la reconnaissance par autrui de leur nouveau statut. Pour Charlot (1999)¹⁹, l'univers de savoir des jeunes du lycée professionnel « est centré sur les apprentissages relationnels et affectifs ou liés au développement personnel » au détriment des apprentissages de type professionnel, contrairement à ce qu'on pourrait croire (p. 16). Comment expliquer cette tendance ? Charlot (1999) rappelle que nous sommes en présence d'adolescents ou de jeunes adultes qui sont particulièrement sensibles aux questions relationnelles et à leur développement personnel. Cela ne rend compte que d'une partie du phénomène et nous pensons que l'insistance sur ces aspects participe, notamment, aux apprentissages liés à une première insertion professionnelle d'individus sans trop d'expérience et confrontés aux réalités du marché du travail. Mais cette question mériterait qu'on l'approfondisse en étudiant, pour chacun d'eux, leur trajectoire scolaire, sociale et familiale afin de mieux comprendre la place des aspects relationnels et affectifs par rapport aux apprentissages réalisés dans leur vie. Ce que notre recherche ne permet pas d'investiguer.

18. La recherche de Jellab s'est déroulée auprès d'une quarantaine d'élèves de quatre lycées professionnels de la région du Nord-Pas-de-Calais.

19. Résultat d'une recherche qui comportait plus de 500 « bilans de savoir » et plus de 200 entretiens auprès d'élèves de lycées professionnels en France.

Mais les apprentissages effectués sont-ils différents d'une spécialité à l'autre ? Les élèves en techniques administratives décrivent des apprentissages qui vont dans le même sens que leurs attentes, mais qui sont beaucoup plus généraux que ceux mentionnés par les élèves en techniques de génie industriel. Ces derniers parlent d'apprentissages assez particuliers, notamment à propos de ceux liés à soi et aux autres. Ils disent finalement avoir acquis des compétences qui ont trait à la communication – « *avoir des arguments qui tiennent, convaincre les autres* » –, ayant pour objet « *de vendre ses idées* » ou « *de faire passer une décision* ». L'extrait suivant est éclairant :

À tous les jours, j'apprenais quelque chose, mais c'était plus des choses humaines. [...]...comment faire passer une décision que tu as prise, qui va rajouter une demi-heure de travail à l'autre. Comment faire passer cette idée pour que ça aille mieux comme ça. (Élève en techniques de génie civil)

Pour mieux comprendre le sens de ces apprentissages, il faut aussi considérer la place qu'occupe le technicien en génie industriel dans une entreprise. En effet, celui-ci doit remplir des tâches qui l'amènent à établir des relations avec la plupart des employés de l'entreprise, cadre, technicien ou ouvrier. Par exemple, l'une des tâches les plus souvent effectuées par le technicien en génie industriel est de faire des études de temps et de mouvement afin d'améliorer la production. Cette tâche exige de lui non seulement des connaissances techniques, mais surtout des habiletés relationnelles et de communication afin de convaincre les employés concernés de modifier leurs façons de faire. Ces opérations demandent des compétences et des habiletés qui ne semblent pas faire partie du programme de formation et que la majorité des élèves en stage cherchent donc à développer. Nous croyons également que la presque certitude de se trouver un emploi dans la spécialité de techniques de génie civil fait en sorte que les élèves déplacent leurs attentes et leurs apprentissages. Ils se tournent alors vers l'acquisition de compétences personnelles et relationnelles utiles pour se démarquer davantage d'une autre personne afin de mieux se faire connaître et reconnaître par l'entreprise d'accueil. Cela semble être moins le cas des élèves en techniques administratives, qui cherchent surtout à démontrer leur capacité d'adaptation, à « *s'intégrer, prendre des responsabilités, être ponctuel* » afin d'« *être plus productif* » pour espérer « *se tailler une place* » dans l'entreprise. Charlot (1999) qualifie ce type d'apprentissage « *de conformité* », de respect des normes établies. On peut penser que ce conformisme découle d'une plus grande difficulté à se trouver de l'emploi dans son domaine.

On peut observer le même phénomène du côté des apprentissages liés au poste occupé et des apprentissages liés au travail et à l'entreprise. Globalement, ces apprentissages sont plutôt en étroite relation avec les attentes manifestées, mais un peu plus précis et fonction surtout de l'entreprise

d'accueil et du poste occupé. Les apprentissages liés au poste de travail recèlent des activités qui font plus appel à l'aspect réflexif – « *comprendre pourquoi on doit faire les choses d'une façon* » – qu'à l'aspect cognitif – « *connaître les tâches du métier* ». L'extrait suivant illustre très bien le sens des apprentissages effectués et, surtout, toute l'importance de l'alternance, c'est-à-dire de l'aller et retour entre l'entreprise et le cégep, qui permet à l'élève d'établir des liens et de mieux comprendre ce qu'il fait, entend et voit dans un milieu comme dans l'autre.

Je me suis rendu compte que ce ne sont pas des méthodes que j'ai apprises, mais ça ressemble. À des moments, je fais des liens. Je vois les différences entre les techniques utilisées en entreprise et à l'école, j'ai enfin compris certaines choses [...] (Élève en techniques de génie industriel)

Par ailleurs, il ne faut pas ignorer le fait que les élèves signalent l'acquisition d'apprentissages plus classiques, habituellement observés en situation de stage, en alternance ou non, qui ont trait aux « *applications de connaissance et de techniques* » et à « *l'utilisation de nouvelles machines et outils* ». Ces apprentissages ne sont toutefois pas très nombreux et ils sont fortement reliés au poste occupé, comme le révèle un élève en comptabilité : « *Puis en comptabilité, c'est certain, j'ai fait le tour de ce que j'avais vu en classe, comme les écritures et les états financiers. Je n'ai pas touché aux ventes, mais j'ai fait des conciliations bancaires.* » Comme pour les attentes, les apprentissages mentionnés par les élèves par rapport au travail et à l'entreprise sont plus globaux dans la spécialité de techniques administratives – « *voir ce qu'est le marché du travail, comprendre le fonctionnement d'une entreprise* » – que dans le cas du génie industriel. Dans ce cas-ci, le stage semble avoir servi à plusieurs pour améliorer leurs compétences de gestion de projet, comme le rapporte un élève de cette spécialité : « *En stage, je ne pensais pas avoir à gérer un projet. C'est assez spécial et exigeant. C'est du contrôle, il faut diriger et organiser. Ce sont des responsabilités.* » Les apprentissages de ce type présentent des complémentarités avec d'autres types d'apprentissages, relativement au rapport à soi et au rapport aux autres, qui touchent surtout des habiletés relationnelles et de communication. Cette observation nous fait mieux comprendre le lien que l'on doit finalement établir entre les diverses « *figures de l'apprendre* », pour mieux saisir le sens des différents rapports au savoir. Ceux-ci se réalisent par un sujet actif, dans une situation donnée, dans un lieu et un temps qui renvoient à une dimension importante du rapport au savoir qui, selon Charlot (1997, p. 102), doit tenir compte du fait que « *le sujet est engagé dans un monde où il occupe une position et où il s'inscrit dans des rapports sociaux* ».

CONCLUSION

L'analyse du sens de l'expérience de stage dans le cadre d'une formule d'alternance travail-études en milieu collégial est plutôt révélatrice, du moins dans l'étude des cas rapportée dans ce texte, de deux genres de dissonances entre le discours institutionnel et formel, d'une part, et la perception que les élèves rapportent des attentes et des apprentissages qu'ils semblent avoir réalisés, d'autre part.

Premièrement, nous constatons que les attentes et les apprentissages des élèves à propos d'un stage de formation en alternance, traduits en termes de rapport au savoir, correspondent très peu au contenu de formation de chacune des spécialités et encore moins aux compétences attendues et formellement mentionnées dans le référentiel de stage de chacune des spécialités techniques examinées. Cette forme de rupture entre l'institutionnel et l'individuel, entre le scolaire et l'entreprise témoigne du type de gestion du stage en ATE au collégial qui est axé sur le processus de placement et de la capacité de l'élève à effectuer les tâches définies par l'entreprise dont il demeure un employé durant le stage. En définitive, dans le cas de l'alternance travail-études au collégial, l'entreprise oriente fortement le contenu et l'organisation du stage, contrairement à l'ATE en formation professionnelle au secondaire où l'école définit de façon presque unidirectionnelle les activités et les apprentissages qui font l'objet du stage en entreprise (Landry et Mazalon, 1997). Au contraire, dans l'ATE au collégial, en plus d'assurer un poste de travail rémunéré pendant une durée déterminée, le cégep impose peu d'exigences à l'endroit de l'élève et de l'entreprise et il assure un suivi pédagogique minimal sur cette activité qui, rappelons-le, ne fait pas l'objet d'une évaluation formelle pour l'obtention du diplôme.

Dans cet espace de liberté, les élèves se perçoivent comme des acteurs du système, dans le sens que lui prêtent Crozier et Friedberg (1977). Ils mettent surtout l'accent sur des savoirs dans un rapport à soi et aux autres, alors que les programmes et les référentiels associés aux stages insistent plutôt sur un ensemble de connaissances dites techniques et sur quelques habiletés qui font finalement peu ou pas l'objet d'un suivi de la part du collègue. Dans cette logique de socialisation professionnelle, les types de « savoirs d'action » (Barbier, 1996) inventoriés constitueraient davantage des réponses à une stratégie de positionnement individuel et social sur le marché de l'emploi où chacune des personnes tente, lors du dernier stage, d'acquérir des compétences relationnelles et des habiletés de communication pour « se tailler une place » à la mesure des possibilités offertes pour chacune des spécialités. En ce sens, les apprentissages que les élèves formulent rejoignent assez nettement les attentes qu'ils s'étaient fixées. On peut donc comprendre la très grande satisfaction qu'exprime la presque totalité

d'entre eux à propos du stage effectué, qui rejoint essentiellement leurs principales attentes. Cette situation confirme l'importance du rôle d'interface (Geay, 1998) que l'on attribue à l'élève en formation en alternance. Celui-ci devient ainsi un acteur stratégique qui utilise cette situation selon ses besoins, en les négociant avec l'entreprise d'abord, et non pas avec le collègue, avec lequel il semble plutôt en rupture passagère. Quant au cégep, il se centre principalement sur le processus de placement des élèves et de recrutement des entreprises avec qui il tente de maintenir une bonne relation afin qu'elles demeurent un lieu d'accueil potentiel pour d'autres stagiaires en ATE.

Deuxièmement, le ministère de l'Éducation voit une double finalité à l'alternance travail-études en formation technique : transfert de compétences et intégration progressive au marché du travail (MEQ, 1995). À la lumière des données recueillies par notre recherche, il est difficile d'affirmer que le stage en ATE ait pu constituer une activité de transfert de compétences. En effet, les témoignages des élèves semblent plutôt tendre vers de nouvelles acquisitions de connaissances et d'habiletés apprises en situation de travail, ce qui contribuerait à augmenter leur confiance pour mieux s'intégrer au marché du travail. Par conséquent, le deuxième objectif d'intégration professionnelle deviendrait celui que la plupart des élèves poursuivent. Le dernier stage, à cet égard, contribuerait à façonner leur identité sociale et professionnelle, à la manière dont le conçoit Dubar (1996). Pour cet auteur, l'identité se construit dans l'articulation de deux processus hétérogènes : l'un biographique (l'identité pour soi) et l'autre relationnel, systémique et communicationnel (l'identité par autrui). Ce point de vue rejoint largement notre perspective d'analyse des attentes et des apprentissages des élèves en stage, traduits en termes de rapport au savoir. Ce rapport, pour Charlot (1997), correspond essentiellement au rapport d'un sujet au monde, à soi-même et à l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- Agulhon, C. (2000). « L'alternance, une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés », *Revue française de pédagogie*, 131, p. 55-63.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France.
- Beillerot, J. (1996). « Désir, désir de savoir, désir d'apprendre », dans J. Beillerot, A. Bouillet et C. Boivin (1996). *Le rapport théorie-pratique en enseignement coopératif au collégial*, Mémoire de maîtrise en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.

- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- Charlot, B., É. Bautier et J.-Y. Rochex (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin.
- Cégep de Matane (1997). *Rapport d'évaluation du programme de techniques administratives pour l'année 1995-1996*, Québec.
- Crozier, M. et E. Friedberg (1977). *L'Acteur et le système*, Paris, Seuil.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Gagné, C. (1995). *Les habitudes d'études des étudiants en techniques de secrétariat inscrits dans un programme en enseignement coopératif*, Mémoire de maîtrise en éducation, Rimouski, Université du Québec à Rimouski.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan.
- Hardy, M. et A. Landreville (1998). « Appropriation cognitive et sociale du savoir professionnel au secondaire », dans M. Hardy, Y. Bouchard, et G. Fortier (dir.), *L'école et les changements sociaux*, Montréal, Logiques, p. 107-162.
- Jellab, A. (2000). « Le sens des savoirs chez les élèves de lycée professionnel : la construction d'une problématique », *Spirale*, 26, Lille 3, p. 241-258.
- Landry, C. (1998). « Grandeurs et misères des formations en alternance au Québec, Pour quel développement? », dans J.-N. Demol et J.-M. Pilon (dir.), *Alternance, développement local, développement personnel*, Paris, L'Harmattan, p. 67-78.
- Landry, C. et É. Mazalon (1997). « Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec », *Éducation permanente*, 131, p. 37-49.
- Landry, C., Y. Bouchard et D. Bouteiller (1999). « Le téléstage comme tentative de construction de nouveaux rapports entre l'école et l'entreprise », dans B. Fusulier et P. Lannoy (dir.), *Les techniques de la distance : regards sociologiques sur le télétravail et la téléformation*, Paris, L'Harmattan, p. 103-146.
- Laporte, M. (1994). *L'enseignement coopératif au collégial au Québec : une évaluation globale de quelques expériences en cours*, Hull, Collège de l'Outaouais.
- Malgaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*, Paris, Presses universitaires de France.
- 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), 1998, p. 93-116.
- OCDE (1994). *Les formations en alternance : quel avenir ?*, Paris, Céreq.
- 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.
- Stern, D., N. Finkelstein, J.R. Stone, J. Latting et C. Dornsife (1995). *School to work : Research on Programs in the United States*, San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.

Veillette, S. et M. Perron (1996). *L'enseignement coopératif au collégial : évolution et bilan (1990-1995)*, Québec, ACDEC-Québec.

Yin, R.K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*, Londres, Sage Publication.

L'alternance dans un programme de formation en pâtes et papier

Une vision systémique

Lorraine Savoie-Zajc et André Dolbec
Université du Québec à Hull
(lorraine_savoie@uqah.quebec.ca)
(andre_dolbec@uqah.quebec.ca)

RÉSUMÉ

Ce chapitre décrit les dynamiques sous-jacentes à la mise en place de partenariats entre les centres de formation professionnelle et les usines de pâtes et papier dans la planification et la dispensation du nouveau diplôme d'études professionnelles (DEP) en pâtes et papier. Ce DEP recourt à l'alternance travail-études comme stratégie de formation. L'interactionnisme symbolique fournit le cadre conceptuel de cette étude et les quatre dimensions de l'alternance partenariale décrites par Fonteneau (1993) ont guidé l'organisation des données. Les perspectives des acteurs centraux à l'alternance, soit celles des élèves, des formateurs des centres de formation professionnelle et des formateurs en usine sont mises en parallèle, permettant de faire ressortir aussi bien les mérites d'une telle structure de formation que les défis rencontrés.

Le présent chapitre illustre comment s'est effectuée l'implantation de la formation en alternance dans le cadre d'études professionnelles de niveau secondaire menées par des élèves québécois en vue d'obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP) en pâtes et papier. En effet, bien que les usines de ce secteur aient participé jusqu'en 1998 à la formation des élèves en les accueillant pour un stage qui comptait pour 5 % à 10 % de leur temps de formation, le nouveau programme adopté en 1998 exige que les élèves passent dorénavant plus de 30 % de leur temps de formation en usine. Ce changement important a été apporté à la suite de demandes répétées du milieu du travail qui souhaitait une formation plus pratique pour les futurs ouvriers papetiers.

Dans ce contexte, il devenait nécessaire de s'intéresser à la mise en place des partenariats de formation entre les centres de formation professionnelle et les usines de pâtes et papier, industrie importante dans l'économie québécoise. Le contexte de la formation professionnelle dans ce secteur d'activité est d'ailleurs assez récent puisque, avant 1985, la formation des ouvriers papetiers se faisait sur le tas, en milieu de travail, après l'embauche.

1. CADRE CONCEPTUEL

L'alternance travail-études (ATE) peut être conceptualisée comme une stratégie de formation et d'apprentissage au métier qui requiert, de la part des acteurs sociaux concernés, une attention soutenue à la nature des interactions et des interrelations qui se développent entre deux cultures : celle de l'école et celle de l'entreprise. La réalité de l'alternance pourrait aussi être qualifiée de complexe, car les acteurs doivent élaborer de nouvelles stratégies pour mettre en place des mécanismes de soutien cohérents et facilitateurs pour l'atteinte des objectifs du projet. Ces stratégies seront évidemment diverses selon qu'il s'agit de l'élève, du formateur du centre de formation professionnelle ou de celui de l'entreprise, les objectifs poursuivis par chacun étant variables. Le courant théorique de l'interactionnisme symbolique est utile pour tenter de qualifier la nature des stratégies et les objectifs des acteurs.

En effet, l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969 ; Mead, 1934) permet de caractériser la dynamique sous-jacente aux relations entre les individus ainsi que les processus par lesquels chacun attribue un sens à sa réalité. Trois postulats fondamentaux caractérisent un tel courant théorique : les êtres humains interagissent avec leur environnement et lui donnent un sens, le sens est construit au cours des diverses interactions sociales et l'être humain est un être actif. Ce dernier se définit grâce aux interactions qu'il

établit avec les autres et grâce à sa manipulation d'un univers d'« objets » (d'où l'usage du mot symbolique) constitué par l'ensemble des signes et des réponses apportées. Le sens que l'individu attribue à son univers est alors perçu comme étant socialement construit et en constante transformation. Si cela est possible, selon Blumer (1969), c'est que la personne est capable de s'engager dans des interactions et de donner un sens à sa réalité symbolique puisqu'elle possède un « soi », façonné par les interactions sociales établies avec les autres.

Quels sont donc ces « objets symboliques » susceptibles de retenir l'attention lorsqu'il s'agit de l'alternance travail-études ? Fonteneau (1993) conceptualise l'alternance comme étant un système dont le centre est l'apprenant et autour duquel gravitent trois sous-systèmes : le sous-système de l'espace familial, celui de l'espace éducatif et celui de l'espace professionnel. Selon Fonteneau (1993), l'enjeu principal dans le cadre d'une formation en alternance est d'amener les acteurs concernés à s'engager dans un processus de redéfinition identitaire. Cela devient possible lorsque ces derniers se décentrent de leurs propres intérêts et développent une vision d'ensemble dans laquelle les partenaires rechercheront l'efficacité et l'efficience de leur collaboration à la formation. Cette redéfinition suppose donc que chacun accepte de sortir de sa logique de formation ou de production afin d'en bâtir une qui soit commune aux partenaires. Fonteneau poursuit en relevant quatre dimensions qui doivent être prises en compte pour mieux comprendre la dynamique de l'alternance qui s'instaure. Ces dimensions sont d'abord le projet lui-même qui fait l'objet de négociations entre les divers partenaires, c'est-à-dire, dans le cas qui nous préoccupe, le programme du diplôme d'études professionnelles en pâtes et papier. En deuxième lieu, on retrouve les acteurs qui auront à se décentrer de leur logique initiale pour en développer une qui soit commune et cohérente avec le projet de l'alternance. Les acteurs sont les élèves, les formateurs des centres de formation professionnelle et ceux des usines. La troisième dimension est celle du temps, c'est-à-dire les rythmes de formation dans des lieux divers qui suscitent chez l'élève le besoin d'effectuer des ajustements selon qu'il est dans l'une ou l'autre des cultures, c'est-à-dire celle du milieu scolaire ou celle du travail. Il faut tenir compte de ces temps afin d'accroître la qualité des expériences d'apprentissage pour qu'elles soient significatives dans un lieu ou dans l'autre. La quatrième dimension est celle de l'espace dans lequel chaque milieu énonce ses propres règles que les partenaires doivent apprendre à reconnaître, à respecter et à négocier. Il comprend aussi des contextes à l'intérieur desquels les apprentissages se produisent.

Nous proposons donc de retenir ces quatre dimensions – le projet, les acteurs, le temps et l'espace – comme étant les objets symboliques autour desquels il est possible d'analyser la dynamique de l'alternance travail-

études dans laquelle sont engagées six commissions scolaires québécoises et des papetières afin de former de futurs ouvriers papetiers dans le cadre du DEP en pâtes et papier.

2. **MÉTHODOLOGIE**

Trois modes de collecte de données ont été utilisés : le questionnaire, l'entrevue individuelle semi-dirigée et l'entrevue de groupe.

Les données ont été recueillies à l'aide de trois questionnaires différents à l'intention des 175 élèves inscrits en 1999-2000 dans l'un ou l'autre des six centres québécois de formation professionnelle où le DEP en pâtes et papier est offert. Des entrevues individuelles auprès des formateurs des centres de formation professionnelle et de certains formateurs en usine ont aussi été conduites. Des entrevues de groupe auprès de chacune des classes des six centres de formation professionnelle ont enfin permis de tracer un bilan de l'expérience qu'ont les élèves de l'alternance.

Nous avons ainsi sondé, par un premier questionnaire, les attentes des élèves avant qu'ils n'effectuent leur premier stage. Ce questionnaire cherchait aussi à dégager leurs attentes envers le superviseur de stage qui les accompagnerait en usine et à vérifier la pertinence de la formation préparatoire reçue au centre de formation professionnelle. Les élèves ont répondu à deux autres questionnaires, l'un après le deuxième stage afin de pouvoir faire un bilan et de vérifier aussi l'évolution de leurs attentes pour le troisième et dernier séjour en usine. Le troisième questionnaire leur a finalement servi à tracer un portrait global de leur expérience de l'alternance travail-études.

À la fin de l'année scolaire, des entrevues ont été menées auprès de chacun des groupes-classes. Ainsi, huit entrevues ont permis de rencontrer les 175 élèves inscrits dans cette formation en 1999-2000, soit la deuxième année d'implantation de l'alternance à l'intérieur du programme examiné. Au même moment, des entrevues individuelles semi-dirigées ont permis de recueillir le point de vue des formateurs des centres de formation professionnelle inscrits dans ce programme, de même que celui de formateurs en usine désignés par leurs employeurs. Ces entrevues individuelles semi-dirigées avaient pour objectif d'amener les formateurs des différents milieux à examiner, de façon critique, la qualité des collaborations établies entre leur centre de formation professionnelle et les usines de leur région.

3. OBJETS SYMBOLIQUES DE L'ALTERNANCE

L'analyse des données s'est effectuée en reprenant, comme nous l'avons indiqué précédemment, chacune des quatre dimensions constitutives de l'alternance partenariale selon Fonteneau (1993), soit le projet, les acteurs, le temps et l'espace. Ces quatre dimensions correspondent aux objets symboliques et en même temps aux objets de négociation manipulés par les acteurs au cours de la formation vécue en alternance.

3.1. LE PROJET

Le projet de l'alternance désigne, dans le cas présent, un programme de formation dispensé par six commissions scolaires québécoises. Il s'agit d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) en pâtes et papier (un programme de niveau secondaire), que les élèves ayant terminé une 4^e secondaire peuvent obtenir en une année. Il comprend 930 heures de formation, structurées en 21 modules de formation théorique qui varient de 15 à 90 heures. Ces modules sont complétés par des périodes de formation pratique en usine (de 350 à 405 heures de stage). Chacune des commissions scolaires a divisé les heures de formation pratique selon sa convenance et en accord avec les usines de pâtes et papier. Les stages sont ainsi donnés en périodes de 2 à 4 blocs d'une durée de 2 à 4 semaines. La majorité des commissions scolaires ont toutefois opté pour des stages répartis en trois blocs, d'une durée variable.

Ce DEP en pâtes et papier est nouveau. En effet, il est en phase d'implantation dans les commissions scolaires depuis 1998. Il remplace un programme dans lequel la formation pratique était beaucoup plus courte puisque les élèves ne passaient que 75 heures à faire de l'observation. On peut donc constater que ce nouveau DEP, bâti par le ministère de l'Éducation du Québec, après plusieurs consultations avec le Comité sectoriel sur la formation en produits forestiers et avec des représentants des commissions scolaires, propose un temps de formation pratique en usine qui est quatre fois plus long que celui de l'ancien programme. Une telle augmentation change nécessairement les relations entre les centres de formation professionnelle et les usines et elle fournit l'occasion aux personnels inscrits de s'engager, de façon concertée, dans une formation en alternance.

Les objectifs visés par le DEP sont :

- de faire acquérir à l'apprenant les compétences requises pour assurer la santé et la sécurité au travail et la protection de l'environnement ;

- de faire acquérir à l'apprenant les compétences liées à l'application des notions et des techniques essentielles à la pratique du métier ;
- de développer chez l'apprenant les compétences relatives aux procédés de transformation de la matière fibreuse ;
- de faire acquérir à l'apprenant les compétences nécessaires pour faire fonctionner l'équipement des divers services d'une usine de pâtes et papier ;
- de faire acquérir à l'apprenant les compétences nécessaires pour une intégration harmonieuse au milieu scolaire et au monde du travail (MEQ, 1998).

Comment les trois groupes d'acteurs, les élèves, les formateurs des centres de formation professionnelle et les formateurs en usine, se positionnent-ils par rapport au projet de l'alternance dans ce programme de formation en pâtes et papier ?

Les élèves se sont peu exprimés sur le contenu même du programme. Leur préoccupation est davantage centrée sur sa structure. En effet, ils critiquent l'articulation entre la théorie et la pratique, qui n'est pas optimale selon eux car certains modules théoriques les préparent mal à s'engager dans les stages. Il est toutefois intéressant de noter que, lorsqu'on interroge les élèves à la fin de leur formation d'une année, ceux-ci indiquent que les stages en usine leur ont permis de parfaire leur apprentissage du fonctionnement de certaines machines ainsi que des divers procédés. Ils leur ont aussi procuré une expérience de travail et une familiarisation avec la culture du milieu du travail. Les objectifs du DEP semblent ainsi atteints.

Les discours des formateurs des centres de formation professionnelle sont empreints de leur préoccupation à apporter des adaptations locales au programme. Selon la nature des usines de pâtes et papier qui acceptent de recevoir des élèves en stage et selon les frontières qu'elles dressent par rapport à l'implication des élèves dans les opérations de travail, certains modules de formation ont dû être ajustés. Cette préoccupation d'adaptation du programme, caractéristique de la position des formateurs des centres de formation professionnelle, trouve écho chez les formateurs en usine. Ces derniers se disent agréablement surpris par l'attitude ouverte et flexible du centre de formation professionnelle avec lequel ils sont en lien. L'image traditionnelle qu'ils ont d'un centre de formation est celle d'une institution qui développe et implante des programmes aux structures perçues comme étant rigides. Dans le cadre de la formation en pâtes et papier, ce ne fut pas le cas, car des aménagements aux objectifs du programme ont été effectués à la satisfaction des usines.

Caractérisons donc maintenant davantage la nature de l'expérience des divers acteurs de la formation en alternance, positions qui ont été recueillies, rappelons-le, au cours de la deuxième année d'implantation du programme.

3.2. LES ACTEURS

Nous décrivons ci-dessous les trois groupes d'acteurs engagés dans l'alternance travail-études : les élèves, les formateurs des centres de formation professionnelle et les formateurs en usine.

3.2.1. Les élèves

Qui sont les élèves qui veulent obtenir un diplôme d'études professionnelles en pâtes et papier ? Au cours de l'année scolaire 1999-2000, ils étaient au nombre de 175, répartis dans les six commissions scolaires québécoises qui offrent pareil programme. L'âge moyen des apprenants était de 25 ans et 84,7 % étaient des hommes. Soulignons aussi qu'avant d'entreprendre le DEP, 48,5 % d'entre eux étaient titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES) et que 97,8 % d'entre eux avaient déjà été sur le marché du travail pour une durée moyenne de 5,9 années. Il s'agit donc là d'une population scolaire mature, dont les choix professionnels sont réfléchis. Les trois questionnaires remplis au cours de l'année scolaire 1999-2000 indiquent d'ailleurs que leur choix du DEP en pâtes et papier est lié à leur désir de s'engager dans un métier stable, aux conditions de travail perçues comme étant favorables et correspondant à leur intérêt. Le DEP dispensé en alternance leur semble donc une stratégie gagnante d'accès au marché du travail par laquelle ils vont apprendre un métier et se faire connaître des usines comme employés potentiels. Les réponses des élèves aux questionnaires et les entrevues de groupe réalisées à la fin de l'année scolaire sous-tendent d'ailleurs un haut degré de consistance par rapport à leur objectif d'être embauché dans ce secteur d'activités industrielles.

Des données recueillies, trois aspects caractéristiques de leur expérience de la formation en alternance ressortent clairement. Le premier se rapporte à leur représentation de ce qu'est un stage de formation. Le deuxième touche leur appréciation globale de la formation en alternance, tandis que le troisième traite des tensions non résolues qu'ils vivent dans l'alternance travail-études.

3.2.1.1. Représentations des élèves à propos du stage de formation

Dans le premier questionnaire, la question suivante était posée : « Quels sont les cinq premiers mots qui vous viennent en tête lorsque le mot *stage* est prononcé ? ». En multipliant la fréquence du mot par la valeur relative attribuée à l'ordre d'apparition (ainsi le mot qui apparaît au rang 1 obtient la valeur 5), l'importance des termes les uns par rapport aux autres est donc mise en évidence. Le tableau 1 présente les réponses des 175 élèves. On observe que le mot « expérience » est mentionné par le plus grand nombre d'élèves comme étant celui qui prend la première position (facteur 215) ; il est suivi d'« apprentissage » au deuxième rang (facteur 164) et de « travail » en troisième place (facteur 102). Les quatrième et cinquième termes, « sécurité » (facteur 56) et « apprendre » (facteur 22), concluent cette liste ordonnée. La définition synthèse de ce qu'est un stage qui émerge des réponses des élèves est la suivante :

Le stage est une expérience au cours de laquelle des apprentissages s'effectueront par le travail et pour le travail. Il importe de suivre les règles de sécurité en usage dans un tel milieu afin d'apprendre le métier.

Il est important de souligner que le terme « apprendre », qui apparaît en cinquième position, renforce l'idée de l'apprentissage, mentionnée en deuxième place.

TABLEAU 1
Représentations de « stage » par association de mots
(n = 175 élèves)

<i>Mot</i>	<i>Fréquence</i>	<i>Ordre d'apparition et (valeur relative attribuée)</i>	<i>Total</i>
Expérience	43	1 (5)	215
Apprentissage	41	2 (4)	164
Travail	34	3 (3)	102
Sécurité	28	4 (2)	56
Apprendre	22	5 (1)	22

3.2.1.2. Appréciation globale de la formation en alternance

L'appréciation globale, évaluée à l'aide d'un troisième questionnaire rempli à la fin du cycle des trois stages en usine ainsi qu'à partir d'entrevues avec chacun des groupes d'élèves, est très positive. Elle porte sur le type de relations établies avec le milieu du travail, sur le soutien reçu des centres

de formation professionnelle et sur la collaboration, observée, entre ces centres et les usines. Le tableau 2 brosse un portrait de l'appréciation globale des élèves à propos de la formation qu'ils ont expérimentée en alternance au regard de certains éléments.

TABLEAU 2
Appréciation globale de la formation vécue en alternance

<i>Éléments d'appréciation (n = 175 élèves)</i>	<i>Moyenne / 5</i>
1. Qualité des relations avec :	
a) les employés des usines	4,58
b) les superviseurs de stages dans les usines	4,38
c) les administrateurs des usines	4,34
2. Qualité de la supervision des formateurs des centres de formation professionnelle	4,38
3. Qualité de la supervision des employés des usines	4,28
4. Accueil et intégration dans les usines	4,14
5. Collaboration entre les centres de formation professionnelle et les usines	4,13
6. Lien entre les tâches effectuées pendant les stages et les notions théoriques apprises au centre de formation professionnelle	4,05
7. Lien entre les tâches effectuées pendant les stages et leurs attentes	4,02
8. Mécanismes d'attribution des places de stage	3,9

Nous retenons de ce témoignage d'appréciation que les attentes des élèves ont été comblées en ce qui concerne la qualité de la supervision reçue des employés des usines ainsi que celle du soutien reçu de leurs formateurs du centre de formation professionnelle. L'élément d'appréciation qui reçoit l'accord le moins élevé est celui qui porte sur les mécanismes d'attribution des places de stage (3,9/5). En effet, certains centres ont mis en place un système de pointage pour accorder, au mérite, les meilleures places de stage aux élèves les plus sérieux. Plusieurs élèves s'interrogent sur la pertinence des critères utilisés (assiduité, retard, degré de maîtrise des modules théoriques). Deux autres éléments, aux moyennes relativement plus faibles que les autres, sont reliés au « lien entre les tâches effectuées pendant les stages et leurs attentes » (4,02/5) et au « lien entre les tâches effectuées pendant les stages et les notions théoriques apprises au centre de formation professionnelle » (4,05/5). Les entretiens ont permis d'approfondir ces divers

points de vue et de nuancer certaines des appréciations communiquées dans les questionnaires. Il en ressort que les stages ont fourni l'occasion de mettre en pratique des notions théoriques enseignées au centre de formation professionnelle. Les élèves ont ainsi été amenés à mieux les comprendre. Toutefois, ils mentionnent que l'articulation entre la théorie et la pratique n'est pas optimale, car certains modules théoriques apparaissent trop tôt ou trop tard dans le programme, selon les cas. Ils disent aussi que les stages leur ont permis d'établir des contacts personnels et, grâce à la diversité des tâches exécutées lors des trois stages, d'avoir accès à un éventail assez large d'expériences de travail. Toutefois, selon les usines, certains élèves disent regretter n'avoir pas eu un accès direct à la pratique, parce qu'ils ont été limités à un rôle d'observateurs au lieu d'agir comme de véritables participants.

Les données du tableau 2 indiquent aussi une appréciation relativement plus faible aux items « collaboration entre les centres de formation professionnelle et les usines » (4,13/5) et « accueil et intégration dans les usines » (4,14/5). À l'occasion des entrevues, plusieurs élèves ont insisté sur ce dernier aspect. Ils ont révélé que dans certains milieux de stage les employés n'étaient pas au courant de leur venue, ce qui explique qu'ils sont peu intervenus dans leur formation. À d'autres endroits, même si l'information liée au stage avait circulé à l'intérieur de l'usine, des élèves ont ressenti une imprécision autour des tâches qu'ils devaient réaliser. Il ressort des témoignages de ces élèves que les employés des usines devraient être mieux informés de leur venue et davantage sensibilisés à la nature du stage. Selon les dires d'un élève qui a vécu des stages peu satisfaisants, « l'usine n'a fait qu'ouvrir les portes ».

À l'issue de la formation, 87,7% des élèves étaient confiants de se trouver un emploi. Ils estiment que la formation les a bien préparés au stage (4,48/5) ainsi qu'au marché du travail (4,33/5). Le stage a permis à 33,8% d'entre eux d'accroître leur intérêt par rapport au métier d'ouvrier papetier et à 23,2% de confirmer leur intérêt.

3.2.1.3. *Tensions non résolues dans l'alternance travail-études*

Les questionnaires et les entrevues auprès des élèves ont permis de dégager la nature des tensions qui perdurent dans le programme donné en alternance. Ces tensions sont sous-jacentes à la nature des améliorations qui devraient être apportées selon les élèves. On les retrouve au tableau 3.

TABLEAU 3
Aspects de la formation à améliorer

<i>Dimensions à améliorer (n = 175 élèves)</i>	<i>Réponses exprimées en %</i>
1. Aucune	30
2. Comportements des élèves et accueil par l'entreprise	16
3. Structure des modules d'apprentissage	14
4. Organisation des stages	14
5. Rôle du personnel enseignant	8
6. Modalités d'évaluation	6
7. Équipement	2
8. Collaboration entre les centres de formation professionnelle et les usines	2
9. Contingement du programme	0,67

On remarque tout d'abord que 30% des élèves ne font aucune suggestion à propos d'une amélioration possible de la formation en alternance. Ceux qui le font cernent trois objets principaux : le comportement des élèves et l'accueil par les usines, la structure des modules d'apprentissage et l'organisation des stages. Les entrevues de groupe ont fourni l'occasion de mieux comprendre la nature des améliorations suggérées.

Ainsi, nous avons pu remarquer que de nombreux élèves sont critiques par rapport à leurs comportements pendant les stages, perçus comme l'un des facteurs importants de réussite. Ainsi, selon ceux qui retiennent cette dimension, les élèves devraient faire preuve de plus d'initiatives en allant au-devant des employés et en faisant les efforts nécessaires pour s'intégrer. Ils devraient poser davantage de questions et demander, le cas échéant, des explications. Les élèves qui n'osent pas s'avancer, qui restent en retrait, effectueront un stage d'une qualité moindre. De son côté, l'usine devrait mieux préparer et informer les employés à recevoir les stagiaires. Ainsi que nous l'avons mentionné plus haut, il est arrivé que des élèves ne soient pas accueillis lors du stage, car les employés n'avaient pas été informés de leur venue.

Une deuxième dimension à améliorer est celle de la structure des modules d'apprentissage. Tous les groupes d'élèves rencontrés en entrevue ont mentionné que l'articulation entre les modules et les stages était à revoir. Certains affirment que des modules devraient être supprimés, que

d'autres devraient être renforcés ou même déplacés afin que le stage en usine soit le plus profitable possible et que l'élève soit en mesure de faire des liens entre la théorie et la pratique.

La troisième dimension mentionnée le plus fréquemment par les élèves comme devant faire l'objet d'amélioration a trait à l'organisation des stages. Cette dimension regroupe des éléments très diversifiés. Ainsi, l'absence d'une forme de rémunération (remboursement des frais de déplacement, par exemple) constitue une préoccupation pour un grand nombre d'élèves, car plusieurs d'entre eux sont des soutiens de famille qui ont besoin de travailler pendant leurs études. Les horaires de stage les ont obligés à quitter un emploi à temps partiel qu'ils occupaient le soir et les fins de semaine, ce qui a entraîné des difficultés financières. D'autres suggestions ont trait à la durée et à la fréquence des stages, qui devraient être moins longs et plus fréquents, améliorant ainsi l'arrimage entre la théorie et la pratique. D'autres, enfin, font valoir la nécessité de repenser les mécanismes d'attribution des places de stage qui reposent habituellement, comme nous l'avons déjà mentionné, sur un système méritoire dans les centres de formation professionnelle (des points s'accumulent selon la réussite aux examens, selon les comportements, etc.).

L'appréciation donnée au sujet de la collaboration entre les centres de formation professionnelle et les usines est bonne. Toutefois, on observe que les pratiques de collaboration sont très différentes d'une région à l'autre. Dans certains cas, l'élève perçoit l'usine comme ayant la charge de la formation en alternance, à partir des cadres fournis par le centre de formation professionnelle. Dans d'autres cas, les élèves disent que, lorsqu'un stage se déroule bien, c'est que l'usine a pris la responsabilité de leur formation. Quand le stage se déroule mal, c'est le centre de formation professionnelle qui est considéré comme responsable, car c'est lui qui doit régler le problème. Pour d'autres, c'est le centre de formation professionnelle qui prend la direction de ce type de formation, puisque c'est lui qui choisit le milieu de stage. Enfin, selon certains, le rôle de l'usine se réduit à rédiger le plan de travail des élèves, alors que pour d'autres l'usine n'est qu'un lieu qui accueille plus ou moins bien les élèves.

3.2.2. Les formateurs des centres de formation professionnelle

Des entrevues semi-dirigées ont été conduites auprès de dix formateurs, employés par les six centres de formation professionnelle donnant la formation : huit hommes et deux femmes ont ainsi été rencontrés. Lors des entrevues, nous les avons invités à réfléchir aux défis qu'ils devaient relever dans une telle formation en alternance, de même qu'aux facteurs de réussite

d'un stage en usine et aux améliorations à apporter à la collaboration entre les centres de formation professionnelle et les usines. Cette réflexion a permis de dresser avec eux un bilan de la formation en alternance.

3.2.2.1. *Les défis rencontrés dans la formation en alternance*

Cinq types de défis peuvent être déduits des discours des formateurs des centres de formation professionnelle. Le premier consistait à amener les usines à s'engager dans la formation en alternance. Lorsque le nouveau programme a été mis en place, des pratiques de stage existaient déjà. Nous l'avons déjà dit, elles étaient beaucoup plus courtes, n'offrant que 75 heures d'observation en milieu de travail contre 350 heures dans le nouveau programme. Dans le cas présent, il a fallu intéresser les usines à accueillir des stagiaires qui devraient occuper une place plus active dans ce milieu de travail. Le deuxième défi consistait à trouver de bons superviseurs en usine. Le type recherché aura une attitude positive et ouverte envers les élèves et il les aidera à s'intégrer dans une diversité de tâches. Le troisième défi touchait la nature de la participation des élèves. Le nouveau programme repose sur le postulat que ceux-ci trouveront dans le milieu de travail un lieu permettant de mettre en pratique la formation théorique reçue. La nature très hiérarchisée et fortement syndicalisée des milieux d'accueil a exigé des formateurs des centres de formation professionnelle qu'ils s'engagent dans des négociations avec les usines afin de convenir de la nature des tâches que les élèves pourraient effectuer. Il fallait aussi déterminer les divers rôles et responsabilités qui seraient assumés, de part et d'autre, par les centres de formation professionnelle et les usines, pendant la durée des stages. L'organisation d'une supervision adéquate et efficace était le quatrième défi. En effet, comment s'assurer que les élèves trouveraient, en usine, des situations d'apprentissage engageantes et signifiantes ? Les formateurs ont préparé des cahiers de stage dans lesquels les élèves trouvaient les objectifs des modules qu'ils auraient à effectuer pendant leur séjour en usine. Des procédures de vérification et d'appréciation par le superviseur en usine avaient également été prévues. Cette question de l'évaluation, connexe à la supervision, a toutefois posé des problèmes dans certains milieux, car plusieurs superviseurs en usine n'ont pas voulu assumer une telle responsabilité. Les formateurs des centres de formation professionnelle ont ainsi dû élaborer d'autres stratégies d'évaluation qui leur permettraient de juger, le plus adéquatement possible, la performance des élèves au cours de leur stage. Le cinquième défi portait, en dernier lieu, sur l'organisation même du stage et, en particulier, sur la planification d'un échéancier approprié. Les responsables des stagiaires dans les usines ont manifesté des préférences par rapport à la venue des stagiaires. Par exemple, certains ne souhaitaient pas recevoir de stagiaires au moment des vacances ou lorsque de nouveaux

équipements étaient utilisés dans le milieu de travail. Pour le formateur du centre de formation professionnelle, le moment du stage signifiait aussi qu'il devrait prévoir de nombreux déplacements. Penser à l'organisation du stage, c'est finalement planifier la répartition des modules théoriques par rapport aux modules pratiques. On a déjà vu que les élèves ont critiqué la structure même de l'alternance à cause de l'apparition de certains problèmes dans la séquence des modules théoriques et pratiques.

3.2.2.2. *Facteurs de réussite des stages en alternance*

Plusieurs facteurs de réussite des stages ont été mentionnés. Ils sont reliés aux caractéristiques des usines ainsi qu'à l'expérience même de l'apprentissage en milieu de stage.

Selon les formateurs des centres de formation professionnelle, un stage comporte de bonnes chances de réussite s'il se déroule dans une usine où le processus de production a été rationalisé. Dans une telle usine, le travail s'effectue non plus selon un modèle taylorien, mais plutôt à partir du concept d'équipes de travail. Il s'agit en général d'une usine qui a investi dans une technologie moderne, qui est ouverte au changement, qui possède un bon climat de travail et dans laquelle les travailleurs sont parties prenantes de la gestion des opérations. Dans cette usine, les travailleurs montrent de l'ouverture et de la disponibilité envers les stagiaires. Il y existe des possibilités d'embauche pour les élèves, car la situation économique le permet.

Dans l'expression des facteurs de réussite liés au stage, on souligne aussi l'importance de la collaboration entre les partenaires au moment de la planification du stage ainsi que l'accord de l'usine à ce que l'élève exécute certaines tâches manuelles. Un bon stage est donc celui où l'usine va parrainer le stagiaire selon une formule de compagnonnage. Dans ce cas, l'élève sera placé dans des équipes de travail relevant de différents départements. Durant son stage, il en suivra les membres, à tour de rôle, dans leur travail quotidien. Un stage réussi dépend aussi en grande partie des attitudes des élèves. Ces derniers doivent se montrer intéressés par le travail effectué, ils doivent savoir poser des questions et être capables de s'intégrer aux diverses équipes de travail. Enfin, un bon stage est celui qui fournit un contexte où les élèves sont exposés à une diversité de tâches qu'ils vont pouvoir effectuer afin d'atteindre les objectifs prévus aux modules de formation.

3.2.2.3. *Amélioration de la collaboration entre les partenaires*

Tous les formateurs interrogés se sont dits satisfaits de la collaboration entre le centre de formation professionnelle et les usines qui a été expérimentée au cours des deux années d'implantation du nouveau programme. Selon

eux, cette collaboration repose beaucoup sur les relations personnelles que les formateurs des centres de formation professionnelle ont établies avec ceux des entreprises. Certains ont mentionné, à leur grand regret, qu'ils doivent parfois se plier aux conditions que les usines leur imposent, ce qui limite passablement les potentialités que peut comporter l'expérience du stage pour les élèves qui y sont placés.

Les points forts de la collaboration consistent principalement en la qualité de la communication entre les personnes, puis en celle qui existe entre les deux institutions. La collaboration facilite les échanges de schémas, de procédés et de matériel de la part de l'usine. Les centres de formation professionnelle sont aussi mis à contribution par le rôle de service aux entreprises joué par les commissions scolaires qui organisent des formations spécifiques, à la demande de l'usine. De plus, grâce à la formule de l'alternance, les élèves peuvent démontrer leur savoir-faire aux employeurs, ce qui accroît leur chance d'obtenir un emploi.

La collaboration a aussi ses limites. La plus importante concerne, sans contredit, la situation économique fluctuante du secteur des pâtes et papier. Les centres de formation professionnelle doivent tenir compte d'une telle situation, car une usine qui ne prévoit pas embaucher du nouveau personnel sera moins intéressée à accueillir des stagiaires, n'y voyant pas d'intérêt immédiat. Pour d'autres formateurs, les limites à la collaboration tiennent à la qualité de l'accueil des stagiaires. En effet, les usines qui acceptent de recevoir des élèves ne leur permettront pas toutes d'effectuer certaines tâches concrètes de production. Selon les formateurs, un stage qui ne comprend que de l'observation ne peut constituer une expérience d'apprentissage profitable.

Une autre limite à l'alternance est le danger de sursaturation des places de stage. En effet, une usine qui accueille bien les élèves sera plus fréquemment invitée à en accueillir d'autres, ce qui risque de lui faire atteindre rapidement sa capacité d'accueil et de surcharger ses employés.

Quels sont alors les moyens possibles pour améliorer la collaboration entre les centres de formation professionnelle et les entreprises? La première suggestion a trait aux attitudes des élèves. Les formateurs disent qu'une plus grande attention devrait être portée à la qualité des attitudes que les élèves ont à développer au cours de leur formation en usine. Ainsi que nous l'avons mentionné plus tôt, il faut leur montrer comment s'intégrer à une équipe de travail, comment être actifs dans leurs apprentissages en posant des questions et en se montrant ouverts et réceptifs face aux situations d'apprentissage dans lesquelles ils sont placés durant leur stage. Une deuxième suggestion concerne l'importance de réduire la méfiance de certains contremaîtres en usine qui hésitent à laisser les élèves participer plus activement aux tâches liées à la production. Il importe de continuer à

sensibiliser ces milieux à l'importance de permettre aux élèves de jouer un rôle plus actif plutôt que de les limiter à de l'observation, si l'on veut favoriser leurs apprentissages. Le travail effectué par un stagiaire pourrait, par exemple, correspondre aux tâches qu'un nouvel employé effectue au moment de son embauche. Pour certains formateurs des centres de formation professionnelle, l'idéal serait que toute la formation se donne en usine. Dans ce cas, il n'y aurait alors plus ce va-et-vient entre le centre de formation professionnelle et l'entreprise et tous les élèves auraient la chance de s'engager dans des stages d'une qualité équivalente.

3.2.2.4. Bilan de la formation en alternance

Après deux années d'implantation du programme de pâtes et papier dans des commissions scolaires, la plupart des formateurs des centres de formation professionnelle annoncent un bilan positif. Ils conviennent que certains objectifs du programme devraient être modifiés ou, tout au moins, adaptés à la réalité des usines. Selon eux, il faudrait aussi en ajouter d'autres, car des notions très importantes n'apparaissent pas au programme, telles les habiletés liées au travail d'équipe qui doivent être davantage développées. Leur bilan fait aussi état du changement qui est advenu dans les relations entre le centre de formation professionnelle et les usines. C'est davantage le rapport entre les deux organismes plutôt que le contenu du programme qui s'est transformé et le fait que le nouveau programme ait encouragé les usines à accorder plus de latitude aux stagiaires est fort apprécié. Le bilan effectué touche enfin la structure temporelle même de l'alternance entre le travail et les études selon des blocs. Le centre de formation professionnelle dispose de plus de temps pour dispenser une formation théorique aux élèves et l'usine apprend, d'une période à l'autre, à mieux recevoir ces derniers.

Le bilan de l'expérimentation de l'alternance est perçu comme positif par la majorité des formateurs. L'un d'eux a cependant tracé un tableau moins reluisant que celui de ses collègues. Il a en effet été déçu de la collaboration des usines de sa région durant la première année du programme, car elles ont accueilli peu de stagiaires et le placement des élèves a été difficile. La situation s'est toutefois améliorée au cours de la deuxième année.

3.2.3. Les formateurs en usine

Le terme « formateur en usine » recoupe une réalité très large : il englobe les superviseurs et les équipes de travail des usines avec lesquels l'élève a été directement en contact lors de ses stages ainsi que le responsable de la formation de chaque usine qui a décidé des affectations de travail lors des stages.

Les formateurs en usine expriment une attitude d'ouverture à l'égard du centre de formation professionnelle. Ils lui reconnaissent l'expertise dans l'organisation de la formation et ils voient leur rôle comme celui d'accompagnateurs qui encadrent l'élève pendant sa formation pratique. Certains d'entre eux utilisent le terme « accommodement » pour décrire leur contribution à la formation : accommoder non seulement les apprenants pour qu'ils puissent effectuer les tâches prévues au programme, mais aussi accommoder le centre de formation professionnelle grâce à la réorganisation, par l'usine, de son programme d'accueil des élèves afin de l'harmoniser au nouveau DEP. Les ajustements que l'usine est prête à faire sont toutefois limités. Une première limite est liée à la nature de certains objectifs du programme perçus comme étant irréalistes à cause des coûts qui seraient engendrés en cas d'erreur par les stagiaires qui manipuleraient des machines coûteuses à faire fonctionner. Une autre limite est liée à la structure très hiérarchisée du travail dans les usines de pâtes et papier. Les syndicats y étant puissants, les stagiaires ne peuvent effectuer des tâches à la place des ouvriers syndiqués. Des négociations avec les syndicats ont d'ailleurs été menées afin de convenir du rôle que les stagiaires pourraient jouer dans l'usine. On a alors cherché un terrain d'entente qui permette de respecter à la fois les exigences du programme de formation – qui demande de faire réaliser des tâches par les stagiaires – et un principe syndical important, à savoir que l'ouvrier syndiqué demeure le principal responsable des opérations. Un autre objet de négociation avec le syndicat a été celui du statut des superviseurs de stage, car il s'agit là d'une nouvelle responsabilité confiée aux ouvriers syndiqués qui n'est pas prévue dans leur contrat de travail.

3.2.3.1. *Nature des responsabilités des formateurs en usine*

Les formateurs en usine ont indiqué que l'accroissement du nombre d'heures de présence en stage par les élèves dans leur milieu de travail les a amenés à réorganiser certaines de leurs façons de faire au sein de l'entreprise. Par exemple, certains sont allés jusqu'à désigner un représentant auprès des formateurs du milieu scolaire pour assurer la coordination des modalités du stage. Il a fallu convenir des moments propices d'accueil des stagiaires et coordonner les stages et les visites avec les formateurs du centre de formation professionnelle. Les autres objets de négociation ont touché la nature des objectifs d'apprentissage, le choix des superviseurs de stage et, dans certains cas, le pairage des élèves avec des équipes de travail. En effet, le stagiaire n'a pas toujours eu accès à un parrain unique pendant son stage ; il a parfois été encadré par les membres d'une ou de plusieurs équipes de travail désignées pour sa supervision. Certaines usines ont

aussi conçu une formation sur la sécurité en milieu de travail et des membres du personnel ont été dégagés de leurs tâches pour assurer l'atteinte d'un pareil objectif.

Les formateurs en usine rencontrés en entrevue ont dit avoir modifié, de façon importante, leurs liens avec les centres de formation professionnelle. Une des premières tâches auxquelles ils ont été conviés fut de participer à l'ajustement des modules de formation. Ils ont ainsi été appelés à valider les objectifs et ils ont pu s'assurer que la formation répond aux besoins de leur usine. Ils ont ensuite négocié les contenus de formation prévus au programme en tenant compte de leurs propres contraintes tout en s'assurant de l'accord de leurs syndicats. Certaines usines ont même participé à la sélection des candidats admis au programme de formation. Les formateurs ont alors travaillé avec le centre de formation professionnelle à la définition des critères de sélection et ils ont participé aux entrevues d'admission. Des responsabilités nouvelles ont également été dévolues aux personnes de l'usine les plus directement en contact avec les stagiaires. Ainsi, certains superviseurs de stage ont accepté de collaborer à l'évaluation des stagiaires. Une telle responsabilité, même si elle devrait, en principe, être partagée par le centre de formation professionnelle et l'entreprise, ne l'a pas toujours été. On verra plus loin que la question de l'évaluation n'a pas été aussi bien acceptée dans tous les milieux. Finalement, certaines usines ont mis au point des modalités spécifiques d'accueil des élèves. Ainsi, des formateurs ont accueilli les stagiaires et les ont informés du fonctionnement général de l'usine et de celui de certaines des machines à papier que les élèves ne pourraient conduire.

3.2.3.2. Zones de difficultés rencontrées

Les doléances exprimées par les formateurs en usine au sujet de la formation en alternance dans le milieu des pâtes et papier sont nombreuses. Elles portent sur la nature et sur le contenu du programme, sur l'accueil réservé en usine aux stagiaires et sur la reconnaissance et la crédibilité de la formation dans ce secteur d'activité économique en pleine évolution et transformation.

Les premières difficultés mentionnées touchent la nature et le contenu du programme du DEP. Ainsi, les formateurs en usine rappellent que certains modules ne tiennent pas compte de la nature de leur entreprise (l'irréalisme de certains objectifs de formation, par exemple) et ils regrettent que le programme n'insiste pas sur l'acquisition de compétences sociales par le futur ouvrier papetier, alors que ces compétences sont fondamentales pour l'usine. Le travail s'effectue de plus en plus en équipe et l'élève doit apprendre à communiquer et à collaborer avec ses collègues de travail.

Un autre ordre de difficultés a trait à l'accueil réservé aux stagiaires dans l'usine. Revenons d'abord sur la résistance du syndicat à la participation de l'usine à la formation des stagiaires. Il est nécessaire de préciser ici que la culture de ce milieu de travail est toujours basée sur l'ancienneté et non sur les diplômes obtenus par les travailleurs. Traditionnellement, les ouvriers papetiers étaient embauchés non pas en raison de leur scolarité, mais bien parce qu'un membre de leur famille travaillait déjà à l'usine. La création du DEP en pâtes et papier a modifié en profondeur de telles pratiques d'embauche, provoquant par conséquent de l'insécurité chez les employés plus âgés qui ont appris le métier sur le tas, sans aucune formation spécialisée. Certains formateurs ont dit regretter le manque de participation d'opérateurs des usines prêts à accueillir des stagiaires. Les raisons apportées par ces derniers pour expliquer leur manque l'intérêt sont diverses. Elles vont de l'insécurité à assumer une telle responsabilité au manque d'expérience dans l'encadrement. On craint également la surcharge de travail et les pressions syndicales. On exprime finalement des réticences, qui vont dans certains cas jusqu'au refus, à évaluer l'élève-stagiaire. Cette résistance face à l'évaluation est importante dans certains milieux. Sous prétexte que le stagiaire constitue potentiellement un futur collègue de travail, les superviseurs de stage se dégagent de toute responsabilité d'évaluation, laissant ainsi aux formateurs des centres de formation professionnelle l'entière responsabilité de cette tâche. Beaucoup de travail de négociation reste à accomplir relativement à cette responsabilité qui, idéalement, serait partagée entre l'usine et le centre de formation professionnelle.

La troisième zone de difficultés porte sur la reconnaissance et la crédibilité de la formation dans ce secteur d'activité économique en pleine évolution et en transformation constante. Les formateurs en usine reconnaissent que la structure du travail est en train d'évoluer et que l'employé, dans cette nouvelle structure, aura plus d'autonomie. Le profil d'embauche doit donc être changé et certaines usines souhaitent déjà engager des élèves qui ont réussi non seulement un DEP en pâtes et papier, mais également leur année de 5^e secondaire, avec les cours de mathématiques, de physique et de chimie. Les usines qui ont adopté une telle orientation justifient ces nouvelles exigences en faisant valoir que la production en pâtes et papier est de plus en plus contrôlée par une technologie sophistiquée et en évolution constante. Les ouvriers papetiers devront par conséquent être en mesure d'apprendre de nouvelles tâches et de s'ajuster constamment aux transformations des opérations de travail influencées par la technologie.

En guise de synthèse, il est possible d'avancer que les formateurs en usine rencontrés en entrevue tracent un bilan généralement positif de leur expérience de l'alternance. Il est intéressant de souligner que leur appréciation correspond à celle des formateurs des centres de formation

professionnelle. Ces formateurs voient d'abord le nouveau programme comme étant davantage centré sur l'acquisition de compétences par l'élève, le rendant prêt à exécuter des tâches dès son embauche éventuelle. Comme les autres formateurs, ils apprécient le fait que le nouveau programme facilite des rapprochements entre les centres de formation professionnelle et les usines dans lesquelles ils travaillent et qu'il leur donne l'occasion de mieux connaître les élèves afin de les jauger plus adéquatement comme employés potentiels. Ils apprécient aussi la souplesse dont font preuve les centres de formation professionnelle ainsi que les efforts qu'ils ont déployés pour rendre le travail lié à l'encadrement des stagiaires le plus simple possible. Ils sont finalement heureux des ajustements que les centres de formation professionnelle ont apportés afin de faciliter l'organisation des stages dans les usines.

3.3. LE TEMPS

La troisième dimension du modèle de l'alternance partenariale (Fonteneau, 1993), qui est l'objet symbolique du « temps » et sa place dans les stages de formation en alternance, a mérité une étude détaillée (Savoie-Zajc, 2001). Le résultat de cette étude comparative entre divers secteurs d'activité (horticulture, restauration, services, usines de pâtes et papier) est le suivant : le temps est objet de manipulation dans l'alternance, et la nature de l'entreprise, la structure du travail et la culture syndicale sont des facteurs essentiels à considérer afin de pouvoir dégager une compréhension adéquate du temps de l'alternance. En effet, le temps vécu dans un centre de formation professionnelle et celui du milieu du travail sont tous deux des temps encadrés et encadrants, rigides et mesurés (Pronovost, 1996 ; Grossin, 1996). Néanmoins, les préoccupations temporelles des formateurs des centres de formation professionnelle et des entreprises ne sont ni en divergence extrême, ni en coïncidence totale les unes avec les autres. En outre, le souhait exprimé par Mérini (1993) d'arriver à produire une « interculturalité des temps » dans le cas des formations dispensées en partenariat n'apparaît pas, non plus, être irréalisable dans les présentes circonstances. Il appert plutôt que les enseignants et les formateurs d'entreprise rencontrés proviennent de groupes qui sont contraints par leurs exigences de performance respectives. Le centre de formation professionnelle a pour but de fournir une formation de qualité et l'alternance en constitue l'instrument. Dans la mesure où ce centre acceptera de considérer les périodes de stage et les séquences temporelles comme des objets de négociation à effectuer avec l'entreprise, un pas en avant sera franchi afin de procurer à l'apprenant des situations d'apprentissage riches et significatives. Dans le cas de l'entreprise, les exigences de performance qui sont attendues du stagiaire

sont liées à l'idée de la rentabilité poursuivie par le milieu du travail. Toutefois, la nature de ce secteur d'activité et la taille de l'entreprise conditionnent, de façon marquée, le type de stage que l'élève y effectuera. D'un côté, on s'attendra à ce qu'il s'intègre le plus rapidement possible à la dynamique de l'entreprise et qu'il fasse un bon travail. D'un autre côté, le stagiaire sera plus souvent observateur qu'acteur, car l'entreprise l'accueille afin d'atteindre un objectif à plus long terme, soit celui de contribuer à la formation d'une main-d'œuvre qualifiée. Dans le cas des usines de pâtes et papier qui reçoivent des stagiaires, le temps du stage s'inscrit à l'intérieur du temps de production, le stage ne devant avoir que des impacts minimaux sur le travail régulier. L'accueil du stagiaire en usine sera justement planifié de façon à minimiser son impact sur la productivité de l'entreprise, car, dans cet univers de travail, la progression de l'ouvrier est encore basée sur l'ancienneté. Le stagiaire n'est donc pas vu comme une personne qui va contribuer, pendant son stage, à la productivité de l'entreprise. Il est plutôt vu comme un apprenant, qu'il convient d'encadrer de façon serrée afin de lui éviter de faire des erreurs, car l'équipement coûte cher et la production ne doit surtout pas ralentir.

Du point de vue des élèves, le facteur temps dans l'alternance est primordial, car la séquence des modules théoriques qui se déroulent en classe en alternance avec les temps de séjour en entreprise doit être optimisée afin que le stage en usine soit le plus profitable possible.

Une autre dimension temporelle qui, elle, possède un impact certain sur la qualité des apprentissages porte sur le travail découpé en « quarts », tel qu'il se pratique en usine. L'ouvrier qui travaille de soir, de nuit ou durant les fins de semaine voit son temps libre profondément modifié, et ce, de façon continue, car les horaires de travail changent fréquemment. D'une part, les élèves reconnaissent qu'il est important de connaître la vie de l'usine sur une période de vingt-quatre heures par jour et de sept jours par semaine, avec des moments de repos selon un cycle de 12 ou de 18 heures. D'autre part, plusieurs élèves adultes ont aussi la charge d'une famille et ces stages non rémunérés les empêchent de poursuivre un emploi qu'ils mènent en même temps que leurs études afin d'assumer leurs responsabilités financières et familiales.

Leur perception du temps passé en usine est également fonction du degré d'activité qui leur est permis. Pour ceux qui effectuent des tâches, le temps passé en stage semble passer rapidement et il est productif. Ils disent avoir la chance d'apprendre plus qu'au centre de formation professionnelle. Le discours est cependant différent chez ceux qui sont moins heureux dans leur placement de stage, car ils ne peuvent qu'observer les procédés. Ces derniers ont le sentiment que le temps est long et monotone ; ils préfèrent

le temps qu'ils passent au centre de formation professionnelle à celui qui est vécu à observer en usine. Ils ont le sentiment d'avoir appris quelque chose en salle de classe, tandis que le stage ne leur a permis que d'observer le fonctionnement d'une ou de plusieurs machines. On comprend, dès lors, que le discours de ces stagiaires soit favorable à une réduction des heures de stage plutôt qu'au maintien du nombre actuel.

D'autres élèves mentionnent qu'il est difficile de passer du rythme de la vie de l'usine tel qu'expérimenté en stage à celui du centre de formation professionnelle, car les deux endroits exigent une concentration différente. Un certain temps d'adaptation leur apparaît donc nécessaire pour effectuer la transition d'un milieu à l'autre.

3.4. L'ESPACE

La quatrième dimension qui qualifie l'alternance selon Fonteneau (1993) est celui de l'espace, ici conceptualisé comme étant composé de deux types de territoires : le territoire physique et le territoire psychique. Il est d'abord question du territoire physique, qui désigne les lieux dans lesquels le projet de l'alternance se déroule et à l'intérieur desquels les acteurs sont en interaction afin de permettre à l'élève de réaliser des apprentissages dont le but est qu'il devienne un ouvrier papetier compétent. Les visites faites par les chercheurs dans les six centres de formation professionnelle qui offrent le programme de pâtes et papier ainsi que des visites dans l'une des usines participant à la formation ont permis certaines observations. Les propos concernant le « territoire physique » reposent sur ces données d'observation.

Le territoire physique de l'alternance dans la formation du DEP en pâtes et papier est bien circonscrit. Il y a, d'une part, le lieu scolaire, prévisible en raison de l'arrangement traditionnel des classes avec les tables de travail alignées les unes derrière les autres. Les adultes inscrits au centre de formation professionnelle n'ont sans doute pas de difficulté à retrouver l'atmosphère scolaire de leur jeunesse. Cet espace est souvent synonyme d'ordre, d'autorité du professeur, d'horaires de travail fixes et bien définis. Les règles de comportement ressemblent aussi, en général, à l'expérience scolaire de l'enfance et de l'adolescence : le silence à certains moments, la présence en classe au moment des cours, etc. On a d'ailleurs vu, plus tôt, que les manquements aux règlements d'assiduité et de ponctualité ont un effet sur l'attribution des meilleures places de stage. Les lieux scolaires visités lors des entrevues ont aussi permis de remarquer la présence de laboratoires informatiques où les élèves ont à leur disposition un logiciel de simulation de procédés qu'ils utilisent pour faciliter leur compréhension de

certaines modules d'apprentissage. On note finalement la présence de laboratoires munis de divers équipements de simulation miniaturisés ou non (un modèle miniaturisé d'un mélangeur de pâte, par exemple).

D'autre part, l'aménagement physique de l'usine fait contraste avec celui du centre de formation professionnelle. Il s'agit d'un monde bruyant où les employés sont engagés dans des tâches diverses, en lien les unes avec les autres. L'élève qui arrive dans un tel lieu doit se reporter à la matière théorique apprise en classe afin de comprendre l'ensemble des opérations qui s'y déroulent. Les règles de comportement sont aussi nouvelles pour le stagiaire. Il y a d'abord des règles de sécurité strictes à respecter : l'habillement, le port du casque, le port de lunettes de protection, etc. On apprend aussi à circuler dans les divers départements selon des couloirs déterminés, et ce, en faisant attention aux nombreux déplacements du personnel sur des véhicules de transport ainsi qu'aux obstacles possibles sur le chemin. Enfin, certains comportements sont aussi obligatoires lorsque les stagiaires se retrouvent à proximité de certaines machines. Ainsi qu'il a été mentionné plus tôt, les usines ont établi des limites d'accès autour de certains équipements que le stagiaire ne pourra approcher pendant son stage. Cette mesure semble notamment justifiée par les coûts élevés des opérations et les risques pour la sécurité personnelle. Il y a donc l'équipement que le stagiaire pourra manipuler sous supervision et l'équipement dont il ne fera qu'observer l'utilisation. Les lieux physiques de l'usine traduisent aussi une hiérarchie dans l'organisation du travail ; une hiérarchie stricte où l'employé nouvellement embauché se retrouve dans une position dite de sixième main. Il progressera lentement, selon l'ancienneté, vers des tâches qui exigent plus de responsabilités. L'espace physique de l'usine constitue ainsi un espace à apprivoiser pour le stagiaire qui en est à son premier contact avec ce milieu. Ce lieu devient le carrefour des interactions des acteurs : stagiaires, formateurs du centre de formation professionnelle et formateurs de l'usine. Souvent, les formateurs du centre de formation professionnelle sont d'anciens employés des usines de pâtes et papier. On a même rencontré, à certains endroits, des formateurs en usine qui avaient occupé les fonctions de formateurs de centres de formation professionnelle. Les lieux physiques du centre de formation professionnelle et de l'usine sont ainsi familiers pour les formateurs. C'est à ces endroits que les personnes se rencontrent pour discuter du déroulement des stages des élèves et, le cas échéant, pour effectuer l'évaluation. Il s'agit donc de lieux où les relations entre les acteurs se dynamisent afin que le stage de l'élève soit fructueux et profitable.

Le deuxième type de territoire est le territoire psychologique, qui renvoie aux contextes d'appropriation des apprentissages. Les propos qui le concernent proviennent en partie des entrevues effectuées et de l'interprétation de certaines des données.

En ce qui a trait au territoire psychologique, Guile et Griffiths (2000) soulignent l'importance du concept de « contexte » lorsqu'il est question d'apprentissage. À partir de leurs travaux, Lave et Wenger (1991) montrent que les apprentissages effectués lors d'expériences dans le monde du travail sont fonction de la nature des liens qui existent dans et entre les deux contextes : celui de l'école et celui du monde du travail. Les apprentissages effectués seraient aussi fonction de la qualité du soutien que reçoit « l'apprenti » pour passer d'un espace à l'autre. Ils renvoient ainsi aux stratégies que les élèves conçoivent afin de « négocier leurs apprentissages effectués au cours des expériences de travail », de même qu'à l'appui que chacun reçoit afin de donner sens aux apprentissages formels et informels effectués au cours des stages. Guile et Griffiths (2000) voient ainsi le développement de l'élève se faisant sur deux plans : vertical et horizontal. Le plan vertical décrit l'espace de réflexion de l'individu au sujet de son expérience de travail ainsi que sa compétence à dégager des leçons, transférables à d'autres situations. Ce plan vertical de l'apprentissage est analogue à ce que l'on désigne généralement par l'apprentissage par expérience. Quant au plan horizontal, il désigne les changements de la personne qui se meut dans divers contextes (centres de formation professionnelle, usines) : sur le plan de l'identité, sur le plan des habiletés sociales et de l'expérience de socialisation qui en résulte. À cet égard, il est intéressant de rappeler qu'au moment de répondre au premier questionnaire, les élèves révélaient n'éprouver que très peu de craintes avant d'entreprendre leur premier stage (une moyenne de 1,69 sur une échelle de 5). Ceux qui disaient en éprouver (12,35 %) liaient justement celles-ci à leur peur d'une intégration difficile dans l'usine, une difficulté donc sur le plan de la socialisation. Il semble alors que la formation théorique reçue jusqu'au moment du premier stage était suffisamment riche pour pouvoir donner confiance aux élèves. Les données présentées au tableau 3 communiquaient, on se le rappelle, une très bonne appréciation générale de la formation reçue en alternance.

4. VISION SYSTÉMIQUE DE LA FORMATION EN ALTERNANCE

Le cadre conceptuel de l'interactionnisme symbolique et l'association que nous avons faite avec le modèle de Fonteneau (1993) ont permis de dégager les perspectives diverses des trois groupes d'acteurs au sujet de cette

formation en alternance. Ainsi, les discours des stagiaires, des formateurs des centres de formation professionnelle et des entreprises révèlent une satisfaction à l'égard d'une telle expérience de formation en alternance. Chacun des groupes émet cependant des réserves. Ainsi, des élèves sont critiques au sujet de l'articulation entre la théorie et la pratique dans la formation en alternance et plusieurs aimeraient recevoir un meilleur accueil en stage. Pour leur part, les formateurs des centres de formation professionnelle souhaiteraient que les usines soient plus présentes dans l'évaluation des stagiaires et que les stagiaires participent plus activement aux opérations liées à la production. Ils reconnaissent toutefois les efforts importants faits par les usines pour « accommoder » les stagiaires. Enfin, les formateurs en usine, tout en appréciant la souplesse dont les formateurs des centres de formation professionnelle ont fait preuve afin d'adapter le programme de formation, demeurent néanmoins critiques par rapport à quelques objectifs jugés irréalistes. Il convient de rappeler qu'ils se perçoivent comme des négociateurs face à leurs propres collègues de travail alors qu'ils doivent vaincre certaines réticences des ouvriers à l'égard des stagiaires. Comment alors qualifier une telle dynamique de formation en alternance ?

Guile et Griffiths (2000) proposent une typologie comprenant cinq types de modèles afin de classer les curriculums favorisant une alternance entre l'école et le monde du travail. De ces cinq modèles, nous devons reconnaître que le DEP en pâtes et papier possède des caractéristiques du premier type de modèle, appelé « traditionnel » dans la typologie. Dans le cas étudié, le but de la formation est en effet de permettre à l'élève de développer des compétences requises par le milieu du travail. Les élèves vivent leur stage sous la supervision d'équipes de travail. Ils doivent toutefois prendre l'initiative de leur propre intégration dans la mesure où celui qui reste en retrait pour différentes raisons et ne pose pas de questions ne trouvera pas nécessairement de l'aide ou du soutien de la part d'un employé. L'élève est donc la personne qui acquerra des connaissances par osmose dans l'environnement de travail. Il devra, en outre, réaliser ses propres synthèses et faire ses propres liens, et ce, afin de construire sa connaissance de façon autonome. Dans un tel modèle, le stagiaire est plongé dans le milieu de l'usine et les apprentissages à effectuer sont planifiés à l'avance, décrits dans les modules d'apprentissage. Les apprentissages attendus sont ainsi définis extérieurement (par l'école) à la situation de stage. Ce n'est pas l'expérience du stage qui est génératrice de la trajectoire des apprentissages, mais bien la structure scolaire des modules théoriques qui fournit un cadre aux expériences du milieu du travail. Une telle vision des liens école-entreprise permet à Guile et Griffiths d'affirmer que ce modèle traditionnel continue de perpétuer les divisions entre les apprentissages formels et les apprentissages informels ainsi qu'entre la formation scolaire et la formation professionnelle.

L'école reste propriétaire du programme de formation dont elle assume l'unique responsabilité et les formateurs en usine sont cantonnés dans un rôle de supervision des stagiaires afin de s'assurer qu'ils accomplissent bien certaines des tâches requises par le programme d'études. Cela s'effectue selon une dynamique « d'accommodement » selon les termes employés par les formateurs en usine. En effet, d'une part, les stagiaires doivent s'adapter à la culture de l'usine (règles particulières, culture de travail, maintenance d'équipements divers) et, d'autre part, les formateurs de l'usine doivent faire en sorte que les activités proposées aux élèves répondent dans la mesure du possible aux objectifs du programme et aux souhaits des formateurs des centres de formation professionnelle.

Recadrant cette expérience d'alternance à la lumière de la théorie de « l'apprentissage en contexte » (*situated learning*) (McLellan, 1996 ; Guile et Griffiths, 2000 ; Lave et Wenger, 1991), il appert que le savoir se développe dans des contextes particuliers et qu'il est fondamentalement influencé par la nature de l'activité d'apprentissage proposée, son contexte et la culture ambiante. Il est dès lors possible de s'interroger sur la qualité de l'accès à la pratique de l'ouvrier papetier que ce système d'alternance mis en place réserve aux stagiaires.

Nos données campent la position des usines face à l'alternance comme étant une position que l'on pourrait qualifier d'*ouverture relative*, car les usines tiennent un discours social par lequel elles démontrent qu'il est important de participer à la formation d'une main-d'œuvre de qualité. En même temps, elles laissent voir leur position de *fermeture relative*, marquée par la structure rigide du travail en usines de pâtes et papier, où l'avancement est encore lié à l'ancienneté plutôt qu'à la scolarité des individus et à leur compétence, où les syndicats sont puissants et protègent une telle structure de travail. Les stagiaires ont alors un accès limité à la tâche, car l'objectif de l'usine est la productivité et le respect du climat de travail. La présence de l'élève ne doit pas affecter le rythme de production.

L'école se trouve elle aussi en position de *contrainte relative* vis-à-vis de la formation en alternance en pâtes et papier. D'une part, l'école a besoin du milieu industriel et de son équipement de haute technologie afin de pouvoir prétendre offrir une formation de qualité. Les relations établies avec l'usine sont alors fonction de ce besoin et elles reposent, dans la plupart des cas, sur les épaules de quelques individus qui connaissent déjà le milieu de l'usine pour y avoir travaillé. Ce sont alors des partenariats fragiles qui sont instaurés, car ils sont de nature interpersonnelle plutôt qu'institutionnelle et que peu de contrats sont formellement conclus afin de lier les deux parties pour effectuer cette formation. D'autre part, l'école est contrainte dans sa demande auprès des usines, car elle est liée par des objectifs

spécifiques de programme de formation, lesquels ont dû être négociés pour devenir acceptables par les usines. En effet, on se rappelle que certains de ces objectifs ont été jugés irréalistes par les usines, étant donné qu'ils supposaient un arrêt des machines pour que le stagiaire puisse accomplir certaines tâches. Les données d'entrevue montrent toutefois que les formateurs des centres de formation professionnelle et ceux des usines ont réussi à s'entendre et à adapter les objectifs de formation à la réalité des usines, respectant ainsi les objectifs de productivité. On place donc l'école dans une position de demanderesse face à l'usine qui ajoute des demandes difficiles à combler. Dans cette dynamique de demande, l'école a la mission de faire valoir la contre-partie qu'elle peut offrir et, surtout, de mettre en valeur son expertise en formation à laquelle l'usine peut recourir.

Les stagiaires sont aussi placés dans une position de contrainte dans cette formation en alternance qui leur transmet un *double message*. D'une part, l'école s'attend à ce qu'ils s'intègrent dans le milieu de l'usine et qu'ils effectuent des apprentissages en fonction des objectifs de formation négociés avec cette dernière. D'autre part, leur présence dans l'usine doit être la plus discrète possible et ils sont censés occuper, dans cet environnement, le moins d'espace possible afin de ne pas perturber la productivité.

Comment donc passer d'une expérience en usine, où l'élève reconnaît certainement qu'il apprend dans un environnement ne facilitant pas la systématisation des apprentissages, à un véritable apprentissage en contexte ? Si l'on retourne à Guile et Griffiths (2000), l'alternance qui soutient un apprentissage en contexte se situe à l'autre extrémité de leur typologie. Ce modèle idéal est, selon ces auteurs, de type « conjonctif » (*connectivity*). Il survient lorsque les contextes de l'école et de l'entreprise sont arrimés et forment de véritables partenariats pour aider l'élève à intégrer les apprentissages réalisés (plan vertical) ainsi qu'à se développer comme personne au sein de telles expériences d'apprentissage (plan horizontal). Les partenariats institués viseraient par conséquent à mettre en place, de façon collaborative, des environnements propices à l'apprentissage. Afin de développer des apprentissages riches dans un tel milieu industrialisé et hautement technologisé, il conviendrait donc de créer des environnements susceptibles de soutenir l'apprentissage. Selon McLellan (1996), certaines stratégies pourraient contribuer à susciter un apprentissage davantage contextualisé et signifiant.

Par exemple, on pourrait prévoir, à l'intérieur des stages, des moments propices à la réflexion sur l'action. Le stagiaire pourrait être ainsi appelé à décrire ses expériences d'apprentissage, à réfléchir sur les gestes posés pendant qu'il effectuait certaines tâches, à lier ces gestes aux principes théoriques appris en salle de classe, à prendre conscience et à arriver à nommer

les modèles de pratique mis en œuvre par les employés observés. Il serait aussi souhaitable de faire participer l'élève à des processus de résolution de problèmes et de lui permettre de nommer la démarche suivie. Enfin, on pourrait lui fournir des occasions de refaire certaines opérations, dans des contextes similaires d'abord et différents par la suite, afin qu'il acquière des automatismes et élargisse son répertoire de pratiques.

CONCLUSION

De tels efforts liés à la création d'environnements riches d'apprentissages entraînent bien sûr des répercussions sur les rôles des formateurs ainsi que sur les stratégies d'accompagnement qui seront mises en œuvre. Ils font d'abord appel à la dynamique de planification de la formation, qui devient plus qu'une alternance entre des périodes de formation au centre de formation professionnelle et des stages à l'usine. Cela suppose que les formateurs des deux environnements conviennent d'organiser des plages horaires où les élèves vont pouvoir nommer, discriminer et objectiver leurs apprentissages. Cela suppose aussi que les formateurs se donneront d'autres rôles que ceux du formateur traditionnel qui dit à l'autre ce qu'il faut faire, dans une position d'expert devant un apprenti. Dans cette approche, les formateurs deviennent des mentors, des guides qui vont s'assurer que l'élève prendra conscience de ses actions et leur donnera un sens afin non seulement d'atteindre les objectifs du programme, mais aussi de devenir un employé réfléchi, susceptible d'augmenter ses chances de se trouver un emploi dans le métier qu'il a choisi et de progresser dans une telle hiérarchie.

BIBLIOGRAPHIE

- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Fonteneau, R. (1993). « L'alternance partenariale », *Éducation permanente*, 115(2), p. 29-34.
- Grossin, W. (1996). *Pour une science des temps : introduction à l'écologie temporelle*, Toulouse, Édition Octares.
- Guile, D. et T. Griffiths (2000). « Learning through Work Experience », Conférence prononcée à l'*European Education Research Association (EERA)*, Edinburgh, 23-25 septembre.
- Lave, J. et E. Wenger (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

- McLellan, H. (1996). *Situated Learning Perspectives*, Englewood Cliffs, NJ, Educational Technology Publications.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*, Chicago, University of Chicago Press.
- Mérini, C. (1993). « La formation en partenariat ou de l'interculturalité des temps », *Temps, éducation, sociétés*, Caen, AFIRSE, p. 145-150.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). Pâtes et papier – opérations : programme d'études 5201, Gouvernement du Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Pronovost, G. (1996). *Sociologie du temps*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Savoie-Zajc, L. (2001). « Les facteurs temporels dans l'alternance études-travail en formation professionnelle au secondaire », dans C. St-Jarre et L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation. Regards multiples*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 351-372.



PARTIE

*L'ALTERNANCE:
RAPPORT ENTRE ÉCONOMIE
ET ÉDUCATION*



La formation en alternance

Une forme de rapprochement entre économie et éducation¹

Christian Maroy

*Université catholique de Louvain
(maroy@anso.ucl.ac.be)*

Pierre Doray

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

RÉSUMÉ

L'objet de ce chapitre est de saisir le travail social mis en œuvre pour promouvoir davantage l'articulation entre l'univers économique et l'univers éducatif dans la formation en alternance. Le processus de rapprochement entre école et entreprise ne doit pas simplement être considéré comme la résultante d'évolutions structurelles qui toucheraient de manière homogène tous les pays industrialisés. Au contraire, il prend des formes spécifiques selon le contexte sociétal, les formes institutionnelles et les acteurs qui le constituent, d'où le recours à la comparaison internationale pour analyser la manière dont se développent et se construisent

1. Cette recherche a bénéficié d'un soutien financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC), du gouvernement du Québec (coopération Québec et Communauté française de Belgique), de la Communauté française de Belgique (convention ARC numéro 97-02/1997) et du Commissariat général aux relations internationales de la CFB.

des pratiques de formation en alternance en Communauté française de Belgique (CFB) et au Québec. Par l'analyse de quatre études de cas, nous examinons les pratiques concrètes de construction de la coordination entre école et entreprise. Nous soulignons le travail d'ajustement organisationnel et le processus symbolique mis en jeu : un contraste dans plusieurs régimes d'échange entre écoles et entreprises façonne la mise en œuvre de l'alternance.

Au cours des dernières années, nous avons assisté à l'institutionnalisation de multiples modifications au sein du système scolaire, qui correspondent explicitement à un rapprochement entre les institutions de formation professionnelle et le champ économique. Ces changements visent, dit-on, à assurer une plus grande adéquation de la formation avec les qualifications ou les compétences utilisées dans les milieux de travail. Cette recherche de correspondance se traduit d'abord par un travail sur les contenus de formation, ce qui a conduit à modifier les modes de planification et d'élaboration des programmes (création et transformation des instances de planification et usage de nouvelles méthodes). Elle se révèle aussi dans l'évolution des formes des activités éducatives, qu'il s'agisse des formes de transmission pédagogiques ou des modalités de l'évaluation. Ces changements vont souvent de pair avec des transformations dans les relations institutionnelles entre organisations éducatives et productives. Les entreprises sont de plus en plus appelées à participer à la définition des besoins de formation ou des compétences requises dans l'univers du travail et à s'investir dans des instances d'orientation de la formation professionnelle ou dans des instances de direction d'établissements scolaires. La collaboration directe entre des acteurs des deux mondes serait aussi un gage d'une plus grande pertinence de la formation. Toutes ces interventions attestent l'existence d'un processus d'ensemble où se recomposent les relations entre formation et travail, entre enseignement professionnel initial et sphère productive ou, au-delà, entre institutions de formation continue et univers des entreprises. Ce processus s'appuie sur un travail social de la part d'une multitude d'acteurs qui se mobilisent et qui sont mobilisés.

L'objectif de ce chapitre est d'approfondir les divers aspects de ce travail de rapprochement par l'analyse d'une de ces manifestations pratiques : la formation en alternance. Pour y parvenir, nous examinons les pratiques concrètes et tentons de saisir le mouvement même de cette articulation, que nous considérons comme un travail social. À notre sens, l'articulation accrue ne doit pas simplement être considérée comme étant la résultante d'évolutions structurelles qui toucheraient de manière homogène tous les pays industrialisés. Elle prend des formes spécifiques selon le contexte sociétal, les formes institutionnelles et les acteurs spécifiques qui le constituent, d'où le recours à la comparaison internationale pour analyser la manière dont se développent et se construisent des pratiques d'alternance en Communauté française de Belgique (CFB)² et au Québec.

2. La Communauté française de Belgique est l'un des paliers du pouvoir exécutif en Belgique, qui exerce ses compétences sur la population d'expression francophone. Ce palier de pouvoir comprend dans ses compétences le système d'éducation.

1. BALISES THÉORIQUES

La question des rapports ou des articulations entre économie et éducation n'est pas un objet nouveau des sciences sociales. En effet, plusieurs synthèses récentes des travaux l'attestent et se réclament de ce thème de recherche (Tanguy, 1986 ; Jobert, Marry et Tanguy, 1995 ; Doray et Maroy, 1995 ; Lemelin, 1998 ; Maroy et Doray, 2000). Ces synthèses indiquent bien qu'il s'agit d'un domaine de recherche aux « contours flous et mouvants » (Jobert, Marry et Tanguy, 1995, p. 11) qui se conjuguent au pluriel, tant par les thèmes abordés (la planification de l'éducation et de la formation professionnelle, la transition et l'insertion professionnelle, la formation continue, l'articulation à l'emploi et les qualifications) que par les conceptualisations avancées dans les travaux empiriques (Doray et Maroy, 1995). Sur l'ensemble, il est possible de repérer trois domaines de recherche :

- 1) Les approches structurelles conçoivent les rapports économiques comme une source essentielle de structuration et de transformation du champ de l'éducation.
- 2) La deuxième perspective construit la relation par le biais de conventions explicitement mises en place afin de rapprocher les deux mondes.
- 3) La troisième insiste davantage sur les négociations constitutives à l'origine des pratiques de liaison entre économie et éducation.

L'attention est mise sur les processus constitutifs des rapprochements.

1.1. LES APPROCHES STRUCTURELLES

Dans les *approches structurelles*, les rapports sociaux gouvernant l'univers du travail et l'économie tendent à déterminer l'univers de l'éducation, sans pour autant que la relation soit simple, ni par ailleurs exempte d'autres influences. Les théories de la reproduction en sociologie de l'éducation en sont l'exemple paradigmatique, puisqu'elles envisagent les rapports entre les deux univers comme étant des rapports structurels et fonctionnels (Maroy et Doray, 2000). Des travaux plus récents interprètent de façon contradictoire les tendances actuelles au rapprochement école-entreprise. Selon certains auteurs les déterminants structurels favorisent le rapprochement, alors que pour d'autres ils favorisent plutôt le maintien de la séparation école-entreprise. Pour les tenants de cette dernière position, la séparation historique de l'école et de l'entreprise et la scolarisation de la formation professionnelle sont indépassables et peu souhaitables. En effet, elles sont le résultat du développement du salariat (Stroobants, 1993) ou de celui de l'industrialisation ainsi que du développement des sciences et des

techniques (Grootaers, 1995). Dès lors, le rapprochement école-entreprise récent est interprété comme une impasse prévisible ; il s'agit d'un discours idéologique adéquationniste qui refuse de voir que l'adéquation précise entre qualités requises par les emplois et qualités produites par l'école est impossible et que la séparation entre formation et emploi est consubstantielle au salariat (Stroobants, 1993 ; Alaluf, 1993). Le rapprochement est conçu comme une tentative de remédier à la crise identitaire de l'enseignement technique et professionnel, comme une quête d'une nouvelle identité positive probablement vouée à l'échec (Grootaers et Tilman, 1995).

Une interprétation opposée consiste à reconnaître tout à la fois la source structurelle du rapprochement et son absence dans les pratiques effectives. Ainsi, loin d'être conjoncturelle, la tendance au rapprochement s'inscrit au cœur des transformations socioéconomiques associées à la montée de la nouvelle économie postfordiste qui génère (ou devrait le faire) une nouvelle demande de formation chez les employeurs (Brown et Lauder, 1992 ; Hickox et Moore, 1992). Mais l'adaptation souhaitable ou souhaitée de l'organisation scolaire ne se réalise pas dans la pratique. Bien au contraire, les réformes récentes conduisent vers des chemins fort différents. Un écart entre le souhaitable et le réalisé se creuse, qui s'expliquerait par le jeu de coalitions d'acteurs politiques ou sociaux, qui tendent à détourner les réformes de l'horizon économiquement et socialement souhaitable. Brown et Lauder (1992) envisagent justement les évolutions récentes des politiques éducatives, « *new vocationalism* », en Grande-Bretagne comme le résultat d'un travail politique et idéologique des forces sociales conservatrices.

1.2. L'ANALYSE DES CONVENTIONS DE RAPPROCHEMENT ET DE LEUR IMPACT

D'autres approches prennent pour objet les pratiques explicites de rapprochement – par exemple les techniques de planification et de programmation scolaire comme l'approche par compétence – pour en analyser les contenus et les effets structurants sur les deux mondes. La spécificité de ces pratiques est justement d'utiliser, voire de construire, des catégories jugées pertinentes pour établir des correspondances entre univers du travail et univers éducatif. Moore (1987, 1990) analyse les effets et la signification des politiques britanniques de « *new vocationalism*³ ». Jones et Moore (1993) les

3. Il entend par là « *a convenient convention for glossing a complex set of interrelated developments, ranging from the Technical and Vocational Education Initiative (TVEI), the Certificate of Prevocational Education (CPVE), the Youth Training Scheme (YTS) and the General Certificate of Secondary Education (GCSE), to more specific practices such as profiling and wider arrangements such as targeting funding, the interventions of Manpower Services Commission (MSC) within the Educational system, and the National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)* » (1987, p. 228).

perçoivent comme une nouvelle forme de régulation de la sphère éducative (perte de pouvoir des enseignants au profit d'autres groupes sociaux comme les instances centrales de l'État et les employeurs) et comme l'imposition de nouveaux « savoirs éducatifs » légitimes (Moore, 1990). Tanguy poursuit une recherche analogue en soulignant combien l'usage de l'approche par compétence dans l'école (Tanguy, 1994a) et dans l'entreprise (Tanguy, 1994b) présente des homologies de formes, voire d'effets. Elle s'interroge aussi sur les effets et le sens d'une pédagogie qui semble accentuer le mouvement de nos sociétés vers davantage de rationalisation et d'individualisation. Plus récemment, Tanguy (1998) soulignait que le poids accru de la relation formation-emploi comme principe directeur de la planification de la formation professionnelle et technique constituait une forme d'instrumentation accrue du système éducatif.

Dans ces travaux, le rapprochement entre école et entreprise est clairement reconnu comme l'objet d'un travail social qui fait appel à des dispositifs spécifiques et à de nouvelles conventions structurant les institutions sociales et les espaces de qualification et de mobilité dans l'entreprise. Ces conventions servent des médiations essentielles par lesquelles une relation est établie entre l'éducation et le travail. L'objet de l'analyse est de mettre au jour les logiques constitutives de méthodes, d'outils, d'instances organisationnelles servant à redéfinir les programmes scolaires, la gestion des écoles, les activités de formation dans l'entreprise ou les politiques de développement de la main-d'œuvre. Il s'agit surtout d'en dégager les effets problématiques, voire négatifs dans les deux univers.

1.3. LES APPROCHES SOUS L'ANGLE DE NÉGOCIATIONS CONSTITUANTES

La troisième approche déplace quelque peu l'objet d'analyse en mettant l'accent sur les relations sociales à l'œuvre dans des pratiques de rapprochement. Elles sont le prolongement des approches précédentes, car elles s'intéressent aux conventions et à leurs effets, mais leur spécificité réside plutôt dans l'attention portée au processus même de construction des relations entre économie et éducation. L'objet d'analyse est le travail social réalisé par les acteurs afin de créer, de mobiliser et de stabiliser des formes ou des conventions qui établissent des correspondances ou des passerelles entre les deux mondes⁴. La visée de l'analyse est bien la saisie de la dynamique

4. À ce propos, Verdier signale que l'analyse des transformations récentes et actuelles de la formation professionnelle exige qu'on entre dans la boîte noire et qu'on analyse les processus de décisions, ce qui nécessite de « s'intéresser aux configurations d'acteurs, lesquels, à des degrés divers, participent à la décision, aux référents qui contribuent à orienter leurs demandes, arguments et pratiques, enfin aux outils et procédures sur lesquels ces acteurs s'appuient » (Verdier, 1995, p. 3).

de construction des liaisons dans leur morphologie et leur portée. Les propriétés des conventions établies et mises en œuvre afin de rapprocher l'univers du travail de celui de l'éducation ne sont pas données, mais résultent des négociations et des transactions effectuées entre les acteurs. L'élaboration d'une intervention comme la formalisation d'une politique d'enseignement et sa mise en œuvre nécessite un travail d'interprétation qui en fixera les différentes balises ou qui assurera l'adaptation locale de balises générales préalablement précisées. Maroy (1989) a déjà souligné combien la construction d'un programme de formation professionnelle est tributaire des négociations entre les acteurs institutionnels contrôlant le pilotage d'une institution de formation. Agulhon, Poloni et Tanguy (1988) signalent les différences de conception des programmes que des enseignants de formation professionnelle entretiennent selon leur trajectoire professionnelle. Plus récemment, Agulhon (1997) dégageait les logiques sociales à l'œuvre dans les différentes instances participant à la planification de l'offre de formation. L'auteure souligne combien les logiques sont différentes selon le plan géographique d'action des instances en question. Une problématique analogue est aussi présente dans le champ de la formation continue (Aballéa, 1986 ; Brochier, 1993), ou dans celui de l'analyse des politiques de l'emploi (Bessy, Eymard Duvernay, Gomel et Simonin, 1995), alors que l'influence des milieux locaux sur la conception des pratiques est soulignée. Ces contributions concordent en insistant sur le travail social de construction des liens qui comporte une forte dose d'interprétation liée largement aux modèles culturels présents chez les individus et aux lectures différenciées des réalités locales. C'est pourquoi la mise en œuvre du rapprochement entre établissements scolaires et entreprises prend fréquemment la forme de controverses dans lesquelles des diagnostics et des solutions sont discutés et disputés. Il n'est donc pas possible de considérer les offres de formation comme de simples décalques de besoins saisis dans l'univers économique. En effet, les arrangements sont souvent des compromis construits au cours de négociations et de transactions⁵ mobilisant des prises de position divergentes. Il convient donc de signaler les différents objets par lesquels s'opèrent des liaisons, de montrer les négociations et transactions qu'elles suscitent, de saisir les significations prêtées à ces objets par des acteurs aux systèmes de sens et de justification différents, d'être enfin attentif à la pluralité des niveaux d'action et de construction de la relation.

5. La notion de négociation fait plutôt référence aux négociations explicites ou formelles entre acteurs comme il peut en exister dans les instances multipartites de planification ou de gestion des ressources éducatives. Les transactions font davantage référence à des ententes diffuses qui ne sont pas nécessairement posées par les acteurs d'une manière explicite. Ainsi, consensus ou convergence de vues, négociations et transactions seraient trois formes de construction des rapprochements. Nous pouvons en envisager une quatrième : l'imposition d'un point de vue.

Notre analyse de l'institutionnalisation du rapprochement économie-éducation s'inscrit dans cette approche qui met l'accent sur le travail social des acteurs occupant des positions sociales différentes dans le champ de l'économie ou dans celui de l'éducation et sur les échanges sociaux à l'œuvre dans la construction des modalités ou des instances de rapprochement. Une option théorique de fond est de considérer que les propriétés des conventions établies et mises en œuvre afin de rapprocher l'univers du travail de celui de l'économie ne sont pas données, mais résultent des négociations et des transactions entre des acteurs ayant des territoires d'action différents (Agulhon, 1997 ; Aballéa, 1986 ; Agulhon, Poloni et Tanguy, 1988 ; Maroy, 1989 ; Brochier, 1993 ; Bessy, Eymard Duvernay, Gomel et Simonin, 1995).

L'analyse doit, dès lors, tenir compte de l'existence de différents plans d'action et de leurs articulations. Le palier institutionnel recouvre, pour l'essentiel, l'univers des règles et des cadres qui régissent le fonctionnement des champs sociaux. Une particularité de ce palier est l'action à distance, les règles et les cadres fixés dans les instances ministérielles qui s'appliquent à un ensemble d'établissements ou à plusieurs acteurs⁶. Ce palier recouvre aussi l'univers des politiques éducatives et des règlements ministériels comme celui des théories pédagogiques. Cette capacité d'agir à distance ouvre une fenêtre sur la question de l'appropriation de règles générales par les acteurs locaux, phénomène connexe à l'établissement de règles locales. L'examen de ces phénomènes suppose que nous menions des réflexions au palier organisationnel et au plan d'action qui posent l'enjeu du fonctionnement administratif des établissements (école, collège, établissement industriel ou entreprise, etc.). Étant des lieux formels de décision (application et création de règles et de cadres) et des lieux d'appropriation des formes institutionnelles, les établissements constituent un deuxième espace de négociations. Le palier opérationnel, quant à lui, touche aux modalités de gestion et de fonctionnement des expériences ou des projets dans la quotidienneté.

L'analyse porte aussi sur les objets du travail social. Un premier objet est la détermination des savoirs légitimes à enseigner (Bauer et Cohen, 1980 et 1981). Fréquemment, les acteurs mobilisés dans les processus de planification des activités de formation doivent « composer » avec d'autres objets comme les cadres institutionnels ou les approches pédagogiques qui guident la construction des programmes au sein des systèmes d'éducation bureaucratiques (Couillard, Doray, Tremblay et Landry, 2001 ; Doray et Turcot, 1991). De ce fait, les formes organisationnelles des établissements

6. C'est aussi bien le cas des cadres pédagogiques qui gèrent les programmes de formation que des conditions minimales de travail, des programmes de financement des reconversions industrielles ou des prescriptions fiscales.

scolaires ou des instances de planification, leurs modes de fonctionnement, les instances de gestion des coopérations entre entreprises et écoles, les modes de transmission pédagogique ainsi que les modalités d'inscription des individus dans les emplois et les conditions d'exercice du travail⁷ sont autant d'éléments que des acteurs sont en mesure de négocier ou de mobiliser dans leur travail de mise en correspondance.

Pour cerner empiriquement le travail d'échange, de négociation ou de transaction des acteurs, plusieurs dimensions analytiques sont privilégiées. En effet, la production de liens est d'abord considérée comme étant la formalisation et la mise en œuvre d'*ajustements organisationnels*. Globalement, ceux-ci peuvent porter sur l'usage et sur l'organisation des temps et des espaces sociaux ; ils précisent les frontières du jeu par l'établissement de règles ou par la création de dispositifs organisationnels particuliers. La construction de relations peut ainsi conduire les acteurs à modifier les cadres institutionnels ou les conventions internes de fonctionnement de leur établissement. Des modifications analogues se concrétisent dans les entreprises. Les ajustements sont, dans ces cas, intraorganisationnels. Ils sont interinstitutionnels quand il s'agit de créer et d'utiliser des instances ou des modalités communes de régulation.

Une deuxième dimension analytique consiste à étudier attentivement les *ressorts de l'action*. Pour dégager les conditions dans lesquelles la coordination se construit et comprendre ce qui a motivé les acteurs de chaque entité organisationnelle à procéder aux ajustements nécessaires, nous nous proposons d'examiner les positions objectives (ressources, dépendance mutuelle, contraintes...) des acteurs et de dresser le bilan des contributions et rétributions de chacune des entités (Pfeffer et Salancik, 1978). Cette lecture suppose que les acteurs de chacune des organisations s'engagent dans la coordination quand celle-ci représente un certain intérêt et repose sur des présupposés de rationalité des choix, de relative stabilité des préférences et des ressources des acteurs.

Une telle lecture de l'investissement des acteurs doit être complétée en montrant – troisième dimension analytique – que l'échange n'est pas réductible à des relations d'intérêt. À cet effet, il faut dépasser les deux lectures spontanées de l'échange, celle qui ne voit dans la relation que l'actualisation d'un point de vue *a priori* commun à tous les participants

7. Cette idée est aussi présente dans les analyses qui, comme celle de Paradeise (1984) sur les marchés fermés, cherchent à saisir les processus de construction des conventions de travail. L'article de Feutrie et Verdier (1992) sur les formations qualifiantes en entreprise met justement en évidence ce travail d'ajustement qui tisse des liens ou des équivalences entre des niveaux de diplômes et des niveaux d'emplois.

(collaboration dite communautaire) ou celle d'une rencontre totalement négociée rationnellement, à partir d'intérêts différents (collaboration dite stratégique ou intéressée). Les projets peuvent reposer sur des situations mixtes, des rencontres partielles d'intérêts et de valeurs sur un fond de méfiance réciproque où les accords sont peu ou prou des compromis de coexistence (Remy, 1992), ce que souligne Monaco (1993) à propos de la formation en alternance en France. La construction des relations est dès lors susceptible de conduire à des changements dans les définitions de soi, dans les représentations des partenaires (école ou entreprise) et de favoriser des inflexions des relations elles-mêmes, qu'il s'agisse de relations professeurs-entrepreneurs ou professeurs-élèves. Pour les distinguer des ajustements organisationnels, nous qualifions ces processus de *symboliques*. Nous entendons donc, par symbolique, la façon dont des acteurs greffent un engagement dans l'action sur un système de sens et de représentations.

Toujours sur ce plan symbolique, l'étude attentive des rapprochements et des coopérations entre acteurs éducatifs et économiques repose dès lors sur la définition des principes de justification sur lesquels l'engagement des acteurs prend appui. Symétriquement, il s'agit d'analyser les principes sur lesquels reposent des oppositions que de tels projets peuvent susciter. À cet égard, les travaux de Boltanski et Thévenot (1991) permettent de dégager une grammaire des orientations normatives possibles de l'action. En effet, Boltanski et Thévenot (1991) ont montré que les acteurs pouvaient chercher diverses formes d'accord sur la justice des situations en se référant à plusieurs principes ou registres de justification et, au-delà, à plusieurs « mondes » : domestique, civique, industriel, marchand, inspiré, ainsi que du renom. Ces registres peuvent être pris comme points de repère pour qualifier la nature des échanges observés entre l'école et l'entreprise. La combinaison de formes de coordination dans lesquelles les acteurs s'engagent peut se révéler différente selon les cas. D'après ces combinaisons, la nature, les modalités, l'intensité de la relation entre l'école et l'entreprise varient : nous caractériserons ces combinaisons comme étant des *régimes d'échange* particuliers.

En somme, l'analyse cherche, d'une part, à décrire les modalités organisationnelles mises en place pour coordonner l'échange et, d'autre part, à dégager les sens que la relation prend pour les différents acteurs. La confrontation dynamique des formes de coordination et de la production de sens permet de dégager un régime d'échange qui caractérise globalement la relation entre les deux mondes.

2. QUELQUES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES

Pour comprendre l'institutionnalisation de la formation en alternance en Communauté française de Belgique (CFB) et au Québec, la première difficulté fut de définir ce que nous allions considérer de part et d'autre comme partie prenante de l'objet spécifique d'étude, alors même que la première investigation mettait en évidence la polysémie de la notion d'alternance. Même s'il existe un dénominateur commun très général à certaines définitions de l'alternance, des pratiques différentes quant à l'usage du temps ou aux modalités organisationnelles sont qualifiées d'alternance. À l'inverse, des pratiques similaires sont parfois dénommées autrement. Au Québec, l'apprentissage est clairement dissocié des expériences d'alternance qui supposent une formation qui se déroule de manière itérative, dans l'institution scolaire et en entreprise. Par contre, en CFB, ce qui est considéré comme de l'alternance peut relever de l'apprentissage. L'alternance y est d'abord définie à partir du principe générique évoqué ci-dessus (séquence scolaire/séquence au travail) ; mais, de surcroît, on constate que les diverses formes pratiques subsumées sous cette notion y ont toutes fait l'objet d'une reconnaissance institutionnelle par des acteurs collectifs (responsables du monde éducatif, interlocuteurs sociaux, État). Ces reconnaissances négociées mettent en évidence le fait que c'est le caractère novateur des formules qui se révèle crucial pour caractériser l'alternance : les simples stages n'ont jamais franchi ces épreuves de reconnaissance et ne sont dès lors pas thématiques comme de l'alternance vraie. Ainsi, nous avons choisi d'étudier des pratiques qui correspondent à deux critères. Il s'agit d'expériences pédagogiques qui mettent en jeu des séquences éducatives en entreprise et des séquences en institution scolaire. Ces expériences, nouvelles ou anciennes, sont perçues par les acteurs comme étant novatrices, en ce sens qu'elles sont perçues comme des infléchissements significatifs par rapport à la forme scolaire qui gouverne la formation professionnelle (Vincent, 1994).

Notre analyse s'appuie sur quatre études de cas dans deux grandes spécialités techniques (électronique et travail de bureau), deux au Québec (dénommées ci-après Fleuve et Forêt) et deux en Communauté française de Belgique (Plaine et Parc). Après avoir comparé l'organisation des deux systèmes scolaires et après avoir analysé le développement de l'alternance dans les deux sociétés, nous avons choisi des expériences dans des *cursus* dont l'accès exigeait le même nombre d'années de scolarité. De fait, les

expériences concernées se situent à la fin du secondaire en Belgique⁸ et au niveau collégial au Québec. Les expériences furent choisies dans des programmes ouvrant des secteurs industriels similaires : travail de bureau et bureautique, d'une part, et métiers de l'électronique, d'autre part.

La collecte de données pour les études de cas est basée sur des entrevues semi-dirigées des directions des écoles, des professeurs, des jeunes en alternance, des responsables et tuteurs des entreprises⁹. De plus, ces données sont croisées avec tous les documents disponibles utilisés par les acteurs pour mettre en place l'alternance (référentiel de l'activité ; grille d'évaluation du jeune, etc.). Le matériau recueilli a été soumis à une grille d'analyse dérivée de notre problématique, centrée sur la mise en évidence des ajustements organisationnels et processus symboliques à l'œuvre dans la collaboration. Ces deux grands axes analytiques ont été observés à partir de la description de plusieurs dimensions concrètes de la coopération : modalités de prise de contact et d'enrôlement des entreprises, modalités d'organisation du calendrier, sélection des élèves pour les stages, définition du contenu du stage, modalités de suivi et d'évaluation du stage et ajustements pédagogiques ou organisationnels à l'intérieur de l'école ou de l'entreprise. La définition des objectifs et bénéfices attendus de l'alternance, la définition de soi (comme professeur ou comme tuteur), la représentation du rôle des partenaires, les objets de débat ou de négociation dans la construction de la coopération ont servi de base à l'analyse du travail symbolique et des régimes d'échange.

3. ANALYSE

Les deux systèmes éducatifs ont connu, selon des modalités diverses, des processus de scolarisation de la formation professionnelle, de dévalorisation de cette dernière (accès par l'échec scolaire) et de distanciation par rapport au champ économique. Dans les deux sociétés, l'alternance procède alors à un mouvement explicite de rapprochement entre le champ scolaire

8. Il convient de signaler qu'en CFB les expériences d'alternance analysées s'inscrivent dans l'un des dispositifs institutionnels au travers desquels l'alternance est promue – un dispositif désigné sous le label « charte de la formation en alternance » – ; ce dispositif ne constitue pas le principal vecteur institutionnel du développement de la formation en alternance en Belgique (Fusulier et Maroy, 2002) ; il a été choisi pour rendre les expériences comparables à celles du Québec. Les analyses développées ci-dessous ne peuvent donc pas être généralisées, sans examen, à l'ensemble de la Belgique francophone.

9. Au total, plus de 80 entretiens individuels ou de groupe ont été effectués avec les différents informateurs.

et le champ économique afin d'assurer la valorisation (ou la revalorisation) de la formation professionnelle. Malgré ces tendances structurelles convergentes, le rapprochement ne peut être saisi à ce seul plan sociétal (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982). L'analyse comparative fait en effet apparaître au-delà des proximités évoquées la contribution de différents paliers d'action sociale, ce qui se traduit par un jeu de similitudes et de contrastes entre les deux sociétés et les projets d'alternance étudiés.

3.1. LE PLAN INSTITUTIONNEL

Sans s'attarder sur ce plan qui est documenté dans d'autres textes du présent recueil, soulignons quelques traits généraux qui cadrent l'action locale. Dans les deux sociétés, les politiques publiques sont dirigées vers des institutions locales des systèmes éducatifs. En CFB, l'élément le plus frappant est l'hétérogénéité des dispositifs possibles. Au Québec, l'action publique, émanant tant du gouvernement fédéral que du gouvernement provincial, distingue les prescriptions selon les ordres d'enseignement. Les entreprises sont sollicitées par les acteurs du système éducatif belge ou québécois ; elles ne sont aucunement tenues d'accueillir des stagiaires. Au Québec, certaines prescriptions s'adressent directement aux entreprises. Elles sont obligées d'accorder le statut de salariés aux élèves, ce que nous ne retrouvons pas en CFB. Globalement, le rapprochement dans les deux sociétés ne signifie pas fusion. En effet, la division du travail entre les deux institutions se maintient, l'école assurant la formation sociale et technique de base et l'entreprise étant un lieu d'utilisation des compétences et de socialisation aux conditions réelles de travail.

3.2. LES AJUSTEMENTS ORGANISATIONNELS ET OPÉRATIONNELS

La mise en œuvre du rapprochement est largement effectuée par un travail orienté vers :

- 1) les modalités de prise de contact et d'enrôlement des entreprises,
- 2) les modalités d'organisation du calendrier, la sélection des élèves pour les stages, la définition du contenu du stage,
- 3) les modalités de suivi et d'évaluation du stage,
- 4) et les ajustements pédagogiques ou organisationnels à l'intérieur de l'école ou de l'entreprise.

Globalement, le travail d'ajustement organisationnel engagé pour mettre en place les collaborations école-entreprise est relativement ténu ; les échanges s'appuient, dans les deux sociétés, sur des formes organisationnelles peu développées, qui sont par ailleurs asymétriques. Elles sont plus nombreuses dans les institutions scolaires que dans les entreprises, ce qui s'explique par la dépendance des premières vis-à-vis des entreprises. Les enseignants formulent peu d'exigences à l'égard des entreprises de peur d'un refus de participation de leur part parce que le processus d'accueil serait trop complexe. Ils ne cherchent d'ailleurs pas nécessairement à en introduire à tout prix, car ils visent une socialisation des jeunes dans de « vraies » entreprises : il ne s'agit pas de faire de ces dernières des milieux d'accueil « artificiels ». L'ajustement des entreprises le plus important réside au Québec dans la mise au point (plus ou moins formalisée selon les entreprises) d'une séquence de travail avec progression des tâches simples vers des tâches complexes. L'apprentissage repose largement sur une formation sur le tas. Un des cas belges tranche cependant par sa recherche d'une alternance plus « intégrative » (lycée de la Plaine) qui implique des ajustements de l'entreprise mais en marge de son processus de production proprement dit. L'asymétrie se révèle aussi dans les déplacements physiques d'acteurs : pour l'essentiel, ceux-ci s'opèrent de l'école vers l'entreprise. Ces mouvements soulignent de façon métonymique que l'ajustement a lieu pour s'adapter à l'entreprise, sans que cette dernière se sente tenue de s'ajuster pour renforcer son potentiel formateur.

Ainsi, dans les deux sociétés, on assiste au maintien d'une division du travail entre les deux institutions. L'école conserve sa mission de formation technique de base de l'élève et de socialisation aux contraintes du marché du travail. Le stage est conçu comme un moment d'application et de validation des connaissances acquises et de socialisation professionnelle en situation réelle. Dans cette situation d'absence relative d'ajustements, les élèves deviennent eux-mêmes une composante importante du rapprochement par le transfert d'informations et de savoirs entre les deux institutions, même si ce transfert est plus ou moins formalisé selon les établissements.

Il existe aussi des spécificités locales en partie liées aux prescriptions institutionnelles. Au Québec, elles signifient que les stagiaires deviennent des salariés de l'entreprise, alors qu'ils restent des élèves en CFB. L'insertion du jeune dans les firmes s'inscrit dans une logique de gestion d'un recrutement à long terme ou comme volant temporaire de main-d'œuvre. En Belgique, le statut d'élève s'accompagne d'autres prescriptions comme la construction d'un référentiel formel de formation et la « nomination » ou l'identification formelle d'un tuteur en entreprise.

Les prescrits institutionnels sont donc utilisés de façon très variable selon les expériences. Les ajustements sont d'autant plus forts dans les écoles que le projet devient central pour la direction de l'établissement : à ce sujet, on peut situer aux deux extrêmes d'un *continuum*, d'une part, Plaine et, d'autre part, Fleuve. Le premier se distingue par l'importance de l'investissement organisationnel et pédagogique intérieur à l'école et des ajustements demandés aux entreprises. Simultanément, le service que l'école rend à la firme est nettement plus important¹⁰. Le second se distingue par le travail du coordonnateur qui fait l'objet de plusieurs procès d'accusation et de controverses portant sur la qualité de son action.

3.3. LES RESSORTS DE L'ACTION

En général, la construction de relations entre l'école et l'entreprise apparaît mutuellement bénéfique aux partenaires, même si, au départ, c'est l'école qui est le demandeur et qui consent aux contributions les plus fortes. Toutefois, ces négociations prenant appui sur des intérêts au moins partiellement convergents s'inscrivent dans des échanges profondément contrastés, qui rendent les modalités, la signification et l'intensité de la relation très différentes d'un cas à l'autre. Dans l'ensemble, les rétributions sont plus importantes et plus variées au sein de l'école que dans les entreprises (tableau 1). Plusieurs sont communes à toutes les expériences. Ainsi, l'accroissement de la motivation et du savoir-être des élèves, favorable à une amélioration des relations professeur-élèves, est espérée et atteinte dans tous nos points d'observation. L'amélioration de l'attraction des programmes et de la position relative de l'établissement sur le marché scolaire fait également l'objet d'une stratégie consciente. Cela ne signifie pas pour autant que celle-ci soit toujours couronnée de succès. En effet, la population scolaire à Plaine n'augmente pas, alors que c'est le cas à Forêt. L'amélioration de la formation qui dérive d'une plus grande adéquation des apprentissages en fonction des emplois de destination est aussi une rétribution pour les acteurs scolaires. L'accroissement des chances d'insertion professionnelle pour les élèves est mentionnée dans les quatre établissements scolaires.

D'autres rétributions sont plutôt spécifiques. Ainsi, à Parc et à Fleuve, l'apport financier des politiques publiques est mentionné et alors qu'à Forêt c'est le rôle de confirmation des orientations professionnelles des élèves qu'on signale. Ces rétributions renforcent la conviction des professeurs dans

10. Par exemple : la résolution de problèmes techniques ou la réalisation d'un projet directement intégrable dans le procès de production.

le bien-fondé de l'alternance et conduit à une certaine *routinisation* qui s'accommode fort bien de la faiblesse des ajustements organisationnels actuels, ce qui ne pousse pas les professeurs à exiger une plus grande structuration des échanges avec les entreprises. Du point de vue des rétributions des entreprises, l'alternance facilite les procédures de recrutement et crée

TABLEAU 1
Les rétributions en jeu dans l'échange

QUÉBEC		BELGIQUE	
<i>Établissements scolaires</i>			
<i>Fleuve</i>	<i>Forêt</i>	<i>Plaine</i>	<i>Parc</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Financement de l'école; • positionnement de l'école sur le marché scolaire; • amélioration de la qualité de la formation; • amélioration des chances d'insertion; • amélioration de la relation pédagogique avec les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Positionnement de l'école sur le marché scolaire; • image de l'école auprès des entreprises; • amélioration de la qualité de la formation; • amélioration des chances d'insertion; • amélioration de la relation pédagogique avec les élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissance de l'identité technique de l'établissement (liée à la coopération avec l'entreprise); • positionnement de l'école sur le marché scolaire; • amélioration de la relation pédagogique avec les élèves; • amélioration de la qualité de la formation; • amélioration des chances d'insertion. 	<ul style="list-style-type: none"> • Positionnement de l'école sur le marché scolaire; • amélioration de la relation pédagogique avec les élèves; • amélioration de la qualité de la formation; • amélioration des chances d'insertion; • financement de l'école.
<i>Entreprises</i>			
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitation des procédures de recrutement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilité du volant de main-d'œuvre flexible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitation des procédures de recrutement; • accroissement de l'efficacité de la production. 	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitation des procédures de recrutement.

un volant de main-d'œuvre flexible¹¹. Au Québec, les entreprises qui accueillent des élèves de Forêt insistent sur le fait que les élèves constituent une main-d'œuvre d'appoint indispensable pour la réalisation de tâches régulières dans un contexte de réduction du personnel dans les organismes publics. Signalons que si les entreprises, comme à Fleuve, participent aux projets pour faciliter l'embauche, celle-ci ne se réalise pas toujours. En Belgique, Plaine favorise une rétribution particulière : la mise en œuvre de projet d'automatisation que l'entreprise ne pourrait accomplir sans son aide.

Dans les deux sociétés, les contributions des écoles à la réalisation de la relation sont de deux ordres : temps de travail des élèves et temps des coordonnateurs et professeurs. Le temps de ces derniers et l'apport de compétences techniques est plus élevé à Plaine. Les contributions communes des entreprises des deux sociétés sont le temps des tuteurs. Au Québec, les entreprises paient un salaire (qui peut, en partie, être remboursé par une modalité fiscale, le crédit d'impôt à la formation). À Plaine, les entreprises doivent aussi payer les coûts des projets concrétisés par les élèves.

3.4. LES PROCESSUS SYMBOLIQUES

Sur le plan symbolique, nous dégageons plusieurs convergences entre les quatre cas, dont les conceptions au sujet de la division du travail éducatif et des missions respectives de l'école et de l'entreprise. L'essentiel du travail de formation technique revient à l'école et doit lui revenir, comme, d'ailleurs, le travail de socialisation et de formation comportemental de base. À l'entreprise reviennent dès lors certains apprentissages techniques et surtout une fonction de socialisation aux rôles et aux conditions sociales réelles de la production. La visée de socialisation professionnelle (qualifiée parfois d'insertion) est donc évidente et basée sur un autre consensus quant à la vision de l'entreprise qui est le lieu où les compétences, les savoirs et les savoir-faire sont utilisés et reconnus en « grandeur nature ». Elle constitue, dès lors, l'épreuve de réalité par excellence, non seulement quand il s'agit de qualifier et de reconnaître les acquis, mais aussi quand il s'agit d'identifier les manques et les lacunes de l'apprentissage. L'entreprise et le travail sont donc bien les lieux par excellence où s'éprouve la qualification.

11. Il faut aussi souligner que si les rétributions possibles de la présence des stagiaires incitent les entreprises à accueillir ces derniers, il arrive que, dans certaines entreprises, cette participation apparaît naturelle, les responsables des stages ayant eux-mêmes suivi leur formation dans le cadre de *cursus* où les stages occupaient une large place. C'est le cas, par exemple, de certaines formations d'ingénieurs qui sont dispensées selon les principes de l'enseignement coopératif.

Le passage en entreprise conduit, à des degrés divers, à une conversion identitaire de l'élève. Celui-ci, à l'issue de l'expérience d'alternance, adopte une nouvelle identité professionnelle virtuelle, de nature à fonder la motivation d'apprentissages ultérieurs, qu'ils soient d'ordre général – apprendre les langues, utiliser le français dans le travail tertiaire – ou d'ordre technique – connaître tel logiciel ou tel procédé –, voire d'ordre social. Le stage intervient donc comme une épreuve qui confirme l'orientation professionnelle et qui conduit à un investissement plus grand des élèves. On doit préciser ici une différence d'intensité : la visée de qualification serait plus importante au Québec qu'en Belgique, en raison du format même des stages, souvent plus longs et plus itératifs au Québec. Pour l'entreprise aussi, la fonction clé n'est pas uniquement l'apprentissage au sens strict, mais aussi cette fonction de socialisation diffuse et surtout cette fonction de reconnaissance et d'identification des acquis des jeunes dans le cadre d'une gestion prévisionnelle du personnel. Les enseignants connaissent par contre une modification limitée de leur identité et de leur professionnalité, dans la mesure où les prises de contact sont largement concentrées dans les mains des coordonnateurs.

3.5. LES RÉGIMES D'ÉCHANGE EN PRÉSENCE

L'articulation des ajustements organisationnels et symboliques peut être thématifiée de manière plus globale en analysant les régimes d'échange qui caractérisent chaque expérience. Les expériences sont différenciées selon les registres observés, notamment quant à la définition de la relation établie entre acteurs scolaires et acteurs de l'entreprise.

À Plaine, trois registres s'interpénètrent : industriel¹², domestique¹³ et civique¹⁴. Le premier est fortement présent dans la mesure où la relation avec l'entreprise est fondée sur une collaboration technique : il s'agit

12. Dans un registre industriel, les relations se construisent sur la base d'une complémentarité fonctionnelle des rôles et des compétences, dans le cadre d'une division du travail où chacun contribue à un projet au moins partiellement commun. La relation d'échange se construit progressivement comme interdépendance fonctionnelle, coopération productive efficace, où le professionnalisme de chacun fonde une possibilité de relation de coopération fonctionnelle à moyen terme.

13. Dans le registre domestique, les échanges sont liés à la création d'un réseau d'acteurs participant à une communauté locale ou professionnelle. Les modalités de relation se construisent en insistant sur les relations qui se construisent face-à-face : l'interconnaissance réciproque, la confiance personnalisée qui se construit dans la durée, la proximité sociogéographique qui active à nouveau et compose autant d'ingrédients d'un nous communautaire.

14. Dans le registre civique, la collaboration est justifiée dans la mesure où elle contribue à assurer un bien commun, par exemple une égalité des chances à tous les élèves.

d'effectuer conjointement un projet d'amélioration technique de la production de l'entreprise (automatisation d'une machine par exemple). La collaboration se construit en divisant alors clairement les rôles (l'entreprise finance, assure un suivi, respecte le calendrier, participe à l'évaluation) en échange du temps et des compétences des élèves et des professeurs. Ces derniers font le suivi technique, préparent le projet avec les élèves dans le travail scolaire et garantissent la bonne fin dans l'entreprise. L'affectation des élèves aux différentes entreprises est fonction de la complexité du projet à réaliser sans qu'il y ait de logique de sélection. L'échange se fonde aussi sur un registre domestique et civique. Domestique, car dès le départ l'enrôlement des entreprises s'établit sur une démarche personnelle du coordonnateur. C'est la confiance qu'on accorde à celui-ci, fondée sur son expertise technique et sur la réputation technique de l'école, qui permet à la collaboration de démarrer. Par la suite, les relations personnelles entre professeurs, coordonnateur et tuteurs dans les entreprises ne font que se renforcer, en inscrivant l'échange dans un temps plus long et personnalisé (création d'un réseau) plutôt qu'en utilisant le seul échange marchand. Un des traits marquants de cette expérience est justement la création d'un lien de proximité entre professeurs et entrepreneurs, qui va de pair avec une inflexion des représentations des professeurs et de l'école de la part des entrepreneurs (ils sont « compétents », « travailleurs », contrairement à l'image de départ de « fonctionnaires » qu'ils s'en étaient faite). Parallèlement, c'est l'image de soi des acteurs scolaires qui s'améliore. Les relations interpersonnelles se développent aussi entre entreprises engagées dans la collaboration. Le registre civique est mobilisé lorsque l'alternance est justifiée par rapport à l'insertion professionnelle de tous les jeunes. Le régime d'échange privilégié est la coopération dans un projet partagé, sur fond de relations qui deviennent de plus en plus proches et personnalisées.

À Parc, la relation d'échange, marchande¹⁵ et civique, avec les entreprises est beaucoup moins continue, moins familière et plus distancée. La relation se construit à partir du travail de quelques professeurs, sur une base volontaire, qui sollicitent des places pour leurs élèves auprès des entreprises. Pour justifier cette demande auprès des entreprises qui font la sourde oreille ou ne souhaitent pas recevoir de stagiaires, il faut fournir de bons arguments :

- 1) nécessité de participer à la formation et à l'insertion des jeunes sur le marché du travail ;

15. Dans un registre nettement marchand, la relation que l'école construit avec l'entreprise se fonde sur l'idée de service que les élèves (et au-delà les écoles) peuvent rendre aux entreprises. On propose des services (le travail des élèves) à un client et l'échange s'effectue comme une transaction, inscrite dans une durée limitée, de nature économique.

- 2) tout en profitant d'une main-d'œuvre d'appoint ;
- 3) et en préparant une réserve de recrutement.

Les deux établissements québécois illustrent à des degrés différents, dans un régime d'échange où la relation à l'entreprise est construite comme une relation marchande de service aux entreprises clientes. Ce registre marchand se couple à un registre industriel, dans la mesure où la relation marchande peut devenir plus performante, plus professionnelle (en particulier à Forêt). Cette relation marchande se perçoit dans les caractéristiques du travail des coordonnateurs : ils doivent être des « vendeurs » et disposer de réseaux parmi les entreprises. Ils font beaucoup plus appel que leurs homologues belges à un ensemble d'outils, de procédures, de formulaires qui formalisent et gèrent à distance la coordination avec les entreprises en faisant une économie plus grande des échanges informels, face-à-face. Ces moyens et procédures sont en partie des outils de vente (dépliants publicitaires, banques de données importantes d'entreprises, usage du crédit d'impôt) et partiellement des outils de suivi pédagogique des stagiaires (formulaire d'évaluation). En d'autres mots, les expériences québécoises développeraient davantage des relations à distance, alors qu'en Belgique l'engagement des acteurs est plus présent et les relations face-à-face de négociation-transaction plus fréquentes. Enfin, la nature marchande du régime d'action trouve ses sources dans la procédure de sélection et de choix des stagiaires. En effet, la présélection vise à rencontrer les critères de choix des entreprises sans faire valoir d'autres justifications intérieures à l'univers scolaire. En bref, la logique de service au client pousse l'école à proposer ses « meilleurs produits », à savoir ses stagiaires les « plus employables ». Ce faisant, l'école contribue à préparer ses élèves aux normes de fonctionnement des entreprises. On peut avancer que l'univers du marché et sa logique ont pénétré l'école québécoise en créant ainsi une continuité de registre entre les deux mondes.

Dans les expériences québécoises, l'autonomie organisationnelle des milieux s'acquiert selon une plus grande continuité sur un plan symbolique et idéologique, du fait de la prégnance du registre marchand : les écoles se présentent comme des fournisseurs de l'entreprise du point de vue de ses ressources humaines. Elles produisent ainsi une continuité avec les entreprises sur le plan des références symboliques. Un langage commun, des critères d'évaluation proches, des attentes respectives prévisibles sont instaurées de part et d'autre.

Le rapport marchand trouve un prolongement à l'intérieur même du cadre scolaire, car en se rapprochant de l'entreprise les collègues cherchent à améliorer leur position concurrentielle dans le marché scolaire. Dans les cas belges, les univers organisationnels restent relativement autonomes et

cloisonnés, sans que cette distance soit compensée sur un plan symbolique. Dès lors, tout se passe comme si un fort investissement personnel de quelques acteurs clés était indispensable pour construire la relation, appuyés de façon variable par les autorités des établissements scolaires. Il n'y a donc pas de continuité symbolique fondée sur l'existence de relations fournisseur-client, qui permette facilement une coopération lointaine et au demeurant relativement efficace et importante. On assiste soit à une tentative – coûteuse pour l'école – de construction d'un terrain de coopération commun sur une base technico-pédagogique comme au lycée de la Plaine, soit à une articulation minimale et extrêmement fragile, soumise aux aléas de la bonne volonté des entreprises comme à Parc. La Plaine se distingue par la création d'un point de rencontre organisationnel et symbolique autour de la technique et du destin d'une communauté locale.

CONCLUSION : **L'ALTERNANCE COMME CONSTRUCTION SOCIALE**

Dans notre analyse, nous avons voulu nous éloigner des travaux qui ne cherchent qu'à dégager des facteurs sociaux, économiques, culturels et relationnels contribuant à l'émergence de l'alternance et, au-delà cette pratique spécifique, incitant le rapprochement entre économie et éducation. À cet effet, nous avons préconisé une approche qui considère la pratique étudiée comme un échange entre plusieurs acteurs eux-mêmes inscrits dans des organisations différentes. L'analyse de cet échange s'est effectuée en plusieurs temps. Un premier a plutôt fixé l'attention sur les formes de coordination que les acteurs mettaient en œuvre pour collaborer. Nous avons alors décrit les ajustements organisationnels et institutionnels produits par les différents acteurs.

La double comparaison entre les expériences et entre sociétés marque l'importance des différents plans d'action sociale en présence, ce qui se traduit par un jeu de similitudes et de contrastes entre les écoles des deux sociétés. En ce sens, ce rapprochement ne peut être saisi uniquement par un effet sociétal (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982), c'est-à-dire par une cohérence systémique, observée au niveau national, entre différents rapports qui se renforcent l'un l'autre. Il existe des similitudes entre les deux sociétés. Les interventions des pouvoirs publics s'adressent, sur une base volontaire, directement aux acteurs du système scolaire et non aux entreprises qui seront sollicitées par les promoteurs des expériences locales. Ainsi, une première tâche des promoteurs consiste à recruter des entreprises qui se mobilisent au nom de rétributions anticipées ou, dans certains cas, par conviction. La tentative locale de rapprochement ne signifie pas fusion

interinstitutionnelle, car dans les deux sociétés la division du travail entre les deux institutions reste forte, l'école assurant la formation sociale et technique de base et l'entreprise étant un lieu d'utilisation des compétences et de socialisation aux conditions réelles de travail.

Une autre similitude réside dans la faiblesse relative des ajustements organisationnels qui fondent le rapprochement. Ceux-ci sont plus importants dans les établissements scolaires que dans les entreprises, mais ils restent relativement faibles : plusieurs des prescriptions institutionnelles sont appliquées avec souplesse. La mise en œuvre repose largement sur l'investissement individuel du coordonnateur qui établit les liens avec les entreprises. Les enseignants, à l'exception du lycée de la Plaine, sont peu ou pas mobilisés par l'alternance. Au sein des établissements scolaires, l'introduction de l'alternance ne modifie pas le curriculum. En effet, les changements y sont largement présents. Des modifications sont introduites dans l'organisation du travail de certains professeurs (enseignement en été au Québec). Dans l'ensemble, les ajustements introduits régulent l'organisation quotidienne du travail sans que, par exemple, l'organisation de l'ensemble des collèges soit profondément modifiée.

En entreprise, les ajustements sont encore plus faibles. La dépendance des écoles vis-à-vis des places de stage ne favorise pas la formulation de demandes fortes d'investissement des firmes qui modulent quelque peu les séquences de travail des stages (initiation progressive à des tâches simples vers les tâches plus complexes). En fait, les stages étant conçus comme une socialisation professionnelle aux entreprises, il convient aussi d'intégrer les jeunes dans de vrais milieux de travail. Il ne s'agit donc pas de créer de multiples conventions qui créeraient un milieu particulier. Cette logique est particulièrement forte au Québec où les modalités d'embauche et d'insertion régulières sont acceptées par la majorité des firmes lors de l'accueil des stagiaires. En même temps, pour les acteurs de l'école, il ne faut pas tomber dans le piège inverse : confiner les stagiaires dans les tâches les plus routinières et les moins qualifiées, une situation qui risque de présenter une fausse image du travail et qui relève de l'exploitation. Devant cette absence relative d'ajustement, les élèves deviennent eux-mêmes un facteur de rapprochement par le transfert de savoirs qu'ils peuvent effectuer.

Des caractéristiques locales découlent de la comparaison. La construction des relations avec les entreprises est fortement marquée par les traits propres aux établissements scolaires eux-mêmes. Le projet du lycée de la Plaine avec son projet pédagogique fort en matière de formation professionnelle atteste l'importance des cohérences intra-organisationnelles dans la construction effective des rapprochements. L'expérience du collège du Fleuve, où la mobilisation des ressources éducatives est faible et fait l'objet

d'une controverse, souligne, au contraire, l'importance des investissements organisationnels et individuels – dans ce cas, celui du coordonnateur – dans la bonne menée des projets.

Le deuxième temps de l'analyse a dégagé différents ajustements symboliques dans le développement local des expériences. Il s'est agi de dégager de l'examen des modalités organisationnelles des motifs d'engagement des acteurs dans les projets et de faire place à des configurations de sens activées dans les expériences.

Les écoles québécoises développeraient davantage des relations à distance, alors que dans les expériences recensées en Belgique l'engagement des acteurs est plus présent et les relations en face-à-face de négociation-transaction plus fréquentes. La relation interorganisationnelle est facilitée dans les expériences québécoises, sur la toile d'une plus grande continuité à la fois au plan symbolique et idéologique, caractérisée par le registre marchand. Les écoles se présentent comme des fournisseurs de l'entreprise du point de vue de ses ressources humaines. Elles s'inscrivent dans une continuité du point de vue des références symboliques. Un langage commun, des critères d'évaluation proches, des attentes respectives prévisibles sont instaurées de part et d'autre, au point qu'on peut avancer que l'univers symbolique présent dans l'école est, par bien des aspects, identique à celui de l'entreprise. On assiste à une perte d'extériorité du monde de l'école par rapport à l'entreprise qui explique l'absence de point d'appui critique et fonde, sinon une dénonciation, au moins une mise à distance de l'autre univers. Le rapport marchand trouve un prolongement à l'intérieur même du cadre scolaire, car en se rapprochant de l'entreprise les collègues cherchent à améliorer leur position concurrentielle sur le marché scolaire.

Dans les cas belges, les univers organisationnels restent en définitive relativement autonomes et cloisonnés, sans que cette distance soit compensée sur un plan symbolique. Dès lors, tout se passe comme si un fort investissement personnel de quelques acteurs clés était indispensable pour construire la relation, appuyé de façon variable par les autorités des établissements scolaires. Il n'y a donc pas de continuité symbolique et nous assistons soit à une tentative de construction d'un terrain de coopération commun sur une base technico-pédagogique, soit à une articulation minimale et extrêmement fragile, soumise aux aléas de la bonne volonté des entreprises.

En somme, l'échange social entre établissements scolaires et entreprises se joue bien à un niveau organisationnel et opérationnel. Des ajustements diffèrent d'un pays à l'autre, mais aussi entre les établissements et les expériences analysées. Autant les pouvoirs publics que les acteurs locaux sont pris à partie. Certaines actions à distance des premiers imposent des

prescriptions aux seconds. Globalement, les ajustements n'engagent pas nécessairement les écoles ou les entreprises dans leur ensemble. Ils relèvent souvent de l'organisation quotidienne du travail et de l'investissement personnel, ce qui n'est pas sans soulever des questions sur la pérennité à long terme des projets. Ce travail opérationnel est aussi largement associé aux échanges symboliques qui créent une proximité axiologique de nature à compenser des relations organisationnelles faibles. À cet effet, la comparaison souligne une différence entre les deux sociétés. Ainsi, au Québec, le travail organisationnel comparativement plus faible est associé à une proximité symbolique avec l'entreprise plus forte. En Belgique, cette proximité est moins grande et le travail organisationnel plus lourd, ou alors le rapprochement plus fragile.

BIBLIOGRAPHIE

- Aballéa, F. (1986). « Changements techniques, crise économique et stratégies de formation », *Formation-Emploi*, (16), p. 48-59.
- Agulhon, C. (1997). « Les relations formation-emploi, une quête sans fin : les formations à la plasturgie », *Sociologie du travail*, (3), p. 321-345.
- Agulhon, C., A. Poloni et L. Tanguy (1988). *Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur*, Paris, Groupe de sociologie du travail, CNRS-Université de Paris VII.
- Alaluf, M. (1993). « Formation professionnelle et emploi : transformation des acteurs et effets de structure », *Point d'appui TEF*, dossier numéro 3.
- Bauer, M. et E. Cohen (1981). « Politiques d'enseignement et coalitions industrialo-universitaires », *Revue française de sociologie*, XXII, p. 183-203.
- Bauer, M. et E. Cohen (1980). « La production d'ingénieurs : Enjeux et déterminations d'une politique d'enseignement », *Information sur les sciences sociales*, 19(4/5), p. 851-884.
- Bessy, C., F. Eymard Duvernay, B. Gomel et B. Simonin (1995). « Les politiques publiques d'emploi : le rôle des agents locaux », *Cahiers du Centre d'études de l'emploi*, 34, p. 3-34.
- Boltanski, L. et L. Thévenot (1991). *De la justification*, Paris, Gallimard.
- Brochier, D. (1993). *L'entreprise formatrice*, Thèse de doctorat, Aix-en-Provence, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail.
- Brown, P. et H. Lauder (1992). « Education, economy and society : An introduction to a new agenda », dans Ph. Brown et H. Lauder (dir.), *Education for Economic Survival. From Fordism to Postfordism ?*, Londres, Routledge, p. 1-44.
- Couillard, M., P. Doray, D.-G. Tremblay et C. Landry (2001). *Les pratiques de collaboration éducation-économie : le comité des programmes de l'enseignement professionnel et technique*, CIRST-CIRFE, Université du Québec à Montréal.

- Doray, P. et C. Maroy (1995). « Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel », *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4).
- Doray, P. et M. Turcot (1991). « Traduction et modes de transformation des programmes de formation professionnelle », *Sociologie et sociétés*, XXIII(1), p. 87-107.
- Feutrie, M. et E. Verdier (1992). « Entreprises et formations qualifiantes. Une construction sociale inachevée », *Sociologie du travail*, (4), p. 469-493.
- Fusulier, B. et C. Maroy (2002). « La formation en alternance en Belgique francophone : développements pratiques et théoriques », dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 109-134.
- Grootaers, D. (1995). « Les filières technique et professionnelle d'enseignement relues dans une perspective sociohistorique », *Recherches sociologiques*, XXVI(2), p. 43-78.
- Grootaers, D. et F. Tilman (1995). « Enseignement technique et professionnel. Balises pour demain », *La Revue nouvelle*, CII(11), novembre.
- Hickox, M. et R. Moore (1992). « Education and postfordism : A new correspondence ? », dans Ph. Brown et H. Lauder (dir.), *Education for Economic Survival. From Fordism to Postfordism ?*, Londres, Routledge, p. 95-116.
- Jobert, A., C. Marry et L. Tanguy (1995). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin.
- Jones, L. et R. Moore (1993). « Education, competence and the control of expertise », *British Journal of Sociology of Education*, 14(4), p. 385-397.
- Lemelin, C. (1998). *L'économiste et l'éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Maroy, C. (1989). « La construction sociale des offres de formation dans une institution de formation professionnelle : le rôle des interlocuteurs sociaux et des professionnels de la formation », *Formation-Emploi*, (6), p. 46-62.
- Maroy, C. et P. Doray (2000). « Education-Work relations : theoretical reference points for a research domain », *Work, Employment and Society*, 14(1), mars, p. 173-189.
- 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.
- Monaco, A. (1993). *L'alternance école-production*, Paris, Presses universitaires de France.
- Moore, R. (1987). « Education and the ideology of production », *British Journal of Sociology of Education*, 8(2), p. 227-242.
- Moore, R. (1990). « Knowledge, practice and the construction of skill », dans D. Gleeson (dir.), *Training and its Alternatives*, Milton Keynes, Open University Press, p. 200-212.
- Paradeise, C. (1984). « La marine marchande française : un marché du travail fermé », *Revue française de sociologie*, XXV, p. 352-375.

- Pfeffer, J. et G. Salancik (1978). *The External Control of Organizations. A Resource Dependence Perspective*, New York, Harper and Row Publishers.
- Remy, J. (1992). « La vie quotidienne et les transactions sociales. Perspectives micro ou macro-sociologiques », dans M. Blanc (dir.), *Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris, L'Harmattan, p. 83-111.
- Stroobants, M. (1993). *Sociologie du travail*, Paris, Nathan.
- Tanguy, L. (1998). « Du système éducatif à l'emploi : La formation, un bien universel », *Cahiers français*, 285, p. 98-107.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française.
- Tanguy, L. (1994a). « Rationalisation pédagogique et légitimité politique », dans F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, p. 23-61.
- Tanguy, L. (1994b). « Compétences et intégration sociale dans l'entreprise », dans F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, p. 205-235.
- Verdier, E. (1995). « Négocier et construire des diplômés : Les incertitudes des coordinations économiques et sociales », *Formation-Emploi*, 52, p. 3-10.
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Le développement paradoxal de l'alternance au Québec

Un point de vue macrosocial¹

Pierre Doray

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

Bernard Fusulier

*Université catholique de Louvain
(fusulier@anso.ucl.ac.be)*

RÉSUMÉ

L'objectif de ce chapitre est d'examiner l'institutionnalisation d'une forme de rapprochement entre économie et éducation : la formation en alternance. S'intéressant aux cadrages institutionnels de l'alternance et à sa diffusion dans le système éducatif, notre analyse décrit ce processus au niveau macrosocial. Globalement, son développement est caractérisé par un paradoxe. D'une part, l'alternance s'inscrit dans un mouvement de transformation des politiques éducatives orienté vers un rapprochement entre le champ de l'éducation et celui de l'économie. Elle est investie d'une forte signification symbolique. D'autre part, elle a connu une inscription administrative incertaine et relativement restreinte. En ce sens, nous pouvons parler d'une institutionnalisation inachevée.

1. Ce chapitre n'aurait pas été réalisé sans les contributions financières de l'entente de coopération internationale établie entre le gouvernement du Québec et la Communauté française de Belgique et d'une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Les auteurs remercient M. Gildas Gauthier de la Direction générale de la formation professionnelle (DGFP) du ministère de l'Éducation pour son aide.

L'analyse des politiques éducatives récentes du Québec permet de dégager une ligne de conduite stratégique forte, soit le rapprochement entre le champ de l'éducation et celui du travail. C'est le moyen pour assurer le développement de la formation professionnelle et technique et lui assurer une légitimité mise à mal par de nombreux acteurs sociaux et économiques. Ainsi, des relations plus étroites entre les deux mondes assureraient une meilleure adéquation des pratiques éducatives avec les besoins économiques. Le rapport Pagé (1995), par exemple, proposait la construction de partenariats entre le monde du travail et celui de l'éducation. Cette proposition visait le renouvellement de la formation professionnelle. Concrètement, le rapport soutient la mise en place de formations diversifiées qui favorisent, notamment, l'alternance et l'apprentissage (Pagé, 1995). Ces orientations sont confirmées, en 1997, dans la politique de développement de la formation professionnelle (Marois, 1997). En fait, la recherche de rapprochement entre éducation et travail est antérieure à cette politique qui poursuit un mouvement amorcé depuis près de vingt ans et qui reconfigure le cadre institutionnel et organisationnel régissant la formation professionnelle et technique.

Notre objectif est d'examiner l'institutionnalisation d'une forme de rapprochement, la formation en alternance. Cette formule pédagogique selon laquelle les élèves alternent, selon des modalités diverses, entre des périodes d'études dans un établissement scolaire et des stages en entreprise rapproche les deux mondes par une implication directe des entreprises dans la formation. Notre analyse se limite essentiellement au plan macrosocial s'intéressant aux cadrages institutionnels de l'alternance et à sa diffusion dans le système éducatif. Nous sommes tout à fait conscients que, ce faisant, nous n'examinons qu'une partie du processus d'institutionnalisation, car la mise en œuvre locale de la formule nous échappe.

Cette analyse « macro » emprunte différentes voies. Dans un premier temps, nous présentons le développement du système éducatif et nous constatons un processus de scolarisation, c'est-à-dire une croissance absolue et relative de la formation générale et une dévalorisation de la formation professionnelle. Les politiques récentes de valorisation de la formation professionnelle ont justement cherché à rompre avec cet état de fait, dont on peut dire que la réforme éducative des années 1960 est un point charnière². La

2. La scolarisation de la formation professionnelle et technique est un processus historique que plusieurs pays développés ont connu. Le Québec ne fait donc pas exception. Le coup de barre dans cette direction a été donné à l'occasion de l'importante réforme de l'éducation qui a créé les écoles polyvalentes et les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). Cette période est aussi un moment de transformation des aspirations scolaires alors qu'une fraction importante de jeunes et leurs parents ont désiré poursuivre des études plus longues.

valorisation de l'alternance comme méthode pédagogique propre à l'enseignement professionnel et technique participe directement de ce mouvement, comme le soulignent les repères historiques que nous avons mis en évidence et l'analyse d'un certain nombre de textes d'encadrement des expériences locales. L'alternance y est d'ailleurs considérée comme une innovation porteuse de nouvelles articulations avec le champ de l'économie. Mais, en même temps, le soutien public à son développement a été pour le moins incertain du point de vue des encadrements institutionnels et des ressources investies. Un examen de la diffusion de l'alternance dans les établissements scolaires fait apparaître un second paradoxe : le nombre de projets locaux d'alternance n'a aucune commune mesure avec son poids symbolique. En conclusion, nous élargissons le propos en dégagant de l'analyse des propositions analytiques qui engagent l'institutionnalisation des politiques de rapprochement économie et éducation.

Sur le plan théorique, notre analyse du développement de l'alternance reprend largement les principes de l'approche en termes de négociations constituantes (Doray et Maroy, 1995 ; Doray et Maroy, 2001 ; Maroy et Doray, 2000). Le propos est dès lors centré sur le travail social effectué par les différents acteurs afin de créer, de mobiliser et de stabiliser des dispositifs ou des conventions qui établissent des liens (correspondances ou passerelles) entre les deux univers. Du point de vue analytique, l'attention est portée sur les interventions des acteurs individuels ou collectifs mobilisés par la création et la mise en œuvre de ces mécanismes dont les propriétés résultent des interactions et des négociations opérées entre les acteurs mobilisés dans la recherche de rapprochement.

Le travail d'institutionnalisation comporte une dose nécessaire de légitimation, c'est-à-dire de production d'un discours soulignant les vertus de la formule, ce qui est une condition pour une diffusion plus large des dispositifs de rapprochement. Le travail social comprend une dimension symbolique qui contribue à fixer l'adhésion des acteurs. Ainsi, l'analyse des collaborations entre acteurs éducatifs et économiques repose largement sur la clarification des divers principes de justification sur lesquels leur engagement prend appui et des différentes oppositions que de tels projets peuvent susciter. En complémentarité, il faut aussi compter sur un travail de mise en forme des dispositifs, des conventions ou des procédures de rapprochement. Cette mise en forme conduit à définir des arrangements institutionnels et organisationnels de coordination entre les acteurs.

L'institutionnalisation se concrétise sur différents plans interdépendants d'action sociale. Le plan institutionnel s'intéresse en particulier à la définition des cadres généraux et des règles qui gouvernent le fonctionnement des champs ou des univers sociaux ainsi que les cadres qui donnent

forme aux instances ou aux dispositifs de rapprochement. Une particularité de ce palier est l'action à distance (Limoges, Cambrosio et Pronovost, 1991), les règles définies sur ce plan s'appliquant à un ensemble d'établissements ou à plusieurs acteurs. C'est le cas des cadres pédagogiques qui gèrent les programmes de formation ainsi que des conditions minimales de travail, des programmes de financement des reconversions industrielles ou des prescriptions fiscales. La mise en forme pratique se réalise aussi sur le plan organisationnel (école, collègue, établissement industriel ou entreprise, etc.). Ce lieu est également celui de l'appropriation des règles générales que de la modification des règles existantes et de la création de nouvelles règles locales. Nous voyons poindre les autres paliers, dont le palier organisationnel qui renvoie aux établissements. Correspondant à des lieux formels de décision (application et création de règles et de cadres) et des lieux d'appropriation des formes institutionnelles, ce palier constitue un espace de négociations et de structuration des pratiques. Un troisième plan est le palier opérationnel qui s'intéresse aux modalités de gestion et de fonctionnement des instances, des expériences ou des projets dans la quotidienneté. Toutefois, notre présente analyse n'intègre pas ce dernier palier³.

1. L'ALTERNANCE ET LA REVALORISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La légitimité actuelle de l'alternance tient en partie à son inscription dans un mouvement plus large de valorisation de la formation professionnelle qui fait suite à un mouvement contraire, celui de la scolarisation (Landry et Mazalon, 1995). L'histoire de l'éducation et de l'enseignement tend à montrer qu'au Québec comme dans de nombreux pays occidentaux il y a un mouvement de concentration des fonctions éducatives au sein des écoles⁴ et de mise en système de différentes filières de formation auparavant

-
3. C'est bien sur ce plan qu'il est possible de cerner avec le plus de précision les motifs effectifs de l'implication des enseignants et des élèves autour de l'alternance. C'est aussi sur le plan opérationnel qu'il est possible de préciser le rôle effectif des différentes organisations, des entreprises et des établissements scolaires, dans la concrétisation des expériences et des projets d'alternance. Le plan opérationnel permet donc de répondre à des questions comme celles-ci : Pourquoi les enseignants s'investissent-ils dans la mise en œuvre de programmes de formation en alternance ? Pourquoi les jeunes désirent-ils y participer ? Quelles formes les interventions des entreprises prennent-elles ? (Doray et Maroy avec la collaboration de Cattonar, Fusulier et Pelletier, 2001 ; Fusulier, 2001).
 4. Par exemple, les écoles vont progressivement avoir la responsabilité non seulement de l'alphabétisation et de l'instruction au sens restrictif du terme, mais aussi de la formation professionnelle, de l'apprentissage de certains sports, de la mise en garde contre la toxicomanie, etc.

relativement indépendantes. Ainsi, au milieu des années 1960 avec le rapport Parent et la création du ministère de l'Éducation, la formation générale et la formation professionnelle ont été intégrées dans une même structure. Celle-ci va de plus prendre la forme d'un système d'enseignement au sens que lui attribue Charlot (1993, p. 9) dans la mesure où « l'enseignement technique, d'une part, et l'enseignement professionnel, d'autre part, s'articulent sur l'enseignement général, c'est-à-dire deviennent des voies d'orientation, des filières à partir de l'enseignement général ».

1.1. LA SCOLARISATION DE LA FORMATION

La réforme du système éducatif des années 1960 demeure un point tournant de son organisation. De nombreux changements sont introduits, modifiant largement la configuration même du système scolaire tant au sein des organismes de planification (création du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires) qu'à celui des différents établissements scolaires (création des polyvalentes et des cégeps qui intègrent la formation professionnelle

TABLEAU 1
Taux de fréquentation selon l'âge, Québec, 1975-1989

	15-19 ans	20-24 ans	15-24 ans
1975	51,5	11,0	32,4
1976	51,5	11,0	32,3
1977	50,7	11,0	31,6
1978	51,5	9,9	31,2
1979	51,8	11,1	31,7
1980	51,2	10,5	30,9
1981	53,5	11,2	32,0
1982	55,6	11,3	32,6
1983	56,3	12,5	32,9
1984	57,3	13,5	33,5
1985	58,9	15,1	34,7
1986	59,0	16,5	35,6
1987	60,2	16,8	36,3
1988	59,6	15,2	35,5
1989	59,7	16,9	36,9

Source : Statistique Canada, *Moyennes annuelles de la population active*, Cat. 71-529, calculé par Langlois, Baillargeon, Caldwell, Fréchet, Gauthier et Simard (1990).

et la formation générale) et des curriculums de formation. Une véritable mobilisation sociale autour de l'éducation se fait sentir. D'ailleurs, la population se scolarise de plus en plus, mouvement qui se poursuit jusqu'à récemment (tableau 1) et qui va bien au-delà de la scolarité obligatoire.

Comme dans de nombreux pays, c'est la montée de la formation générale et la « scolarisation » du système éducatif qui a favorisé la croissance de l'effectif scolaire. Bien que la formation professionnelle côtoie la formation générale dans les mêmes établissements scolaires – ce qui devait démocratiser l'accès à la première –, la formation générale prend rapidement le dessus. L'investissement individuel et familial en éducation conduit à valoriser la formation générale. Ainsi, la formation professionnelle devient une voie de relégation pour les élèves en difficulté scolaire. D'ailleurs, tant au secondaire qu'au collégial, les effectifs de la formation professionnelle ont toujours été plus faibles que ceux de la formation générale (tableaux 2 et 3). Mais, surtout, nous assistons à une baisse draconienne des inscriptions en formation professionnelle au cours des années 1970 et 1980 (tableau 2). Alors que plus que de 107 000 élèves étaient inscrits en formation professionnelle du secteur jeune en 1976, ce nombre n'était plus que 7752 en 1993. En fait, les effectifs de la formation professionnelle se sont maintenus grâce à la population adulte et, depuis quelques années, à des jeunes qui effectuent des raccrochages scolaires. La formation générale n'ayant pas connu une déperdition similaire, l'argument démographique ne peut être évoqué pour expliquer la baisse des effectifs. Dans les cégeps, on a noté une baisse de l'effectif entre 1983 et 1991, mais qui n'a pas la même ampleur que dans l'enseignement professionnel (tableau 3). Qui plus est, on constate une augmentation graduelle depuis 1992.

En fait, le diplôme d'études secondaire (DES) est considéré comme le diplôme de base. Malgré cela, plusieurs jeunes sortent du système scolaire sans l'avoir obtenu : le nombre de décrocheurs est très élevé. Le MEQ évalue à plus de 30 % la proportion d'une génération qui n'obtient pas de diplôme dans le groupe des jeunes. Pour être précis, 32,2 % en 1993-1994 ; 32 % en 1994-1995 ; 30,3 % en 1995-1996 (Conseil supérieur de l'Éducation [CSE], 1997, p. 31). Leur capacité d'insertion sur le marché du travail est d'autant plus faible que le diplôme joue le rôle de filtre pour le recrutement et la protection contre le chômage. Autrement dit, les personnes qui décrochent du système scolaire sont les premières victimes du chômage, puisque « 35 % des personnes au chômage n'ont aucun diplôme. En outre, si l'on se tourne vers l'ensemble de la population active, il est dramatique de constater que, dans cette population, 75 % de ceux et celles qui n'ont pas terminé leur secondaire sont au chômage ; et ces données ne tiennent pas compte des clientèles sur l'aide sociale [...] » (CSE, 1997, p. 35).

TABLEAU 2
**Évolution des effectifs scolaires en formation générale
 et professionnelle dans l'enseignement secondaire
 de 1976-1977 à 1998-1999**

	<i>Inscriptions en formation générale</i> ¹	<i>Inscriptions en formation professionnelle (jeunes)</i>	<i>Inscriptions en formation professionnelle (adultes)</i> ¹	<i>Inscriptions en formation professionnelle (moins de 20 ans)</i>	<i>Inscriptions en formation professionnelle (plus de 20 ans)</i>
1976-1977	728 655 ³	10 795 ³			
1977-1978	643 094 ³	106 672 ³			
1978-1979	618 702 ³	101 708 ³			
1979-1980		96 331 ²			
1980-1981	464 538	93 765 ²	24 979		
1981-1982	448 876	80 944 ¹	70 452		
1982-1983	437 067	76 935 ¹			
1983-1984	441 946	67 376 ¹	83 321		
1984-1985	428 381	62 529 ¹	41 284		
1985-1986	417 743	49 997 ¹	57 785		
1986-1987	417 442	43 747 ¹	92 860		
1987-1988	426 395	28 604 ¹	124 020		
1988-1989	434 426	18 818 ¹	118 198		
1989-1990	448 014	15 078 ¹	114 653		
1990-1991	457 684	14 601	90 176	23 592	81 185
1991-1992	467 684	9 339	82 144	20 613	70 870
1992-1993	485 718	8 144	76 582	18 840	66 546
1993-1994	490 477	7 752	77 263	16 571	66 546
1994-1995	491 450			18 015	66 363
1995-1996	485 611			20 912	64 524
1996-1997	477 220			24 530	62 303
1997-1998	469 637			26 875	66 221
1998-1999	460 199			24 181	53 478

1. Ministère de l'Éducation du Québec, Effectifs scolaires, Statistiques de l'éducation, 1987 et 1989.

2. Ministère de l'Éducation du Québec, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, numéros de 1986 à 1993.

3. Charland (1982), p. 435.

TABLEAU 3
**Évolution des effectifs scolaires en formation générale et technique
dans l'enseignement collégial de 1980 à 1999
(collèges publics et privés, session automne)**

	<i>DEC préuniversitaire</i>	<i>DEC technique</i>	<i>Programmes courts (formation technique)</i>	<i>Hors programme</i>
1980	80 147	76 319	12 751	32 857
1981	83 130	79 642	13 843	29 090
1982	86 765	84 064	17 818	30 541
1983	87 912	87 791	21 903	32 737
1984	91 029	85 713	20 411	35 952
1985	94 622	85 777	18 107	42 124
1986	94 919	84 285	18 774	40 303
1987	92 678	80 533	19 489	42 626
1988	93 060	77 716	21 574	44 422
1989	90 946	74 580	20 946	46 595
1990	90 963	75 715	22 383	47 664
1991	93 230	78 905	24 272	48 389
1992	98 981	81 762	32 530	39 740
1993	97 851	84 013	32 012	36 407
1994	95 638	85 332	28 571	30 514
1995	92 888	85 926	31 702	22 848
1996	92 785	87 306	24 577	16 168
1997	88 073	88 274		
1998	86 223	88 050	22 422	12 372
1999	85 737	88 880	20 542	9 337

Source: Ministère de l'Éducation du Québec, Statistiques détaillées sur l'éducation, Gouvernement du Québec (1980-2000).

1.2. LES POLITIQUES DE REVALORISATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les problèmes de développement de la formation professionnelle associés à l'augmentation des difficultés d'insertion professionnelle des jeunes, dans une conjoncture de crise économique et de changements technico-organisationnels présents dans le milieu de travail⁵, font mieux comprendre pourquoi une réflexion sur la formation professionnelle a rapidement émergé au début des années 1980. En effet, cette réflexion a conduit à des changements des politiques de formation des adultes et des politiques de revalorisation de la formation professionnelle au cours des années 1980 et 1990. Les modèles de formation des économies performantes, comme le système dual allemand, vont largement servir de phare pour guider la formulation de nouvelles pratiques en matière de formation professionnelle.

1.2.1. Les réformes de la formation des adultes

Les premiers changements qui émergent, dès le début des années 1980, visent deux objectifs : favoriser le développement de la formation en entreprise⁶ et soutenir l'insertion ou la réinsertion des personnes sans emploi. Des programmes fédéraux et provinciaux de subvention sont instaurés pour inciter les entreprises à mettre sur pied des activités à l'intention de leurs salariés. Québec introduit des modifications organisationnelles dans les établissements d'enseignement afin de favoriser le développement de la formation sur mesure. Il s'agit de mobiliser les ressources éducatives du secteur public afin d'aider les entreprises à planifier des activités de formation. Différents organismes, comme la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM), devenue Emploi-Québec, et les comités sectoriels sont créés afin de favoriser le développement de la main-d'œuvre. Mais devant le peu de succès des mesures incitatives, le gouvernement québécois fait adopter le projet de loi 90 sur la formation de la main-d'œuvre, lequel oblige les entreprises à investir 1 % de leur masse salariale dans la formation de leurs salariés.

5. La majorité des textes d'orientation des politiques de formation professionnelle font explicitement référence à la situation économique récente. Ainsi, la recherche d'amélioration de l'insertion professionnelle, les changements technologiques, les changements de la qualification, la globalisation de l'économie et l'économie du savoir sont tour à tour invoqués pour justifier les changements apportés dans l'attribution des ressources et dans leur organisation.

6. Et ainsi favoriser l'accessibilité des travailleurs à la formation continue.

En parallèle, les deux paliers de gouvernement introduisent différentes mesures visant un accès plus facile des personnes sans emploi à la formation : cycles de formation pour « raccrocheurs », intégration de la formation professionnelle et de la formation des adultes, modification des lois d'assurance-chômage et d'assurance sociale afin d'y introduire des mesures dites actives de gestion du marché du travail, etc. Un rapprochement entre éducation des adultes et économie s'effectue par la mise en œuvre de mesures qui articulent la formation avec la gestion du chômage et le soutien à l'insertion professionnelle.

1.2.2. La valorisation de la formation professionnelle

Dès la fin des années 1970, plusieurs opérations de consultation sont lancées afin d'introduire des modifications en formation professionnelle. En 1986, une nouvelle politique est présentée. La principale mesure annoncée est la modification des cadres institutionnels régissant les diplômés et leur accès. Le ministère de l'Éducation crée de nouveaux diplômés et prolonge la formation avec l'entrée plus tardive en formation professionnelle et la création d'attestations de spécialisation professionnelle (ASP). Il cherche à valoriser la formation professionnelle en haussant la norme scolaire. Cette stratégie n'est pas propre au Québec, car plusieurs pays ont cherché à jouer cette carte pour rehausser la valeur de la formation professionnelle⁷.

La politique de 1986 s'ouvre sur une vaste réforme des programmes de formation qui seront évalués et révisés en suivant une même méthode, l'approche par compétence. L'objectif est de contrer les critiques qui portent sur l'inadéquation du contenu des programmes. Est aussi proposée une certaine « déscolarisation » des formes pédagogiques en favorisant les stages, l'alternance école-entreprise et l'apprentissage. Enfin, la consolidation de structures de liaison organique entre le système éducatif et les entreprises est annoncée. La création de comités école-entreprise sur une base locale, sectorielle ou régionale est notamment prévue.

La réforme de 1986 n'a pas obtenu les résultats escomptés, les jeunes n'étant pas plus nombreux à s'inscrire en formation initiale. Au contraire, l'hémorragie se poursuit. Une nouvelle stratégie de valorisation de la formation professionnelle est peu à peu précisée, dès les premières années de la décennie 1990. Cette stratégie est fondée sur l'usage de nouvelles formules éducatives et de modalités de transmission pédagogique (encadré de la page suivante). Il s'agit de jouer sur les spécificités de la formation

7. Par exemple, la Belgique a rendu l'enseignement obligatoire jusqu'à 18 ans. En France, on a fixé l'objectif de réussite scolaire modale : 80 % des membres d'une cohorte doivent obtenir le baccalauréat.

professionnelle afin de favoriser la réussite. Certaines modalités visent explicitement à davantage associer les milieux de travail à la formation ; d'autres recherchent un nouvel équilibre entre formation théorique et formation pratique soit par l'introduction d'une progression dans un métier (formation conduisant à des métiers semi-spécialisés qui ouvrent sur des métiers complets), soit par une modulation des cours théoriques et pratiques.

Les éléments de la stratégie de valorisation de la formation professionnelle par les modalités pédagogiques

- La mise sur pied par les commissions scolaires qui le désirent d'un programme d'exploration professionnelle à l'intention de jeunes personnes dont l'orientation n'est pas fixée.

Ce programme vise à aider ces jeunes à vérifier leurs goûts et leur intérêt au regard de différents métiers par l'inclusion dans la formation générale de cours favorisant l'exploration professionnelle. Il s'adresse aux jeunes de 3^e secondaire ou aux jeunes de 4^e secondaire en formation générale. L'objectif est de confirmer le choix professionnel de jeunes qui sont prêts à entreprendre leur formation professionnelle. Il s'agit d'inclure dans la formation générale de 4^e secondaire des unités de formation professionnelle dans le programme qu'ils ont choisi.

- 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 spécialisé.

Ces attestations visent des jeunes en difficulté scolaire qui ne peuvent respecter les exigences minimales d'accès à la formation professionnelle dans un métier. L'approche consiste à créer des modules de formation correspondant à des occupations existantes sur le marché du travail qui peuvent être considérées comme des parties d'un métier complet. Ces programmes sont développés par les commissions scolaires et correspondent à un besoin local d'emploi reconnu par les instances régionales de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM). 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 DEP et des ASP.

Plusieurs de ces modalités ont été proposées sur une base expérimentale en 1995 (programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes). Elles ont été reprises dans le rapport Pagé (1995), le rapport des États généraux de l'éducation (1996) et la politique de la formation professionnelle (Marois, 1997).

- 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 rempli les conditions d'admissibilité de la formation générale, préalables à la formation professionnelle, de s'y inscrire et de les compléter alors qu'ils ont déjà amorcé leur formation professionnelle. Cette expérimentation permet à des jeunes de 3^e secondaire qui ont arrêté leur choix professionnel d'amorcer leurs études dans le programme dès la 4^e secondaire, tout en complétant la formation générale de ce même niveau.

- En formation générale, certaines commissions scolaires expérimentent une autre formule pédagogique : la voie dite technologique. Celle-ci conviendrait aux élèves qui connaissent des difficultés avec les approches pédagogiques fondées sur l'abstraction et la théorie. Il s'agit d'utiliser des supports technologiques pratiques afin d'assurer l'apprentissage de compétences dans les principales matières de la formation générale.
- Il est aussi convenu de créer des programmes de formation dits intégrés qui sont pensés dans un continuum vers l'enseignement technique. Ces programmes, dans les domaines où c'est possible, visent à assurer la poursuite des études au-delà de la formation professionnelle dans une continuité des contenus. Ainsi, un élève qui détient un DEP pourrait s'inscrire dans un programme menant au diplôme d'études collégiales.
- À l'automne 1996, le gouvernement québécois annonçait la mise en œuvre progressive d'un programme d'apprentissage à l'intention de jeunes ayant terminé leur 3^e secondaire. Les premiers stages se dérouleront dans une dizaine de secteurs : agriculture, entretien de véhicules récréatifs, fabrication mécanique, soudure, pétrochimie, plastique, sciage, sidérurgie et tourisme. À la fin des quatre années d'expérience et d'une formation de 135 heures, l'apprenti se verra octroyer un diplôme équivalent au DEP. La SQDM sera l'organisme gestionnaire du programme.

Bien que la situation ne soit pas aussi dramatique dans l'enseignement technique, il reste qu'une vaste opération de révision des programmes est entreprise. En même temps, le rapprochement avec les milieux de travail est amorcé par une volonté d'accroître la présence de stages et de contacts avec les entreprises.

2. L'INSTITUTIONNALISATION DE L'ALTERNANCE : D'UNE APPROCHE ÉDUCATIVE À UNE PERSPECTIVE SOCIOÉCONOMIQUE

Ainsi l'alternance est considérée, dans les documents gouvernementaux d'orientation et les politiques, comme étant l'une des formules éducatives d'amélioration de la formation professionnelle. Par son inscription institutionnelle dans le mouvement de renouvellement des politiques de formation professionnelle et technique, l'alternance possède une valeur symbolique certaine. Nous pourrions penser que cette inscription aurait conduit à une institutionnalisation relativement rapide, mobilisant les ressources gouvernementales pour assurer le financement des entreprises, des enseignants et des élèves des divers programmes et établissements scolaires. En fait, il n'en est rien. La formule comporte d'abord une signification éducative et, ensuite, socioéconomique, bien qu'en développement elle ait connu une implantation lente, suivant un parcours non linéaire, voire erratique.

2.1. L'ALTERNANCE COMME ENJEU ÉDUCATIF

La diffusion de la formule aurait pu être facilitée du fait qu'elle existait déjà. Un certain nombre de pratiques de formation non initialement dénommées « alternance » servent de référence aux « instigateurs » de l'idée de l'alternance dans les années 1980. Au Canada, les expériences originelles se développent en milieu universitaire, sous le modèle anglo-saxon de l'éducation coopérative⁸ qui prévoit l'ajout de périodes d'apprentissage en milieu de travail, intercalées entre deux sessions d'études. L'Université de Waterloo en Ontario est considérée comme la première université à avoir introduit, en 1957, le principe de l'alternance (Ellis, 1987). À l'échelle

8. Nous n'opérons pas un glissement de signification entre l'éducation coopérative et l'alternance, les deux concepts faisant l'objet d'une généalogie intellectuelle différente. Toutefois, il reste que les deux formules sont en fait proches dans la pratique, car elles comportent, selon des modalités différentes de gestion du temps, des séquences de formation en entreprise et en établissement scolaire.

québécoise, « les premières expériences de formation par alternance [...] ont été menées en 1966 à l'Université de Sherbrooke » (Direction générale de la formation professionnelle et technique (DGFPT), 1995a, p. 3). Au cours des années subséquentes, d'autres universités emboîteront le pas, comme l'École de technologie supérieure (ETS) en 1974 et l'Université Concordia en 1980 (Laporte, 1994).

La situation est autre dans les collèges, où la formule ne se développe pas, bien qu'il y existe un nombre significatif de partisans. Dès 1974, le Cégep de l'Outaouais a lancé un programme sous la forme de l'enseignement coopératif, mais il l'abandonne après deux ans d'expérience faute de fonds et d'appuis de la part des entreprises. Il faut attendre les années 1990 pour le retour de l'enseignement coopératif au collégial.

Les « promoteurs » de ce type d'enseignement se regrouperont, en 1974, pour former l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACEC) à l'initiative d'une quinzaine d'établissements d'enseignement supérieur⁹. Selon l'Association, l'enseignement coopératif est alors considéré comme une méthode d'apprentissage qui permet d'exploiter les ressources éducatives des milieux professionnels. Les programmes d'éducation coopérative peuvent constituer des modes d'apprentissage qui utilisent pleinement les ressources éducatives de la collectivité, car l'apprentissage extrascolaire enrichit l'expérience professionnelle de l'élève. En d'autres mots, l'enseignement coopératif associe l'apprentissage et l'expérience. L'accent est manifestement placé sur la recherche d'une efficacité pédagogique par l'exploitation des ressources communautaires ou collectives, pour reprendre les termes utilisés. L'enjeu central de l'alternance consiste alors à construire des rapports entre théorie et pratique.

2.2. L'ALTERNANCE COMME ENJEU SOCIOÉCONOMIQUE

Dans les années 1980, avec la crise économique et les difficultés croissantes d'insertion professionnelle en particulier des jeunes peu qualifiés, la signification de la formation par alternance se transforme ; elle devient un enjeu socioéconomique. Elle est alors mobilisée comme une forme pédagogique particulièrement adaptée aux problèmes d'insertion professionnelle, par le rapprochement entre le monde éducatif et le monde du travail.

9. En 1979, l'ACEC mettra en place le Conseil canadien de l'enseignement coopératif dont le mandat est d'évaluer la qualité des programmes d'enseignement coopératif et d'accréditer les établissements et les départements qui satisfont à ses critères (Ellis, 1987).

Un premier moment d'une institutionnalisation plus marquée de la formule est la création en 1986, par le gouvernement fédéral, du programme Alternance travail-études (ATE) dans le cadre de sa stratégie d'*Amélioration de l'employabilité* des travailleurs dont un volet s'adresse aux jeunes et comprend trois programmes :

- 1) *L'école avant tout*, qui vise à encourager les jeunes à terminer leurs études secondaires ;
- 2) *Alternance travail-études* (ATE), qui cherche à faciliter la transition de l'école au monde du travail ;
- 3) *Défi*, qui finance des emplois d'été attribués aux élèves.

Le programme ATE vise à « stimuler la mise en œuvre de projets d'alternance travail-études à l'intention des élèves des ordres secondaire et postsecondaire pour faciliter et favoriser leur transition du monde des études au monde du travail à plein temps et leur intégration au marché du travail » (Emploi et Immigration Canada, 1986). Le programme finance (un maximum de 200 000 \$ sur quatre ans) l'implantation de formations en alternance au secondaire, au collégial et à l'université. La subvention sert à la compensation des coûts administratifs associés au démarrage de projet, au développement d'un programme déjà en marche ou à l'ajout de nouvelles disciplines.

Le programme fait appel à la bonne volonté des établissements scolaires. Les demandes se font auprès du ministère du Développement des ressources humaines du Canada. Elles doivent inclure une description du projet en conformité avec les exigences du formulaire de demande, lequel met fortement l'accent sur les rapports formation-emploi et sur l'engagement des écoles à poursuivre l'alternance au-delà de la période des subsides accordés. Le ministère de l'Éducation du Québec participe à la sélection des demandes, un projet ne pouvant bénéficier de la subvention fédérale sans son approbation ; le gouvernement provincial possède ainsi une capacité d'orientation non négligeable¹⁰.

Au Québec, l'alternance travail-études est d'abord instituée afin de soutenir l'effort de formation et d'insertion de publics faiblement scolarisés (tableau 4). Elle est préconisée dans les cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle d'élèves de 16 à 18 ans en difficulté.

10. Cette exigence se comprend par le jeu des relations fédérales-provinciales, alors que le gouvernement québécois tient à marquer sa compétence constitutionnelle en éducation et à baliser les interventions du gouvernement fédéral dans le domaine. Ainsi, les commissions scolaires et les collèges doivent obligatoirement recevoir l'assentiment provincial avant de faire des demandes financières auprès du gouvernement fédéral.

Parmi les services offerts aux élèves en difficulté, la mise en place d'un cheminement particulier de formation ayant pour but l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) permet de répondre de façon mieux adaptée aux besoins de certains élèves qui ne peuvent entreprendre ou poursuivre les programmes menant au certificat d'études professionnelles, au diplôme d'études professionnelles ou au diplôme d'études secondaires (Direction générale de l'Éducation des adultes (DGEA), 1989, p. 1).

TABLEAU 4
Projets d'alternance subventionnés par le programme fédéral ATE,
selon le type de programme, l'ordre d'enseignement
et l'année de démarrage (données de 1995)

	<i>Secondaire</i>			<i>Collégial</i>	<i>Universitaire</i>	<i>Total</i>
	<i>ISPJ</i>	<i>Professionnelle</i>	<i>Total</i>			
1986	1	0	1	0	1	2
1987	1	0	1	0	1	2
1988	7	0	7	0	0	7
1989	2	1	3	0	3	6
1990	7	4	11	4	3	18
1991	6	1	7	2	0	9
1992	6	3	9	17	2	28
1993	3	7	10	23	0	33
1994	1	7	8	9	0	17
1995	0			2	1	3

Source : Liste des programmes subventionnés par le programme ATE, DRHC (1995).

En 1992, le ministère de l'Éducation réoriente l'usage de l'alternance vers la formation professionnelle. En effet, il indique qu'il favorise désormais le financement dans le cadre du programme fédéral ATE des projets en formation professionnelle plutôt qu'en ISPJ. Cette décision vise à contrer le manque d'inscriptions en formation professionnelle en référence explicite à la réforme de la formation professionnelle.

Le programme ATE favorise la multiplication des expériences alors que 33 projets sont financés en 1993. Si la formation par alternance devient une forme pédagogique légitime, son institutionnalisation reste fragile. En 1994, le gouvernement fédéral interrompt le programme et, à la suite de différentes pressions, le remplace par un nouveau programme, nommé « Jeunes

stagiaires », qui en reprend globalement les objectifs¹¹. En plus des jeunes inscrits dans les programmes réguliers de formation professionnelle, les jeunes apprentis sont « couverts » par les nouvelles règles. Toutefois, le programme n'est pas mis en pratique au Québec du fait des tensions politiques entre le gouvernement fédéral et le gouvernement provincial sur la répartition des compétences constitutionnelles en matière de développement de la main-d'œuvre. De toute façon, une entente entre Ottawa et les provinces sera signée et ce domaine sera complètement sous la responsabilité des provinces.

Au moment de l'abolition du programme fédéral, le gouvernement québécois, qui avait fait la promotion de l'alternance par la production d'outils de référence et de guides pour l'implantation et l'organisation des projets, annonce son intention de mettre sur pied son propre programme d'alternance, qui serait largement modelé sur le programme fédéral. Toutefois, jusqu'en 1998, aucun moyen financier direct n'a accompagné cette intention. En fait, les expériences en cours sont dépourvues des ressources supplémentaires nécessaires à leur mise en œuvre. L'absence de financement constitue un frein pour la mise en œuvre de nouvelles expériences.

En 1995, le MEQ réaffirme son intérêt pour la formation en alternance et la formation en entreprise. L'ATE et l'apprentissage apparaissent alors comme « des stratégies de valorisation de la formation professionnelle et technique, puisqu'[ils] réunissent les conditions pour établir des liens plus étroits entre l'école et l'entreprise sans réglementer davantage le marché du travail » (MEQ, 1995, p. 1).

Bien que le gouvernement du Québec ne finance pas directement l'implantation de l'alternance, il institue des dispositifs devant en faciliter la mise en place dans les milieux locaux. Il en est ainsi du crédit d'impôt aux entreprises à la formation, créé en 1990, qui est élargi en 1993 afin d'y inclure les dépenses d'accueil des stagiaires (MEQ, 1999).

Au cours de l'automne 1996, la ministre de l'Éducation et la ministre de l'Emploi et de la Solidarité approuvent la mise en place d'un « nouveau régime d'apprentissage » géré par la SQDM. Dans ce dispositif, qui n'a jamais vu le jour, le principe d'alternance est mobilisé de telle façon que l'école offre la formation de base et que l'entreprise devient responsable de la formation spécifique du métier.

11. Le programme vise les formations scolaires permettant l'acquisition de compétences et comportant une alternance entre des périodes en entreprise (stages) et en établissement d'enseignement. Ces formations favorisent l'intégration de postes de débutants dans des métiers, techniques et professions essentiellement au sein de secteurs dits en émergence.

Dans le plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation rendu public en février 1997, la ministre de l'Éducation réitère son intérêt pour l'ATE qui est l'une de ses lignes d'action. Quatre mesures sont alors adoptées pour en assurer le développement :

- 1) faire passer de 4000 à 6000, d'ici trois ans, le nombre d'inscriptions dans les programmes d'alternance travail-études ;
- 2) faire la promotion de l'alternance auprès des entreprises et des organismes publics et parapublics. Pour y arriver, on se propose notamment de diffuser auprès des entreprises un dépliant promotionnel et un livret d'accompagnement des stagiaires en entreprise et d'établir un site Internet traitant de l'alternance ;
- 3) reconnaître les programmes d'ATE dans le relevé de notes officiel des élèves ;
- 4) offrir un soutien professionnel et technique aux réseaux.

En 1998, un programme provincial est annoncé et un budget est dégagé par le MEQ pour soutenir la poursuite et le développement de l'ATE. Dans ce budget, un financement structurel des groupes d'élèves en alternance et du développement de nouveaux projets est préconisé. Le programme prévoit l'allocation d'un montant annuel de 15 000 \$ ou de 30 000 \$ (selon le nombre d'élèves inscrits) aux commissions scolaires ou aux établissements collégiaux qui organisent des activités d'alternance. Une somme supplémentaire de 10 000 \$ est aussi prévue pour l'implantation des nouveaux projets. Un montant supplémentaire de 150 \$ par « élève équivalent temps plein » du secondaire peut aussi être alloué dans certaines conditions.

En somme, l'alternance s'est peu à peu institutionnalisée comme stratégie éducative par la création d'une série de mesures et de dispositifs ; elle tend à devenir une forme légitime de dispensation de la formation professionnelle et technique. Toutefois, cette institutionnalisation n'est pas linéaire. Si des ressources économiques sont mises à la disposition des établissements scolaires, elles sont, de fait, temporaires. Ce n'est que quelques années après l'abolition du programme fédéral ATE que le gouvernement québécois a financièrement pris la relève. Mais, en parallèle, Québec a accordé le crédit d'impôt aux entreprises et produit des documents d'aide à l'implantation de l'alternance.

Dans l'ensemble, l'institutionnalisation repose largement sur des mesures incitatives et sur la bonne volonté des acteurs. En effet, les principaux dispositifs formels suivent la même logique : ils mettent à la disposition des acteurs intéressés (les enseignants pour le programme fédéral et le financement récent du MEQ, les entreprises pour le programme de crédit

d'impôt) des ressources financières qui servent d'incitations afin de « lancer » des expériences dans leur milieu. En ce sens, les pouvoirs publics font reposer la diffusion de l'approche sur le bénévolat des acteurs. De plus, les dispositifs introduisent une division du travail qu'il revient aux acteurs éducatifs d'organiser dans le cadre des formations alternées.

3. L'ALTERNANCE ET LES NOUVEAUX RAPPORTS ÉDUCATION-TRAVAIL

L'institutionnalisation de la formation en alternance s'effectue en partie par des interventions publiques qui balisent les pratiques locales. En effet, les programmes et les règlements édictés par les deux paliers de gouvernement agissent comme autant d'actions à distance. Les acteurs locaux doivent donc tenir compte des différents paramètres : la sélection de leur projet en dépend. Ce travail de production de règles a été l'occasion de la formulation d'une définition à la fois conceptuelle et administrative de l'alternance. Encore plus que les différentes propositions théoriques sur les modalités ou formes d'alternance que nous pouvons rencontrer dans la littérature en sciences de l'éducation, ces définitions pratiques ont un pouvoir structurant certain qui a précisé la division du travail entre les différents acteurs. Ainsi, en même temps que l'alternance travail-études s'institutionnalise dans des mesures et des dispositifs officiels, des précisions conceptuelles et un mode d'organisation spécifique sont introduits en distinguant l'alternance des autres modes d'implication des milieux productifs dans la formation initiale, soit les stages dits traditionnels et l'apprentissage.

Le programme fédéral fixe des paramètres administratifs quant à l'usage des fonds : la subvention vise à compenser les coûts administratifs associés au démarrage d'un projet d'alternance travail-études, au développement d'un programme déjà en marche ou à l'ajout de nouvelles disciplines. Ce montant sert à payer les salaires et les avantages sociaux des chargés de projet ainsi que les frais afférents (Emploi et Immigration Canada [EIC], 1993). Les organismes admissibles à ces subventions, en plus des établissements reconnus d'enseignement postsecondaire décernant des diplômes ou des grades universitaires comprennent : les conseils et les commissions scolaires, les conseils de bande dans les cas où ils sont responsables d'un conseil d'écoles secondaires sur la réserve et les établissements d'enseignement postsecondaire privés dirigés par les autochtones. De plus, ces organismes doivent dispenser des programmes à des élèves inscrits à temps plein (EIC, 1991 et 1993).

Les demandes doivent faire la preuve du caractère réaliste du projet en indiquant l'enrôlement d'entreprises¹². En plus, le programme de subvention stipule un certain nombre de règles qui, de fait, définissent la forme d'alternance à développer¹³. À cet effet, des différences significatives sont présentes entre la formation collégiale et la formation secondaire. Ainsi, dans le premier cas, les élèves doivent être des salariés, les stages ne sont pas crédités et le *cursus* de formation ne doit pas se terminer par une période de stage. C'est ainsi que les collègues qui ont reçu une subvention fédérale ont introduit une session d'été qui correspond à la dernière session du programme scolaire. Au secondaire, les élèves ne doivent pas être payés, la durée de chaque stage est plus courte qu'au collégial et l'intégration des stages dans le *cursus* des élèves est différente. Le programme de subvention induit donc des ajustements organisationnels auxquels doivent s'adapter les enseignants selon le type de formation. Les exigences du programme de subvention indiquent que le programme conserve la division du travail entre les deux institutions. Les établissements d'enseignement assurent les obligations pédagogiques : organiser et approuver les stages et évaluer des élèves, alors que les entreprises n'ont qu'à indiquer leur intérêt à recevoir des stagiaires et à respecter les autres obligations qui concernent leurs propres salariés.

Le gouvernement provincial a soutenu la formation alternée de plusieurs manières. En plus d'émettre des énoncés de principe, il participe à la sélection des projets. Il a ainsi contribué à baliser le développement de

-
12. Les informations requises comprennent, entre autres : une étude de faisabilité du projet ; un sondage récent énumérant les employeurs favorables à l'accueil d'élèves ; une analyse du marché du travail (à court et à long terme) relative aux secteurs professionnels visés tant aux niveaux local, régional que national en vue des possibilités de placement ; un calendrier des périodes d'études et de travail (durée minimale de travail : 200 heures au secondaire et 16 semaines au postsecondaire) ; les démarches entreprises dans le but d'encourager la participation des femmes, des personnes à capacité restreinte, des autochtones et des minorités visibles dans les secteurs du marché du travail où ces personnes demeurent sous-représentées (EIC, 1993).
13. Le programme fixe aussi plusieurs règles d'admissibilité et de fonctionnement, dont : « Chaque période de travail est organisée ou approuvée, voire les deux, par l'établissement d'enseignement participant et considérée propice à l'apprentissage ; l'élève participant effectue un travail productif plutôt que de se contenter d'observer ; l'élève du postsecondaire est rémunéré pour le travail qu'il effectue, mais les élèves de l'ordre secondaire n'ont pas à être payés ; les progrès faits par l'élève participant au cours de ses périodes de travail font l'objet d'un contrôle par l'établissement d'enseignement ; le rendement de l'élève pendant ses périodes de travail est supervisé et évalué par l'employeur de l'élève participant ; la durée totale des périodes de travail représente normalement 50 % de la durée des périodes d'études et ne doit, en aucun cas, représenter moins de 30 % de cette dernière ; dans le cas des élèves de l'ordre secondaire, la durée minimale est de 200 heures par année scolaire » (EIC, 1991, p. 1).

Comparaison des principales propriétés de l'alternance selon les ordres d'enseignement

	<i>Enseignement postsecondaire</i>	<i>Enseignement secondaire</i>
Lien avec le programme	<ul style="list-style-type: none"> • Se situe en complémentarité (ajouté au programme scolaire). 	<ul style="list-style-type: none"> • Se situe à l'intérieur ou dans le cadre du programme scolaire.
Finalité : observation en milieu de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarisation avec le milieu du travail. • Confirmation de l'orientation de carrière. • Accès à l'équipement disponible en milieu de travail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Familiarisation avec le milieu du travail. • Confirmation de l'orientation de carrière. • Accès à l'équipement disponible en milieu de travail.
Finalité : formation en milieu de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Enrichissement des compétences inscrites au programme qui sont déjà acquises. • Acquisition ou développement d'habiletés complémentaires au programme d'études. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition totale en milieu de travail des compétences prévues et évaluées dans le programme après le stage. • Acquisition partielle en milieu de travail des compétences prévues et évaluées dans le programme après le stage. • Acquisition ou développement d'habiletés complémentaires au programme d'études.
Finalité : transfert et intégration en milieu de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en pratique dans un milieu de travail de nombreuses compétences acquises et évaluées à l'école avant d'intégrer le marché du travail. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en pratique dans un milieu de travail de certaines connaissances et habiletés acquises en milieu scolaire.

Source : Ministère de l'Éducation du Québec, 1995, p. 9.

l'alternance en fixant des critères d'acceptation. Il a aussi produit une instrumentation pour les intervenants (Direction générale de la formation professionnelle et technique [DGFPT], 1995a et 1995b). Ces outils fournissent une définition de l'alternance et des prescriptions ou indications sur les *modus operandi* nécessaires afin d'implanter avec succès une formation en alternance. Il y est clairement indiqué que son application relève uniquement des établissements scolaires qui déterminent leur stratégie

Comparaison des principales propriétés de l'alternance selon les ordres d'enseignement (suite)

	<i>Enseignement postsecondaire</i>	<i>Enseignement secondaire</i>
Responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> • La détermination du contenu, la supervision et l'évaluation du stage sont assurées par l'entreprise. 	<ul style="list-style-type: none"> • La détermination du contenu, la supervision et l'évaluation du stage sont assurées par l'établissement d'enseignement.
Contenu	<ul style="list-style-type: none"> • Dicté par les besoins de l'entreprise en tenant compte des objectifs du programme et de son avancement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dicté par les objectifs du programme.
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilité de l'entreprise. 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilité de l'école.
Période	<ul style="list-style-type: none"> • Débute après une période de formation à l'école. • Toute l'année (sessions d'automne, d'hiver et d'été). • Ne peut pas terminer un programme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Débute après une période de formation à l'école. • Pendant le calendrier scolaire. • Ne peut pas terminer un programme.
Nombre	<ul style="list-style-type: none"> • 2 à 4 stages. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 à 6 stages.
Durée	<ul style="list-style-type: none"> • 12 à 16 semaines. • Minimum de 30 % de temps de formation. 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 à 3 semaines • Minimum de 200 heures par année.
Rémunération	<ul style="list-style-type: none"> • Stage rémunéré. 	<ul style="list-style-type: none"> • Stage généralement non rémunéré.
Processus d'attribution	<ul style="list-style-type: none"> • Affichage d'offres de stage. • Application et entrevue, selon la procédure habituelle de l'entreprise. 	

éducative¹⁴ et la façon de dispenser les programmes. Le rôle du MEQ consiste essentiellement à promouvoir cette forme de pédagogie. Les documents proposent des modalités d'implantation et une description des propriétés des pratiques différentes selon les ordres d'enseignement.

14. Seul le programme Mécanique de machines fixes est obligatoirement dispensé par alternance travail-études puisque les écoles n'ont pas l'équipement nécessaire (centrale thermique).

La documentation précise le champ d'application de l'alternance. Ainsi, il n'est pas possible de faire une demande de subvention au programme québécois pour développer l'alternance dans les programmes d'études offerts qui se limitent aux stages prescrits, dans les programmes de formation générale et dans les projets en insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) et ceux compris dans le programme de diversification des voies offertes en formation professionnelle (Formulaire de demande de subvention, 2000-2001). En plus, la nature des stages est précisée. Ceux-ci sont définis en complémentarité au programme dans l'enseignement postsecondaire, alors qu'ils sont un élément même du contenu ou du programme au secondaire. En d'autres mots, la distance entre la formation à l'école et les stages est plus grande dans le premier. Dans les collèges et les universités, l'entreprise détermine le contenu, supervise et évalue les stages, alors qu'au secondaire l'établissement scolaire assume ces tâches. Cette caractéristique influence l'évaluation des compétences qui se fait différemment selon les ordres d'enseignement. Au postsecondaire, l'évaluation s'effectue avant les stages en milieu de travail car les compétences sont mises en pratique durant le stage.

Plus récemment, ce travail de définition pratique s'est poursuivi avec la production d'un « stagiagramme » qui définit les différentes formules pédagogiques et distingue celles qui s'opèrent par la voie scolaire (comprenant les stages traditionnels et stages ATE) de celles qui empruntent la voie de l'apprentissage (comprenant le régime d'apprentissage). Le label « alternance » est réservé, du point de vue du MEQ, aux stages en milieu de travail qui s'inscrivent dans la voie scolaire. Il n'est pas approprié, dès lors, pour désigner le régime d'apprentissage (impliquant une présence des jeunes dans des entreprises et dans des établissements scolaires) qui est, quant à lui, présenté comme « une alternative à la voie scolaire pour apprendre certains métiers spécialisés ». Trois caractéristiques distinguent les deux formules :

- 1) le régime d'apprentissage est sous la responsabilité du ministère de l'Emploi et de la Solidarité, alors que la voie scolaire est sous la responsabilité du ministère de l'Éducation ;
- 2) l'opérateur central de la formation dans le régime d'apprentissage est l'entreprise (environ 85 % du temps total de formation se déroule en milieu de travail ; l'apprentissage est sous la responsabilité de l'entreprise qui signe une entente avec la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM), l'apprenti et un établissement de formation), alors que dans la voie scolaire c'est l'école qui est l'opérateur central (un maximum de 50 % du temps de formation se fait en milieu de travail ; c'est l'entreprise qui est partenaire de l'école) ;

- 3) dans un cas, le statut du jeune est celui d'apprenti-salarié, alors que dans l'autre c'est celui d'un élève stagiaire ou d'un stagiaire employé (ce qui laisse sous-entendre que dans la voie scolaire le statut est premièrement défini en référence à l'univers scolaire).

Une même opération est effectuée pour distinguer les stages traditionnels et l'alternance (qui inclut l'enseignement coopératif). La ligne de démarcation entre les deux stages s'appuie principalement sur la place de l'entreprise dans le processus de formation. Dans les deux cas, l'entreprise est partenaire de l'école, mais dans le cas des stages traditionnels, en théorie, la relation est asymétrique, puisque l'entreprise agit seulement comme lieu d'accueil. Dans le cas de l'alternance, une négociation conjointe est demandée, introduisant de ce fait une relative symétrie dans la relation. Cette distinction est toujours présente dans les textes officiels de présentation de l'alternance¹⁵.

Des distinctions sont aussi apportées entre l'alternance et l'éducation coopérative. Ainsi, cette dernière est considérée comme une forme particulière d'alternance, respectant en fait les exigences de l'Association canadienne de l'enseignement coopératif¹⁶. Encore ici, les précisions conceptuelles recouvrent des distinctions institutionnelles.

Interprétées dans le sens du rapprochement entre éducation et travail, les dernières distinctions produisent des degrés différents d'intégration entre les deux univers et introduisent diverses formes de division du travail. Emploi-Québec cherche à mettre en œuvre le régime d'apprentissage, qui apparaît comme un déplacement plus important de la formation vers le système productif. Le déplacement n'est cependant pas total, puisque le

15. « Le concept de l'alternance repose sur la mise en place d'un véritable partenariat école-entreprise et ne peut se limiter à une simple utilisation de deux lieux de formation. Il sous-tend la définition et la mise en place de rapports de collaboration entre l'école et l'entreprise qui doivent reposer sur la complémentarité et sur l'interaction des deux lieux de formation, ainsi que sur le respect de leurs rôles et de leurs spécificités. » (<http://inforoutefpt.org/ate/alter2.htm>)

16. Les auteurs de l'inforoute définissent ainsi l'enseignement coopératif: « L'enseignement coopératif (ou régime coopératif) est un modèle particulier de l'alternance axé sur la finalité de transfert et d'intégration. Outre les caractéristiques minimales de tout projet d'alternance, le modèle de l'enseignement coopératif doit de plus répondre aux exigences suivantes fixées par l'Association canadienne de l'enseignement coopératif:

- les périodes à l'école et en entreprise doivent équivaloir à la durée habituelle d'une durée d'études (soit entre 12 et 16 semaines);
- le stage est de nature productive;
- le ou la stagiaire est obligatoirement rémunéré;
- le ou la stagiaire a le statut de travailleur ou de travailleuse et se soumet aux règlements et aux conditions de l'entreprise; le stage ne permet pas l'acquisition d'unités et s'ajoute à la durée prévue du programme d'études. »

(<http://inforoutefpt.org/ate/alter2.htm>)

Les caractéristiques des stages en alternance travail-études comparativement aux stages traditionnels

<i>Alternance</i>	<i>Stages traditionnels</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Une partie importante de la formation (au moins 25 % et jusqu'à 50 %) se fait en milieu de travail et exige plus d'un stage en cours de formation. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formation est essentiellement donnée à l'école.
<ul style="list-style-type: none"> • Les objectifs, le contenu, le nombre, le moment et la durée des stages sont déterminés conjointement par l'école et l'entreprise. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les objectifs, le contenu, le nombre, le moment et la durée des stages sont déterminés par le milieu scolaire.
<ul style="list-style-type: none"> • Les stagiaires sont obligatoirement intégrés aux activités ou aux opérations courantes de l'entreprise d'accueil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les stagiaires ne sont pas obligatoirement intégrés aux activités ou aux opérations courantes de l'entreprise d'accueil (par exemple, le stage peut avoir une finalité d'observation).
<ul style="list-style-type: none"> • En général, les stages sont plus longs et plus fréquents ; plus grande participation des entreprises d'accueil (du point de vue de la définition de contenu du stage, de la supervision et de l'évaluation des stagiaires). 	<ul style="list-style-type: none"> • Les stages sont généralement de courte durée.

MEQ garde la prérogative de la certification. Le label « apprentissage » fait explicitement référence au modèle traditionnel du compagnonnage ; on parle d'ailleurs de compagnon pour désigner l'employé chargé de l'encadrement de l'apprenti. Le régime d'apprentissage instaure formellement une asymétrie dans le rapport éducatif entre école et entreprise, cette fois en faveur de cette dernière. Contrairement à l'apprentissage, l'alternance prend signification et forme en tant que stratégie du système scolaire. Ainsi, l'alternance s'éloigne de la perspective d'un retour très prononcé vers l'entreprise de la formation de la main-d'œuvre. En même temps, elle se distingue, au sein de la voie scolaire, des stages dits traditionnels par le rôle moins prononcé des entreprises.

4. LA DIFFUSION DE LA FORMATION EN ALTERNANCE

À la lumière des informations récentes, même approximatives, nous constatons que l'alternance est certes une réalité présente dans les écoles secondaires et les cégeps, mais qu'elle est loin d'être une forme majeure de dispensation de la formation technique. Son développement futur n'est pas nécessairement assuré.

4.1. L'ALTERNANCE AU COLLÉGIAL

Après un essai infructueux dans les années 1970, les premiers programmes d'alternance travail-études au niveau collégial ont démarré en 1990 lorsque quatre projets ont reçu une subvention dans le cadre du programme fédéral. Par la suite, plusieurs projets ont été présentés et financés. En 1996, l'ACDEC-Québec a publié une évaluation du développement récent (1990-1996) de l'enseignement coopératif au collégial (Veillette et Perron, 1996). Selon ce bilan, au cours de cette période, 36 cégeps (y compris les établissements privés et écoles gouvernementales) ont mis en oeuvre 73 projets (dont 57 subventionnés) en enseignement coopératif, touchant 43 programmes techniques différents (53 % dans les techniques physiques, 36 % dans les techniques administratives, 4 % dans les techniques des arts,

TABLEAU 5
L'évolution de l'alternance travail-études (ATE)
dans les réseaux secondaire et collégial, 1994-1999
(établissements publics)

	SECONDAIRE				COLLÉGIAL			
	(Nombre)				(Nombre)			
	Projets	Pro-grammes	Établis-sements	Inscrip-tions	Projets	Pro-grammes	Établis-sements	Inscrip-tions
1994	73	37	29	2 500	66	39	34	1 800
1995	64	33	31	1 700	54	32	29	1 700
1996	80	42	41	2 300	49	34	25	2 000
1997	91	45	35	2 700	64	34	32	2 300
1998	128	60	41	3 800	73	30	32	2 500
1999	176	71	71	5 000	95	47	41	3 000

Source : Direction de l'organisation pédagogique, ministère de l'Éducation du Québec, 26 janvier 2001 (données fournies par le Ministère).

4 % dans les techniques humaines et 3 % dans les techniques biologiques) ; environ 5200 élèves ont suivi un programme coopératif ; 4300 stages rémunérés ont été effectués.

Plus récemment, le MEQ colligeait des informations sur l'évolution de l'alternance dans les collèges. En 1994, y constate-t-on, 66 projets d'alternance s'étaient déroulés dans 39 programmes et 34 établissements. Au total, 1800 inscriptions faisaient l'objet de ces projets. Ces données concordent à l'échelle générale sauf en ce qui a trait au nombre de stagiaires. Ajoutons aussi que la baisse notée en 1995-1996 et en 1996-1997 est le résultat de l'abolition du financement fédéral et l'absence de relève provinciale. En effet, dès que celle-ci a été annoncée, le nombre de projets s'est remis à augmenter. Ainsi, 22 projets nouveaux ont été amorcés en 1999-2000 par rapport à l'année précédente.

Il faut relativiser ces informations pour fournir un portrait plus réaliste du développement de l'alternance au collégial, en tenant compte :

- 1) du nombre de collèges qui ont été concernés par au moins un projet d'alternance par rapport aux 83 établissements (48 cégeps publics, 10 écoles gouvernementales et 25 établissements privés) qui offrent l'enseignement collégial ;
- 2) du nombre de programmes par rapport aux 130 programmes techniques¹⁷ ;
- 3) du nombre d'élèves par rapport aux 85 000 inscrits annuellement dans l'enseignement collégial technique.

En d'autres mots, jusqu'à tout récemment, moins d'un établissement collégial sur deux a mené en son sein une expérience d'alternance, déclarée comme telle. Moins d'un programme technique sur trois a fait l'objet d'aménagement en vue d'être donné en alternance. Un maximum de 6 % des élèves en technique du collégial ont suivi un programme en alternance¹⁸.

17. Il ne faut pas oublier que les différentes spécialités techniques sont offertes dans plusieurs cégeps. Les 43 programmes devaient être comparés à un facteur combinant le nombre de cégeps qui dispensent les programmes et le nombre de programmes différents.

18. Le MEQ estime qu'entre 3 % et 4 % de la clientèle universitaire ou de la clientèle des formations techniques au niveau collégial a une formation en alternance (Landry et Mazalon, 1997).

4.2. L'ALTERNANCE AU SECONDAIRE

Le développement de l'alternance dans l'enseignement secondaire est en partie lié à la réforme de l'enseignement secondaire de 1986 et surtout aux nouvelles stratégies de développement de la formation professionnelle par l'usage de nouvelles formules pédagogiques. Mais, tout comme nous l'avons observé à l'enseignement collégial, l'alternance demeure une forme de transmission pédagogique marginale dans le système de formation professionnelle.

Le programme fédéral de subvention favorisera la multiplication des projets d'alternance en ISPJ de 1986 à 1992 (tableau 4). Les premiers projets subventionnés en formation professionnelle apparaîtront en 1990. Ce n'est toutefois qu'en 1992, à la suite de la décision du MEQ de privilégier l'alternance en formation professionnelle, que les projets d'alternance prendront réellement leur essor. Tout comme pour le collégial, l'alternance ne se développe pas seulement dans le cadre du programme fédéral, puisque certaines commissions scolaires choisissent de dégager les moyens nécessaires à la mise en place d'un programme de formation en alternance.

Les données quantitatives permettent de nous faire une idée du degré de diffusion de cette pratique (tableau 5). Tout d'abord, on constate en 1994-1995 l'existence de 73 projets. Leur nombre a diminué au cours des deux années suivantes, connaissant une forte croissance depuis 1997-1998. La tendance à la diminution des projets ATE est en corrélation avec la disparition du financement direct. Malgré la croissance du nombre de projets dans le réseau scolaire de la formation professionnelle, il reste qu'une faible proportion d'élèves inscrits participe à des stages réalisés dans le cadre de l'alternance. Ainsi, en 1999-2000, 5000 inscriptions sont recensées, alors que la population scolaire est à peu près de 90 000.

Ces données indiquent explicitement le phénomène d'action à distance des interventions publiques. La baisse du nombre de projets dans les différents milieux locaux est à associer aux décisions politiques concernant le financement de la formule. Ainsi, malgré l'importance symbolique dont la formule était investie, son institutionnalisation a connu des hauts et des bas, que l'évolution des indicateurs révèle immédiatement.

CONCLUSION

Notre analyse, essentiellement macrosociale et institutionnelle, souligne le caractère paradoxal du développement de l'alternance qui tient, d'une part, à sa valeur symbolique dans le cadre du renouveau de la formation professionnelle et technique et, d'autre part, à une inscription administrative incertaine et relativement restreinte.

L'alternance est une formule pédagogique retenue dans les divers documents précisant les voies de renouveau des politiques éducatives en formation professionnelle. Elle est l'une des formules emblématiques de la recherche d'un rapprochement éducation et économie, lui-même considéré comme une voie de relance de la formation professionnelle et technique qui a fait l'objet de nombreuses critiques. Des ressources publiques ont effectivement été dégagées afin de la mettre en œuvre. L'action gouvernementale a largement suivi un modèle incitatif, fournissant des ressources accessibles aux acteurs locaux qui, de manière volontaire, peuvent s'investir. Le gouvernement du Québec a aussi introduit une mesure financière incitative (crédit d'impôt) afin que les entreprises accueillent des stagiaires. Les programmes de subvention sont largement dirigés vers les établissements scolaires qui sont les maîtres d'œuvre des projets et à qui revient le rôle d'assurer le recrutement des entreprises participantes et la gestion opérationnelle des activités. L'institutionnalisation de l'alternance s'est ainsi largement répandue sous le signe d'une régulation libérale, fondée sur des acteurs que les mesures incitatives devaient mobiliser. La logique de développement est analogue à celle qui fut mise en œuvre en matière de formation des adultes, alors que dans les années 1980 les interventions publiques de développement de la formation en entreprise consistaient aussi à fournir des ressources humaines et financières aux entreprises désireuses de développer des politiques et des pratiques de formation.

L'institutionnalisation a également été l'occasion d'actions de précision conceptuelle. Bien que la littérature des sciences de l'éducation ait proposé une définition de l'alternance, un travail de formalisation et de spécification conceptuel s'est concrétisé. On remarque que la notion se calque largement sur les frontières administratives ou institutionnelles de l'espace dans lequel agissent les différents intervenants. Cela crée des distinctions entre les différentes formules pédagogiques qui recoupent aussi les diverses instances qui se sont investies dans les changements de politique de formation professionnelle (réseau éducatif, réseau main-d'œuvre, associations existantes).

Il se dégage de ce travail social que l'alternance apparaît comme une formule fondée sur une négociation conjointe, entre acteurs éducatifs et acteurs économiques, des objectifs, des contenus et des modalités de colla-

boration. Ainsi, l'alternance répond en théorie à une logique d'établissement de relations plus symétriques entre école et entreprise, ce qui la distingue des autres formules possibles de contribution des milieux de travail à la formation. Les stages traditionnels et le régime d'apprentissage maintiennent au contraire une plus forte asymétrie formelle entre les deux univers, dans le premier cas en faveur de l'école, dans le second en faveur de l'entreprise. Plus fondamentalement, l'alternance est construite comme une modalité novatrice de reconfiguration des rapports éducation-travail, distincte des formes dites traditionnelles qui s'inscrivent soit dans la logique scolaire (formule classique de stages), soit dans la logique du compagnonnage ou d'un retour à l'entreprise (formule classique de l'apprentissage). Par ailleurs, il ne faudrait pas concevoir l'alternance au plan institutionnel comme un modèle éducatif standardisé. En effet, de fortes variations organisationnelles sont reconnues entre l'alternance au secondaire et l'alternance au collégial ou à l'université, lesquelles se différencient grandement en ce qui a trait au statut des stagiaires, aux objectifs du stage ou au degré de responsabilité de l'entreprise.

Malgré l'investissement symbolique qui fait du développement de l'alternance une modalité de la mise en œuvre de nouvelles politiques de la formation professionnelle, son institutionnalisation ne se concrétise pas sur une base large. Nous avons d'abord constaté que l'attribution des ressources publiques ne fut pas continue, introduisant de l'incertitude dans le développement de l'alternance. Le programme fédéral finançant des projets sur une période de trois ans, les établissements devaient trouver de nouvelles ressources pour assurer la continuité sur une plus longue période. L'application de l'alternance au Québec fut interrompue en 1994 sans relève financière immédiate du gouvernement provincial. Il faudra attendre 1998 pour que ce dernier rende disponibles des ressources économiques. De plus, les informations les plus récentes indiquent que le développement de la formule dans les différents établissements scolaires, bien que progressif, est pour le moins faible. Tant au secondaire qu'au collégial, il y a relativement peu de projets par rapport à l'importance de la formation professionnelle et technique au Québec.

Ce paradoxe conduit à penser que l'institutionnalisation de l'alternance est largement symbolique. Mais faut-il pour autant conclure qu'elle ne contribue pas à une modification effective de l'organisation du travail éducatif (l'activité de formation et d'éducation se trouvant toujours dissociée de l'activité de production)? Une réponse à cette question nous paraît prématurée. En fait, l'alternance doit être resituée dans une dynamique d'ensemble où, pour reprendre l'expression de Landry (1994), les rapports entre la formation professionnelle et le monde du travail au Québec vont passer de la séparation caractéristique des années 1960 à 1980 à la

réconciliation. Il faut se rappeler que l'établissement de nouveaux rapports s'effectue de différentes manières, enrôlant les entreprises dans différentes tâches. Ainsi, les modalités de planification des programmes ont été largement modifiées par l'usage de nouvelles approches de programmation (approche par compétence), par une présence plus grande des acteurs économiques dans les instances de planification et par leur regroupement dans des instances de développement de la main-d'œuvre. En parallèle, les entreprises sont appelées à accroître la formation de leurs salariés et donc à accentuer leurs investissements éducatifs. Enfin, on cherche à faire davantage appel à elles pour assurer la formation des diplômés qui entrent sur le marché du travail par l'accueil dans des stages. Or, ces différentes voies sont autant de phénomènes qui émergent et qui peuvent se renforcer mutuellement au cours des prochaines années. « Ces nouveaux développements des modes de relations formation-travail, contrairement aux premières expériences de concertation, nous font entrer de plein droit dans une période d'institutionnalisation du partenariat pouvant avoir des effets structurants sur l'organisation de la formation professionnelle et technique » (Landry et Mazalon, 1995, p. 791). Mais sans un examen de l'institutionnalisation des différentes formes d'enrôlement des établissements d'enseignement et des entreprises et sans un diagnostic approfondi des dynamiques locales, celles que nouent concrètement école et entreprise – soit leurs arrangements, les difficultés rencontrées, les solutions trouvées, les implications organisationnelles et symboliques qu'une telle articulation génère –, il reste difficile de conclure à l'irréversibilité du processus de rapprochement. Pour le moment, tout au plus pouvons-nous indiquer que ce dernier semble toujours inachevé (Doray, 1997).

BIBLIOGRAPHIE

- Charland, J.-P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Charlot, B. (1993). « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », *Éducation permanente*, 115, p. 7-18.
- Commission des États généraux (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Développement des ressources humaines Canada (1995). *Liste des programmes subventionnés par le programme ATE*, Ottawa, Gouvernement du Canada.

- Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) (1989). *Cadre d'organisation de la formation en alternance*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Direction générale de la formation professionnelle et technique (1995a). *L'alternance en formation professionnelle et technique. Cadre de référence*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Direction générale de la formation professionnelle et technique (1995b). *Cadre d'organisation d'une formation par alternance. Version préliminaire*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Doray, P. (1997). « Vers de nouvelles articulations entre formation et travail », dans D.-G. Tremblay (dir.), *Formation et compétitivité économique*, Montréal, Télé-université, Éditions Saint-Martin.
- 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.
- Doray, P. et C. Maroy avec la collaboration de B. Cattonar, B. Fusulier et P. Pelletier (2001). *Lier éducation et économie*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Ellis, R.-J. (1987). *L'enseignement coopératif postsecondaire au Canada*, Document d'étude, Ottawa, Gouvernement du Canada, Conseil des sciences du Canada.
- Emploi et Immigration Canada (1986). *Alternance travail-études : modalités d'application*, Note de service, 9 octobre.
- Emploi et Immigration Canada (1991). *Intégration professionnelle. Alternance travail-études : guide des auteurs de demande*, Ottawa, Gouvernement du Canada.
- Emploi et Immigration Canada (1993). *Guide de présentation de projet*, Ottawa, Gouvernement du Canada.
- Fusulier, B. (2001). *Articuler l'école et l'entreprise*, Paris, Montréal et Louvain-la-Neuve, L'Harmattan, Academia et Bruylant.
- Landry, C. (1994). « Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord », dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise, vers quel partenariat ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-28.
- 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.
- Landry, C. et É. Mazalon (1997). « Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches », *Éducation permanente*, (131), p. 37-50.
- Langlois, S., J.-P. Baillargeon, G. Caldwell, G. Fréchet, M. Gauthier et J.-P. Simard (1990). *La société québécoise en tendances 1960-1990*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture.
- Laporte, M. (1994). *L'enseignement coopératif au collégial au Québec. Une évaluation globale de quelques expériences en cours*, Hull, Collège de l'Outaouais.

- Limoges, C., A. Cambrosio et R. Pronovost (1991). « Représentations construites et politique scientifique », *Recherches sociographiques*, XXXII(1), p. 69-82.
- Marois, P. (1997). *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Maroy, C. et P. Doray (2000). « Education-Work relations : Theoretical reference points for a research domain », *Work, Employment and Society*, 14(1), p. 173-189.
- Ministère de l'Éducation (1995). *Programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (1999). *Le crédit d'impôt pour stage en milieu de travail, guide administratif*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Pagé, C. (1995). *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever*, Rapport, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique.
- Veillette, S. et M. Perron (1996). *L'enseignement coopératif au collégial : Évolution et bilan (1990-1995)*, Québec, ACDEC-Québec.

DOCUMENTATION SUR SITES EN LIGNE

Formation professionnelle et technique au Québec, site Internet :
<http://inforoutefpt.org/ate/alter2.htm>

Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional

Laurier Caron et Christian Payeur¹

Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite éducative et scolaire (CRIRES)
Université Laval et Centrale des syndicats du Québec
(caron.laurier@csq.qc.net)
(payeur.christian@csq.qc.net)

RÉSUMÉ

Après avoir présenté quelques éléments clés du contexte sociétal québécois au regard du développement de la formation professionnelle et technique ainsi que de l'alternance, les auteurs de ce texte rendent compte d'entrevues effectuées auprès d'acteurs locaux d'établissements d'enseignement et d'entreprises engagés dans des projets d'alternance ou de stage en milieu de travail. L'analyse met en relief les perceptions des acteurs locaux d'une région donnée sur le tandem formation-emploi, le rôle de ces acteurs ainsi que la dynamique sociale entourant le développement de l'alternance. Il permet de voir le rôle des acteurs locaux comme des pratiques autonomes, mais aussi à titre de manifestations de facteurs sociétaux.

1. Avec la collaboration de Nancy Émond.

L'analyse des réformes entreprises en formation professionnelle et technique au cours des deux dernières décennies met en relief l'importance communément accordée à l'alternance (Bertrand, 2000). Par ailleurs, une étude récente de l'OCDE donne le Québec comme un exemple classique d'un développement historiquement marginal de la formation professionnelle au profit d'une valorisation poussée de la formation générale (Durand-Drouhin, 2000). Ce contexte sociétal bien particulier offre un modèle qui soulève des difficultés lorsqu'il est question de solliciter davantage la formation en milieu de travail, comme le font depuis quelques années les projets d'alternance travail-études. Fusulier (2000) souligne à cet égard que l'alternance constitue l'une des tentatives les plus visibles de jeter un pont entre l'école et l'entreprise. Quelle est la portée effective de la dynamique sociale autour du développement de l'alternance ? Dans quelle mesure le développement des stages et de l'alternance a-t-il transformé les rapports formation-emploi ? Quel est le sens réel de ces nouvelles pratiques ? Tel est le questionnement qui a guidé nos travaux.

Les analyses de l'alternance travail-études (ATE) oscillent historiquement entre deux approches extrêmes. Alors que certaines analyses s'attardent à décrire certains modèles nationaux, d'autres mettent davantage l'accent sur les conditions strictement locales de l'alternance. Ni l'une ni l'autre approche ne nous paraît satisfaisante. Il convient, selon nous, d'introduire au sein de l'analyse des systèmes nationaux le rôle des acteurs comme le poids des facteurs structurels, et d'aborder le rôle des acteurs locaux comme des pratiques autonomes certes, mais aussi à titre de manifestations de facteurs sociétaux (Maurice et Sorge, 2000).

Considérant la situation québécoise, il faut se demander si l'alternance s'inscrit dans une logique de transformation structurelle des relations entre la formation et l'emploi, ou si les expériences de développement de l'alternance sont condamnées à la marginalité. On rejoint ici les hypothèses de Fusulier et Maroy (1998) sur les capacités d'innovation des différents systèmes de formation. En effet, ces derniers plaident pour un approfondissement théorique et empirique susceptible à la fois de définir les déterminants structurels générateurs de tendances lourdes et d'analyser la capacité des acteurs concrets à impulser des dynamiques de changement. À l'instar de Jobert (1998) pour la France, Fusulier et Maroy (1998) proposent une analyse plus fine des transactions locales école-entreprise.

Il faut préciser, à la suite de Jobert (1998), le caractère simultané du développement des politiques visant à renforcer l'influence des instances régionales d'organisation de la formation professionnelle et des politiques encourageant le recours à l'alternance ou à l'apprentissage. De là un intérêt manifeste à situer l'analyse du rôle des acteurs dans le développement de l'alternance dans un contexte régional.

Le Québec offre un terrain fertile à cet égard lorsqu'on considère les différences marquées entre les régions en ce qui concerne le cadre de la relation entre la formation et l'emploi. En effet, il existe au Québec des régions présentant de fortes différences sur les plans de la structure industrielle, de l'emploi et de la main-d'œuvre, qui partagent néanmoins un même cadre sociétal.

1. DESCRIPTION DU PROJET ET REMARQUES MÉTHODOLOGIQUES

Nous avons centré notre recherche sur le rôle des acteurs, à la jonction d'une redéfinition de l'approche sociétale (Maurice et Sorge, 2000) et des thèses sur la « construction sociale de la réalité » (Berger et Luckmann, 1996). Dans ce cadre, l'alternance se pose comme pratique institutionnelle non encore complètement objectivée, les institutions étant pour leur part définies comme des rapports sociaux objectivés. Une telle approche sollicite les acteurs à la fois comme produits des systèmes institutionnels dans lesquels ils s'inscrivent et comme forces agissant avec leur propre système d'action sur l'évolution de la société et des institutions.

Dans un contexte de réformes qui se traduit notamment par un renforcement des organismes régionaux en matière de développement économique et de main-d'œuvre, ainsi que par l'octroi de responsabilités accrues aux établissements d'enseignement, il nous a semblé important de prendre en compte la variable régionale et locale.

Pour saisir ce qui structure l'action des acteurs, nous avons privilégié une approche qualitative qui part de leurs perceptions. Celles-ci sont vues à la fois comme des éléments subjectifs du système d'action et comme des faits sociaux structurants : à certains niveaux, en effet, les perceptions sont aussi des « faits structurants » lorsqu'elles se transforment en actions. L'interprétation des témoignages d'acteurs exige toutefois une mise en contexte qui permette de croiser les informations recueillies. Ainsi, nous pensons que chaque niveau d'action est influencé par les autres niveaux, les acteurs eux-mêmes agissant dans plus d'un système d'action. Ce qui se passe dans la région ne peut donc être compris sans lien avec un contexte national plus global et avec des dynamiques locales bien précises.

Ce chapitre expose l'état de notre démarche. Dans un premier temps, nous présentons certains éléments clés du contexte sociétal québécois au regard de la formation professionnelle en général, et de l'alternance en particulier. Dans un deuxième temps, nous décrivons brièvement quelques

éléments de contexte de la région choisie, soit la région de Québec. Enfin, nous rendons compte des entrevues effectuées auprès d'acteurs locaux des établissements d'enseignement et des entreprises.

2. UN CONTEXTE SOCIÉTAL DISTINCTIF

L'alternance se construit dans un contexte sociétal spécifique, c'est-à-dire dans le cadre institutionnel du ministère de l'Éducation, de ses niveaux et constituantes ainsi que dans la situation de changements importants en formation professionnelle et technique. Nous décrivons maintenant ce contexte et cette situation.

2.1. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL : UN MINISTÈRE, DEUX RÉSEAUX, DES INSTITUTIONS

Le cadre institutionnel du système québécois actuel a été établi par les grandes réformes qui ont marqué le milieu des années 1960. Des réformes plus récentes n'ont pas remis en cause les paramètres fondamentaux de ce cadre institutionnel, même si les relations entre ses différentes composantes ont tendance à se transformer. Ainsi, le système d'éducation relève toujours de l'autorité du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui en constitue la principale source de financement et la source quasi unique de réglementation.

La formation professionnelle et technique est, pour sa part, dispensée au sein de deux réseaux distincts : les commissions scolaires offrent la formation professionnelle, alors que la formation technique relève des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). La formation des gens de métiers est assurée par les commissions scolaires qui ont progressivement délaissé, depuis une quinzaine d'années, le modèle de l'école secondaire polyvalente pour adopter celui du centre de formation professionnelle comme forme institutionnelle dominante de la formation professionnelle du secondaire. La formation technique demeure dans les cégeps, un cadre institutionnel original où cohabitent les filières préparatoires à l'enseignement universitaire et celles qui sont rattachées à la formation technique.

La réalité institutionnelle varie considérablement selon les réseaux. Au secondaire, les centres de formation professionnelle ne constituent pas des entités juridiques distinctes, puisqu'ils relèvent d'une commission scolaire

ayant la responsabilité, sur son territoire, de l'ensemble de la formation de base (préscolaire, primaire et secondaire). Des récentes modifications législatives ont entraîné un accroissement des pouvoirs de ces établissements sur un ensemble de sujets ainsi que la mise en place de conseils de centre où se retrouvent des représentants du personnel des centres, des élèves et des milieux socioéconomiques. Le Ministère garde toutefois la main haute sur la définition des programmes de formation professionnelle, programmes qui demeurent à ce jour de nature plutôt prescriptive.

Les cégeps bénéficient d'une autonomie formelle beaucoup plus grande. Bien que relevant aussi du ministère de l'Éducation, les collèges sont des corporations distinctes qui ont leur propre conseil d'administration; aussi rendent-ils des comptes directement au Ministère sans autre intermédiaire dans la région. Ils ont toujours bénéficié d'une plus grande autonomie en ce qui concerne les programmes de formation. Bien que relevant de la responsabilité du MEQ, ils sont beaucoup moins axés sur la prescription que ne le sont les établissements du secondaire. Les récentes réformes ont accru cette autonomie, permettant même aux collèges de créer leur propre diplôme (attestation d'études collégiales) et d'adapter une fraction plus importante des programmes du Ministère conduisant au diplôme d'études collégiales techniques.

Une région compte généralement plusieurs commissions scolaires et plusieurs cégeps et il n'existe pas de mécanisme formel de coordination opérationnelle entre ces différentes institutions. Depuis quelques années, on assiste cependant à un accroissement des efforts de concertation.

2.2. UN CONTEXTE SOCIÉTAL BIEN ENRACINÉ

Historiquement, la formation professionnelle et technique offerte au sein du système d'éducation constitue la principale source de formation initiale aux métiers et aux techniques sur le territoire québécois. Cette situation exprime, depuis la réforme des années 1960, un choix de société et un partage des responsabilités qui ont permis aux entreprises de réduire à leur plus simple expression leurs efforts de formation en entreprise pour les jeunes. Le cadre institutionnel de la formation professionnelle et technique reproduit un contexte sociétal bien spécifique qui a pu, un temps, contribuer à l'isolement relatif du système éducatif. Il faut y chercher la principale source de motivation des réformes entreprises depuis une quinzaine d'années et qui sollicitent, de façon particulière, les relations entre la formation et les milieux de travail, notamment avec l'expérimentation de l'alternance travail-études (Audet, 1995; Landry et Mazalon, 1995).

En ce qui a trait à l'importance accordée à la formation professionnelle et technique, le Québec s'inscrit d'emblée dans un modèle nord-américain privilégiant la poursuite de la formation générale. La répartition des sortants de l'enseignement selon le plus haut diplôme obtenu (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) établit pour 1996-1997 que 28,2 % d'entre eux obtiennent un baccalauréat universitaire, 11 % obtiennent un diplôme collégial technique, 22 % un diplôme de la formation professionnelle du secondaire ; 21,9 % n'obtiennent qu'un diplôme général secondaire et 16,9 %, aucun diplôme. C'est donc seulement le tiers des élèves qui décrochent un diplôme professionnel ou technique².

2.3. L'ÉVOLUTION DE L'ALTERNANCE AU QUÉBEC

Citant un ouvrage de l'OCDE (1994), Mazalon et Landry (1998) soulignent que « le terme alternance désigne toute formation impliquant des périodes successives en entreprise et dans un organisme de formation ». Pour ces auteurs, « l'alternance sous statut scolaire désigne une formation qui permet aux élèves d'apprendre un métier ou une fonction de travail [nous pourrions ajouter une profession] en faisant alterner des périodes d'enseignement à l'école et des stages en entreprise » (Mazalon et Landry 1998, p. 98). Nous pouvons ici distinguer l'alternance des stages traditionnels qui se situent généralement à la fin du parcours scolaire, ou tout au moins à mi-parcours.

Même si la première expérience québécoise d'alternance remonte à 1966 à l'Université de Sherbrooke, le modèle de l'alternance tarde à s'implanter largement au Québec. Dans les écoles secondaires, ce modèle est d'abord expérimenté pour les élèves en difficulté à partir des années 1980, dans le cadre d'un programme de cheminement particulier intitulé Programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). L'alternance se développe au début aux deux pôles du système éducatif (formation universitaire et insertion sociale des jeunes en difficulté), sans toucher à la formation professionnelle et technique.

C'est une initiative du gouvernement canadien (DRHC, Développement des ressources humaines Canada) qui va contribuer au développement de l'alternance dans les programmes réguliers de formation professionnelle et technique. La création du programme de financement fédéral Alternance travail-études, en 1986, vise ainsi à promouvoir l'alternance pour l'insertion des jeunes sur le marché du travail. Ce programme,

2. Au collégial, trois élèves sur cinq poursuivent une formation générale plutôt qu'une formation technique.

qui prendra un certain temps à s'implanter au Québec en raison d'un conflit de compétence entre les paliers de gouvernement, a comme caractéristique d'offrir une subvention de trois ans aux institutions désireuses de mettre en place des programmes d'alternance travail-études. La participation à ce programme est volontaire et interpelle donc la dynamique locale comme facteur de réussite.

En 1994, le gouvernement fédéral met fin au programme de financement alternance travail-études. Il laisse les établissements d'enseignement sans soutien financier pour continuer leur expérimentation de l'alternance, alors que le mouvement commence à peine à s'étendre. Le gouvernement québécois prend un certain temps à assurer le relais, y allant de mesures ponctuelles jusqu'à l'adoption, finalement, de son propre programme de soutien, le Programme québécois de soutien financier ATE ; celui-ci s'inspire aussi d'une approche basée sur les initiatives des institutions locales.

L'alternance travail-études est définie ici comme une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation qui combinent, de façon structurée, des périodes de formation en établissement scolaire et des périodes de stage 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).

Depuis lors, l'alternance connaît une progression constante : le nombre d'élèves inscrits à une formation en alternance dans les programmes réguliers de formation professionnelle et technique est passé de 6252 en 1997-1998 à 9015 en 1998-1999, soit 5 % de l'effectif total (<http://www.inforoutefpt.org/alt>).

3. UNE DYNAMIQUE RÉGIONALE : LA RÉGION DE QUÉBEC

Ces expériences de formation en alternance examinées se déroulent dans le contexte spécifique de la région de Québec. Cette région présente des caractéristiques économiques et un contexte éducatif que nous décrivons brièvement.

3.1. LE CONTEXTE ÉCONOMIQUE

Sur le plan structurel, la région de Québec possède des caractéristiques particulières qu'il faut prendre en considération. Il faut préciser à cet égard l'importance prédominante du secteur tertiaire, de la fonction publique et

du secteur touristique. Dans le tableau suivant, nous remarquons que le secteur tertiaire a vu son importance croître durant la période de 1986 à 1995, alors que les secteurs primaire et secondaire ont légèrement régressé.

TABLEAU 1
Emplois par secteur d'activité
Région de Québec, 1986 et 1995

<i>Secteur</i>	1986 %	1995 %
Primaire	4,2	3,5
Secondaire	24,5	23,0
Tertiaire	71,3	73,5

Source : Ministère de l'Industrie, du Commerce, de la Science et de la Technologie (1996).

Même si la fonction publique a diminué au cours de la dernière décennie, elle reste importante puisqu'elle génère aussi une diversité de types d'emplois. Le secteur tertiaire traditionnel est, par ailleurs, fortement présent dans la région et il se traduit par de nombreux emplois de faible complexité. Comme ailleurs au Québec, l'évolution de l'emploi durant la décennie 1990 est marquée par le déclin des emplois à temps plein et l'augmentation du travail à temps partiel.

La région de Québec compte une proportion moindre que l'ensemble du Québec d'emplois manufacturiers dans les industries de haute technologie et elle est sur-représentée dans les secteurs de faible niveau technologique. L'avantage « technologique » de la région réside probablement plus dans les activités de recherche et le tertiaire moteur. Les politiques gouvernementales, en appui au développement de l'industrie du multimédia et des nouvelles technologies en général, contribueront certes à accroître l'emploi dans ce secteur, mais le portrait réel de l'emploi de la région est, pour l'instant, plus contrasté.

3.2. LE CONTEXTE ÉDUCATIF

L'importance de l'emploi public et la forte présence d'établissements d'enseignement dans la région ont contribué à favoriser une meilleure scolarisation de la population de la région de Québec. En effet, la proportion de personnes âgées de 15 ans et plus possédant un diplôme d'études secondaires s'élevait à 70,8 % en 1996 dans la région, comparativement à 64,5 % pour l'ensemble du Québec. De plus, 43,6 % de la population ayant 15 ans et plus a poursuivi des études postsecondaires comparativement à 38,2 % pour l'ensemble du Québec.

TABLEAU 2
**Emplois manufacturiers selon le niveau technologique de l'industrie
(mars 1998)**

<i>Niveau technologique</i>	<i>Région de Québec</i>	<i>Ensemble du Québec</i>
	%	%
Haut	6,0	10,1
Moyen haut	15,9	15,3
Moyen faible	26,5	27,4
Faible	51,5	47,2

Source : Ministère de l'Industrie et du Commerce (1998).
(<http://www.mic.gouv.qc.ca/PME-REG/regions>)

La région de Québec (ou de la Capitale-Nationale) compte plusieurs établissements publics d'enseignement, du secondaire et du collégial, qui dispensent des programmes de formation professionnelle et des programmes de formation technique.

Au secondaire, près d'une vingtaine de centres de formation professionnelle offrent plus de 140 programmes de formation conduisant à un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) dans une grande variété de secteurs.

Au collégial, quatre cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel), y compris celui de la rive-sud de Québec, proposent plus de 150 programmes conduisant à un diplôme d'études techniques (DEC). Les deux types d'institutions dispensent des cours de formation sur mesure. Quelques établissements privés offrent des programmes de formation professionnelle ou technique. Du côté universitaire, la région est très bien pourvue : en plus de l'Université Laval, diverses constituantes universitaires dispensent de la formation, dont l'Université du Québec à Rimouski avec son campus sur la rive-sud.

De façon générale, nous pouvons affirmer que la région à l'étude possède un dispositif de formation assez important, qui devrait normalement répondre à la plupart des besoins de formation initiale ou continue.

4. LE POINT DE VUE DES ACTEURS LOCAUX

Nous rendons compte, dans les sections suivantes, du point de vue des acteurs locaux à propos de leur perception du marché du travail, de l'emploi, des compétences requises, des perspectives de la formation et des différents aspects des stages en alternance.

4.1 ÉLÉMENTS DE L'APPROCHE D'ENQUÊTE

Aux fins de la présente recherche, nous avons rencontré des acteurs venant d'établissements scolaires et de milieux de travail qui étaient des lieux de stage. En ce qui a trait aux établissements scolaires, nous avons réalisé des entrevues³ dans deux centres de formation professionnelle (appartenant à deux commissions scolaires différentes) et dans deux collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). Nous avons choisi, d'une part, un centre de formation professionnelle et un cégep qui offraient plusieurs programmes en alternance et, d'autre part, un centre de formation professionnelle et un cégep où l'approche de l'alternance était pratiquement inexistante.

Pour les établissements du secondaire, nous avons ciblé les programmes de secrétariat et de comptabilité. Pour ceux du collégial, nous avons porté notre attention sur les programmes d'informatique. Si nous avons choisi ces programmes, c'est qu'ils permettaient une comparaison entre des établissements qui avaient fait le choix de l'alternance et des établissements qui n'avaient pas fait ce choix. Il nous semblait par ailleurs que les élèves de ces programmes étaient susceptibles de faire leur stage dans de nombreux secteurs ou types d'entreprise.

Dans chaque établissement, nous avons réalisé des entrevues avec les personnes suivantes : la direction du centre ou la direction des études, la personne responsable de la coordination des stages ou de l'alternance, des enseignants du programme concerné et des élèves du programme. À l'exception des rencontres avec les élèves, qui étaient des entrevues de groupe, les entrevues étaient individuelles. Nous avons ainsi réalisé seize entrevues individuelles et quatre de groupe.

Pour ce qui est des milieux de travail, nous avons fait des entrevues avec des répondants d'entreprises ou d'organismes qui accueillent des stagiaires des établissements d'enseignement et des programmes d'études ci-dessus mentionnés. Nous avons été dirigés vers ces entreprises par les répondants des milieux éducatifs en raison de leur participation aux stages ou aux projets d'alternance. Il s'agit d'entreprises spécialisées dans les nouvelles technologies, d'une grande industrie de transformation, d'une compagnie d'assurances, d'une agence de placement, de petites ou moyennes entreprises de construction ou de messagerie ainsi que d'organismes publics ou parapublics. Les milieux de travail ont été choisis en fonction de leur participation à l'activité de stage et de leur ouverture à la tenue

3. La plupart des entrevues effectuées en milieu scolaire ou en milieu de travail ont duré environ 45 minutes.

d’entrevues. La diversité des milieux de travail où il a été possible de faire des entrevues offre une assez bonne représentation du marché du travail régional. Les personnes rencontrées sont des représentants de l’employeur, du service des ressources humaines ou des salariés. Vingt-quatre entrevues individuelles ont été réalisées, dont sept avec des salariés.

TABLEAU 3
Les entrevues

	<i>Centre de formation professionnelle</i>	<i>CEGEP</i>
Engagé dans un projet d’alternance	4 entrevues individuelles 1 entrevue de groupe	4 entrevues individuelles 1 entrevue de groupe
Non engagé dans un projet d’alternance	4 entrevues individuelles 1 entrevue de groupe	4 entrevues individuelles 1 entrevue de groupe
Nombre total :	10 entrevues	10 entrevues
	<i>Entreprise en lien avec un centre de formation professionnelle</i>	<i>Entreprise en lien avec un cégep</i>
Engagée dans un projet d’alternance	4 entrevues individuelles avec du personnel cadre 2 entrevues individuelles avec des salariés	4 entrevues individuelles avec du personnel cadre 2 entrevues individuelles avec des salariés
Non engagée dans un projet d’alternance	4 entrevues individuelles avec du personnel cadre 2 entrevues individuelles avec des salariés	4 entrevues individuelles avec du personnel cadre 2 entrevues individuelles avec des salariés
Nombre total :	12 entrevues	12 entrevues

Lors de chacune des entrevues semi-dirigées, nous avons abordé les trois grands thèmes suivants : 1) les perceptions du marché du travail et de l’emploi ; 2) les perceptions de la formation et du rôle des milieux de travail dans la formation ; et 3) les perceptions de l’alternance. Avant d’approfondir les perceptions sur l’alternance, il nous paraît important de présenter succinctement les grandes tendances au regard des deux premiers thèmes afin de mettre en contexte la problématique de l’alternance. Nous présentons distinctement le point de vue des acteurs des établissements d’enseignement et le point de vue des acteurs des milieux de travail. À l’occasion, nous précisons s’il s’agit de commentaires exprimés dans une entreprise ou un établissement scolaire engagés dans un projet d’alternance ou non.

4.2. LES PERCEPTIONS DU MARCHÉ DU TRAVAIL, DE L'EMPLOI ET DES COMPÉTENCES REQUISES

Dans la section suivante, nous présentons la façon dont les répondants des milieux de travail perçoivent le marché du travail régional, les emplois et les compétences requises. Nous faisons de même pour les répondants des milieux éducatifs. Enfin, nous introduisons certaines convergences et divergences.

4.2.1. Chez les répondants des milieux de travail

Les répondants des milieux de travail notent que le marché du travail régional s'est modifié de façon importante sous l'impulsion, notamment, des nouvelles technologies et de l'informatique. Cela entraîne une transformation des méthodes et des procédés de travail ainsi que le recrutement d'un nouveau type de personnel. Ils observent également un déplacement des emplois qui se traduit par une diminution des emplois dans la fonction publique, une augmentation du nombre d'emplois dans les secteurs de haute technologie et le développement du secteur industriel, principalement sur la rive-sud de Québec.

En ce qui concerne les pénuries ou les surplus de main-d'œuvre, les points de vue sont partagés. Des pénuries de main-d'œuvre spécialisée ou expérimentée sont constatées dans des domaines comme ceux de l'informatique, des techniques sociosanitaires, du secrétariat ou de l'électronique ; il s'en trouve par ailleurs pour dire qu'en informatique il n'existe pas de pénurie. La plupart des répondants soulignent que le nombre d'emplois disponibles dans la région s'est accru et que les perspectives d'emploi, notamment pour les jeunes, se sont améliorées. Un répondant souligne que les nouveaux emplois sont plus diversifiés, plus payants et plus valorisants. D'autres personnes signalent par ailleurs qu'il s'agit généralement d'emplois non permanents et non syndiqués.

Pour ce qui est des compétences requises, les représentants du marché du travail en distinguent cinq types : les qualités personnelles, la qualification professionnelle et technique, le diplôme, l'expérience et l'employabilité.

La plupart des répondants valorisent plus les qualités personnelles que les autres aspects mentionnés. Parmi les qualités les plus recherchées, mentionnons : l'autonomie, la débrouillardise, la capacité de travailler en équipe et l'autodidaxie. D'autres attitudes ou qualités sont aussi fortement appréciées : le leadership, l'esprit d'initiative, l'honnêteté, la discrétion, la courtoisie, la capacité de bien se présenter, une attitude positive et agréable, l'entregent, l'empathie, le goût du travail, la flexibilité et la disponibilité.

Dans les entreprises de nouvelles technologies, on veut surtout des gens qui ont « la passion » et qui sont fonceurs. On recherche aussi des personnes qui maîtrisent bien la langue française et qui sont bilingues.

Deux gestionnaires s'expriment ainsi :

On cherche des individus travaillants, polyvalents, autodidactes, [...] qui aiment leur domaine, qui cherchent à se documenter, qui sont curieux, qui se tiennent au courant des nouveautés.

On recherche des gens qui sont fonceurs, qui n'ont pas peur de donner de l'énergie, qui vont facilement s'intégrer à l'équipe actuelle, qui ont beaucoup de motivation, qui ont fait un choix et qui aiment ce choix, qui veulent évoluer.

En plus de ces qualités personnelles, on exige généralement une qualification professionnelle ou technique précise. Pour être embauché, il faut avoir acquis les connaissances professionnelles nécessaires à l'exercice du métier, de la technique ou de la profession. Certains mentionnent également l'atout d'une formation large et de la polyvalence.

Les gens ont besoin de sortir avec beaucoup de bagage technique parce que, lorsqu'ils vont arriver dans une organisation, on ne sait jamais quelle technologie on va utiliser ; il faut qu'ils aient touché à différentes choses.

Le fait d'être titulaire d'un diplôme n'est pas valorisé par tous. Un répondant souligne même que c'est le dernier critère d'embauche. Selon le domaine et le type de l'emploi, temporaire ou permanent, le diplôme sera plus ou moins exigé. Ce sont les diplômes techniques et les diplômes universitaires qui sont davantage demandés et reconnus. Le diplôme secondaire d'études professionnelles est rarement mentionné.

Plusieurs ont indiqué qu'ils recherchaient des gens d'expérience. Pour la plupart, l'expérience acquise est aussi valorisée, et même plus que la formation. Dans certaines entreprises, on cherche à maintenir un certain équilibre entre les employés avec une longue expérience et ceux moins expérimentés.

Un gestionnaire d'une entreprise en informatique souligne :

Au niveau de l'expérience, on cherche des juniors et des seniors. Quand on les prend junior, on se dit qu'on va les former, qu'on va leur donner de l'expérience, puis qu'ils vont finir par travailler. Quand on prend un senior avec de l'expérience, on ne veut pas avoir à le former. On va souvent mettre un senior comme un chef d'équipe ou chargé de projet ; quant aux juniors, ils apportent de l'eau au moulin.

Enfin, plusieurs ont signalé qu'ils recherchaient des personnes prêtes à travailler et productives. La personne engagée doit présenter un bon degré d'employabilité, de fonctionnalité et de productivité.

Un salarié mentionne à cet égard :

Au coût et à la vitesse que cela va, l'individu doit arriver avec une certaine performance en partant. Tu ne peux pas te permettre de lui montrer pendant six mois.

4.2.2. Chez les répondants des milieux scolaires

Les répondants des milieux scolaires ont des perceptions du marché du travail et de l'emploi qui ressemblent à celles des autres répondants, mais qui, sous certains aspects, s'en distinguent en raison de la position spécifique de ces acteurs. De façon majoritaire, ils constatent un déplacement des emplois du secteur gouvernemental vers le secteur privé (grandes, moyennes et petites entreprises, firmes de consultants, entreprises de haute technologie). Ils observent une montée des domaines de haute technologie (celui de la photonique, des télécommunications, du multimédia, du commerce électronique, de la biotechnologie, de l'informatique, etc.) Il est aussi question de compétitivité et d'intégration du marché du travail régional à l'économie mondiale. Il s'ensuit des demandes importantes de main-d'œuvre dans les domaines de haute technologie, mais aussi dans les domaines de la santé ou du secrétariat. Certains estiment qu'il y a pénurie de main-d'œuvre qualifiée ou expérimentée dans plusieurs domaines. En recourant à un personnel expérimenté, les entreprises allègent les besoins d'encadrement. Un employé souligne à cet effet que :

Les entreprises n'ont pas le temps de faire de l'encadrement et n'ont pas de ressources pour le faire. Tout le monde a son travail à faire. On dit aux gens : Voilà ce qu'il y a à faire, débrouillez-vous, ne m'achalez pas ! On n'a pas le temps de s'occuper de quelqu'un qui rentre, on veut quelqu'un capable de produire tout de suite, comme on dit, vite et bien.

Ces transformations du marché du travail n'entraîneraient pas nécessairement de meilleures conditions de travail. Il est fait état de précarité d'emploi, de salaire minimum et de mauvaises conditions de travail pour un bon nombre de personnes nouvellement embauchées.

Un enseignant signale que :

Les entreprises du genre « star top » n'ont en général pas beaucoup d'argent au début. Elles demandent une grande disponibilité de la part des personnes qu'elles engagent, mais elles offrent « peu de salaire » [...] Les gens laissent le travail non pas quand la journée est finie, mais quand le travail est fini.

En ce qui concerne les compétences recherchées sur le marché de l'emploi, les acteurs du milieu scolaire répondent généralement dans le même sens que les acteurs des milieux de travail. Ils mentionnent les mêmes dimensions dans le même ordre d'importance avec quelques nuances toutefois selon les individus.

À l'instar des acteurs des milieux de travail, ils accordent une première importance aux qualités personnelles. Cependant, ils en nomment un moins grand nombre. Les acteurs des milieux scolaires accordent une valeur assez équivalente aux compétences professionnelles et au diplôme. En ce qui a trait aux exigences d'expérience et d'employabilité, ils en sont conscients, mais ils n'approuvent pas toujours les choix qui en découlent.

Des enseignants s'expriment ainsi :

À compétences égales, l'employeur embauche le jeune qui possède un diplôme technique plutôt que professionnel. On demande aussi une excellente connaissance du français, de bonnes attitudes de travail et une belle personnalité.

Les employeurs demandent que la personne soit productive au moment où elle arrive dans l'entreprise et qu'elle ait de bonnes attitudes et de bons comportements.

4.2.3. Des éléments de convergence et de divergence

Les acteurs des milieux de travail, ainsi que ceux des milieux éducatifs, ont une vision partielle du marché du travail et de l'emploi qui est grandement liée à leur secteur d'activité ou de formation. Ils sont conscients de transformations importantes qui ont affecté le marché du travail régional. Ils ne semblent pas avoir une vision trop optimiste ou trop pessimiste du marché du travail régional.

Les deux types d'acteurs constatent l'existence de pénuries de main-d'œuvre dans certaines catégories d'emplois. Sans que ce soit dramatique, il y aurait certains besoins de main-d'œuvre non comblés. Les acteurs des milieux éducatifs sont par ailleurs beaucoup plus critiques des conditions de travail dans les nouveaux secteurs de l'emploi.

En ce qui a trait aux compétences requises, nous remarquons que les deux types d'acteurs relèvent cinq grandes catégories de compétences ou de critères d'embauche : les qualités personnelles, la qualification professionnelle ou technique, le diplôme, l'expérience et l'employabilité. Cependant, les acteurs des milieux de travail accordent une faible importance au diplôme.

4.3. LES PERCEPTIONS DE LA FORMATION

Nous distinguons, chez les acteurs des milieux de travail et des milieux scolaires, des perceptions différentes de la formation. Ces acteurs présentent aussi certaines convergences à propos de quelques dimensions de la formation.

4.3.1 Chez les acteurs des milieux de travail

Nous traitons ici de la demande et de l'offre de formation. De façon plus précise, nous regroupons les réponses des milieux de travail selon leurs besoins de formation, la vision qu'ils ont de l'offre de formation et le rôle des entreprises dans la formation.

En ce qui regarde les besoins de formation, les acteurs des milieux de travail expriment des demandes en apparence contradictoires. D'une part, ils valorisent l'acquisition d'une bonne formation générale de base qui ouvre à la polyvalence et à l'adaptation. Une personne souligne à cet égard la nécessité d'acquérir les connaissances fondamentales qui permettront une évolution dans le métier ou la profession. D'autre part, ils insistent pour que la formation renforce le degré d'employabilité des personnes ainsi que l'adaptation aux besoins immédiats des entreprises et aux technologies les plus récentes.

Il est aussi question de nouveaux besoins de formation découlant de l'informatisation des milieux de travail, des changements qui affectent les organismes publics et privés et du vieillissement de la population. On note à ce chapitre des besoins de formation continue de la main-d'œuvre pour s'adapter aux changements qui n'obtiennent pas toujours une réponse satisfaisante. On souligne, par ailleurs, la difficulté pour les entreprises de planifier à moyen ou à long terme leurs besoins de formation.

Un gestionnaire mentionne :

C'est assez rare qu'on peut planifier plus que six mois. On a changé de technologie à peu près trois fois à l'intérieur de sept mois.

Au regard de l'offre de formation, il n'y a pas unanimité ; il n'y a pas non plus de différences marquées entre les milieux de travail qui sont engagés dans un projet d'alternance et ceux qui ne le sont pas. D'un côté, il y a ceux qui disent que l'offre de formation a bien évolué, que la formation professionnelle et technique est adéquate par rapport aux demandes des employeurs, que les stagiaires sont plus avancés que les entreprises et que les établissements d'enseignement sont capables de s'adapter. De l'autre côté, il y a ceux qui estiment que la formation est trop théorique, qu'elle comporte de nombreuses carences, qu'elle ne répond pas à tous les besoins

et qu'elle ne s'est pas adaptée à l'évolution du marché. Il y a également ceux qui critiquent les attestations qui n'assurent pas une véritable qualification. On pense notamment aux attestations d'études collégiales (AEC).

Voici ce qu'en pensent les gestionnaires :

Aujourd'hui, il n'y a plus de manuel. Les jeunes sortent avec de beaux grands diplômes, mais on a de la misère à les employer parce qu'ils ont seulement de la théorie.

Nous, on avait beaucoup de pratique. J'ai l'impression qu'à l'école ils font beaucoup de théorie et moins de pratique.

La formation suit beaucoup l'évolution des technologies, mais elle ne suit pas nécessairement le marché; il existe un marché qui est négligé, celui des systèmes d'envergure. Les finissants connaissent assez bien les nouvelles technologies, les nouveaux langages informatiques, tout ce qui est nouveau, mais ils ont peu de méthodes de développement de système d'envergure, de méthodes d'analyse des problèmes, de logique...

Chaque collègue s'occupe juste de son programme AEC. Il n'y a pas d'égalité au point de vue de la formation. On pose des questions de base et les candidats ne sont pas capables de répondre. Avec un DEC, je ne me casse pas la tête; je sais qu'il peut faire ce que je lui demande.

Interrogés sur le rôle des entreprises dans la formation, les acteurs des milieux de travail parlent pour la plupart de l'accueil des stagiaires. Ils désirent ainsi montrer la réalité actuelle du marché du travail aux jeunes, leur permettre de vivre une expérience intéressante, compléter leur formation ou partager des connaissances.

Quelques répondants des milieux de travail souhaiteraient, par ailleurs, être davantage consultés sur les programmes de formation. Des répondants considèrent que les entreprises devraient jouer un rôle accru dans la formation des jeunes, alors que d'autres estiment le contraire. Un employé souligne les dangers d'une trop grande collaboration entre l'école et l'entreprise.

J'ai peur que les entreprises manipulent les écoles. Il faut séparer la formation des besoins de l'entreprise. Les écoles ne devraient pas être à la solde des entreprises car on commence déjà à en voir les résultats et c'est désolant !

4.3.2. Chez les acteurs des milieux scolaires

La vision qu'ont les acteurs des milieux scolaires des besoins de formation s'apparente à celle des acteurs des milieux de travail. Toutefois, ils sont plus nombreux à souligner l'importance d'une formation fondamentale.

Des enseignants s'expriment de façon nuancée :

Il ne faut pas voir trop pointu, parce que si on regarde juste ce qu'il y a sur le marché, on ne va pas très loin et on forme des techniciens pointus. Nous, on essaie de les former pour qu'ils soient capables de se former par eux-mêmes parce qu'un bon informaticien, s'il n'est pas capable de se former par lui-même, il est dépassé dans deux ans.

Moi, je ne suis pas là pour répondre aux besoins des entreprises à cent pour cent, mais pour répondre en général à ce qu'on attend d'un jeune ou d'un adulte qui veut travailler.

La formation fondamentale te garantit un emploi à long terme, mais il y a des compétences que tu dois avoir à court terme pour être embauché.

Plusieurs soulignent des impacts de l'évolution du marché du travail et des technologies sur les programmes. Ils constatent la nécessité de mettre à jour les contenus, de créer de nouveaux programmes et de les modifier de façon plus fréquente qu'actuellement. On observe également des besoins importants de formation sur mesure.

Un directeur de centre précise :

On a besoin de retrouver à l'intérieur des maisons de formation des produits et des offres de formation pour consommation immédiate.

Les acteurs des milieux scolaires perçoivent de façon plutôt positive l'offre de formation. Ils considèrent que celle-ci a progressé et qu'elle s'est bien adaptée aux besoins des milieux de travail. Ils estiment également que les entreprises et autres milieux de travail ont une perception plus favorable que par le passé de l'offre de formation. Ils en prennent pour preuve les commentaires positifs des milieux de stage. Les élèves rencontrés ont une perception plus nuancée de la qualité de la formation, estimant pour certains que la formation dispensée est trop spécialisée ou qu'elle ne correspond pas entièrement à leurs besoins.

Au regard de l'adaptation de la formation, les avis sont partagés. Pour certains, il est relativement facile d'adapter les programmes et de faire les ajustements nécessaires. Pour d'autres, les moyens sont insuffisants pour offrir un produit à jour, les écoles n'ont ni le temps ni les conditions pour s'adapter aux transformations du marché du travail.

Voici ce qu'en disent des enseignants :

Il y a des plans-cadres et des devis ministériels qui sont assez généraux dans l'aspect taxonomique. Cela permet de faire des adaptations, d'introduire de nouveaux outils et de faire les arrimages.

On n'a pas les outils, les moyens pour suivre l'évolution du marché du travail. Normalement, on devrait être en avant, un pas en avant de l'entreprise, mais on est souvent un pas en arrière.

La très grande majorité des acteurs des milieux éducatifs que nous avons rencontrés accordent une importance significative à la participation des entreprises et autres milieux de travail à la formation. Nous pouvons avancer qu'ils valorisent plus cette participation que les acteurs des milieux de travail.

La formation professionnelle, il faut que cela se fasse avec les entreprises, c'est un incontournable. On a absolument besoin des entreprises.

Les entreprises doivent s'impliquer dans les formations, en participant aux comités de programme, aux stages, en donnant des formations gratuites, en faisant des dons ou des prêts d'équipement. De toute façon, les entreprises s'impliquent, car elles ont intérêt à le faire, ce sont leurs futurs employés.

Moi, je trouve que leur rôle [celui des entreprises] devrait être dicté d'en haut et il devrait être plus important que ce qu'il est présentement. Présentement, les entreprises ne font à peu près rien.

À l'instar des acteurs des milieux de travail, ceux des milieux éducatifs privilégient l'accueil des stagiaires comme premier rôle des entreprises. Comme les stages représentent une façon de « mettre en pratique des apprentissages théoriques », ils comptent sur les entreprises pour accueillir des stagiaires et ainsi participer au processus de formation. On compte également sur les entreprises pour embaucher les élèves après leurs études.

Le deuxième rôle attribué aux entreprises concerne l'élaboration et la révision des programmes. Plusieurs sont d'avis que les entreprises doivent participer davantage au processus de révision des programmes.

On souhaite que nos partenaires, les entreprises, viennent participer à l'établissement des programmes et qu'il y ait plus de contacts et de partenariats avec l'entreprise parce qu'on pense que le programme ne peut que s'enrichir de cette présence.

Au chapitre des relations école-entreprise, plusieurs constatent qu'il y a encore beaucoup à faire pour établir une collaboration fructueuse. On souligne qu'il est important de renforcer les contacts et de développer des mécanismes qui facilitent ces relations. On compte aussi sur les enseignantes et enseignants pour favoriser ces liens.

Voici ce qu'en dit un directeur de centre :

C'est beaucoup les enseignants qui prennent contact avec les entreprises, qui les voient venir et qui les consultent. C'est ce qui fait qu'à un certain moment il y a un lien qui se maintient.

4.3.3. Des éléments de convergence et de divergence

L'analyse des propos des acteurs des milieux de travail et de ceux des milieux éducatifs met en lumière des éléments de convergence et de divergence en ce qui a trait à la formation. De façon générale, les acteurs des milieux de travail sont plus critiques au regard de l'adéquation et de la pertinence de la formation. Les acteurs des milieux éducatifs ont une perception plus positive de la formation qui, selon eux, doit faire une place importante à la formation fondamentale. Mais, fait intéressant, nous constatons qu'un débat a cours dans les deux groupes pour donner priorité à un type de formation.

Pour ce qui est du rôle des entreprises dans la formation, les deux groupes considèrent qu'il se situe au niveau de l'accueil des stagiaires et que les milieux de travail devraient pouvoir participer davantage au processus d'élaboration et de révision des programmes. Cependant, les acteurs des milieux éducatifs attribuent à ceux du milieu de travail un rôle plus important dans la formation que ce que ces derniers voient. Cela rejoint Fusulier (2000, p. 264) qui observe un « aménagement de l'entreprise en milieu de formation généralement faible, dépendant de l'initiative de l'employeur ou de ses subordonnés, souvent peu préparés à maximiser les effets formateurs de l'environnement productif et peu envieux de se substituer aux enseignants ».

4.4. STAGES ET ALTERNANCE, UNE MÊME CHOSE ?

À la section précédente, nous avons constaté que les acteurs des milieux de travail et ceux des milieux éducatifs estimaient que l'accueil des stagiaires constitue le premier rôle que doivent jouer les entreprises dans la formation, et ce, dans un cadre de stages traditionnels ou d'alternance. Au moment des entrevues, nous avons distingué ces deux volets. Nous verrons cependant que les divers acteurs ne font pas toujours la différence entre les types de stages. Nous présentons dans un premier temps l'idée que se font des stages et de l'alternance les acteurs des milieux de travail et des milieux éducatifs qui ne sont pas engagés dans un projet d'alternance. Dans un deuxième temps, nous présentons la perception de ceux qui sont engagés dans tel un projet.

4.4.1. Perception des acteurs des milieux de travail non engagés dans l'alternance

Une perception assez positive et favorable aux stages se dégage de la position des acteurs des milieux de travail non engagés dans des projets d'alternance. De plus, ils manifestent une petite ouverture à ce mode de formation.

4.4.1.1. Des stages, c'est important !

Les milieux de travail qui ne sont pas engagés dans des projets d'alternance, mais qui accueillent des stagiaires dans un cadre plus traditionnel, ont une idée assez positive des stages et des stagiaires. Sur le plan des attitudes générales, nous observons que la plupart des personnes interviewées ont cette même attitude favorable. En plus d'être utiles pour les élèves, on considère que les stages sont un bon investissement pour l'entreprise. On pense notamment au recrutement du futur personnel. Il arrive souvent que les stagiaires ont priorité lors de l'embauche du personnel. Dans certains milieux, on ne cherche pas les stagiaires, mais on trouve finalement son compte après les avoir accueillis. Par contre, des employeurs sont réticents à recevoir des stagiaires, car ils ne voient pas la rentabilité de cette activité, à long terme.

Les entreprises devraient investir beaucoup dans les stagiaires. Ça ne coûte pas cher et on peut les garder après. Quand on a des stagiaires, on essaie de voir ce qu'ils valent, d'évaluer leur capacité, leur force, leur faiblesse et de voir de quelle façon ils vont pouvoir intégrer l'entreprise.

Dans les propos des gestionnaires, on constate un enthousiasme plus ou moins grand :

Lors de l'embauche, on favorise les anciens stagiaires parce qu'on les a connus et qu'on est plus en mesure d'évaluer ce que la personne est capable de faire.

On ne cherche pas à obtenir des stagiaires, c'est toujours les stagiaires qui cherchent à nous avoir comme employeur, donc jamais le contraire. Mais c'est toujours rafraîchissant de les avoir. Ils nous apportent des idées nouvelles. L'entreprise y gagne aussi, car elle forme ses propres employés.

Quand j'ai un stagiaire, je prends du temps pour l'encadrer et j'ai une baisse de productivité dans mon secteur. Comme on est dans un domaine très concurrentiel, où on demande toujours d'être plus productif avec moins de moyens, on est réticent d'avoir des stagiaires seulement dans un but de formation. Toutes les personnes qui sont venues en stage sont restées dans l'organisation.

La décision de prendre des stagiaires revient généralement à l'employeur, mais il arrive que le personnel participe à cette décision. Dans certains cas, on a eu recours à des stagiaires pour alléger une tâche ou pour des raisons financières. Une personne souligne, à cet égard, qu'il faut éviter de confier aux stagiaires un travail qui aurait dû être effectué par des employés de l'usine si l'on ne veut pas avoir le syndicat sur le dos.

Pour ce qui est des objectifs visés dans le cadre des stages, la plupart conviennent qu'il s'agit de donner une expérience aux jeunes et de faire connaître les milieux de travail.

Un responsable d'un département d'informatique signale :

Dans le cadre d'un stage, on donne un mandat aux élèves, on leur donne un vrai mandat de programmation. On ne leur fait plus faire de maintenance, on leur donne une vraie expérience.

Toutefois, les stages ne se font pas toujours dans des conditions idéales. Il existe des difficultés. Il arrive que les stages ne correspondent pas au contenu de formation, qu'ils soient peu pertinents ou intéressants, qu'ils soient imposés, qu'ils soient trop courts, etc. On précise également certaines difficultés organisationnelles (temps requis, organisation physique, etc.).

Parmi les conditions de réussite à respecter, on souligne la préparation des stagiaires, la durée des stages, la qualité de l'encadrement et la reconnaissance de l'activité de stage dans la tâche du responsable de stage.

Il y a toujours une personne attirée à l'élève, une personne qui le supervise, qui l'initie au travail, qui valide son travail et fait le rapport d'évaluation; le stagiaire a aussi accès aux autres ressources de l'entreprise.

On ne peut consacrer un temps énorme. La situation idéale, c'est lorsque le stagiaire fait une partie du travail à l'extérieur de l'unité. Cela requiert moins d'équipement et d'encadrement.

4.4.1.2. Une petite ouverture pour l'alternance

Même si elles ne sont pas engagées dans un projet d'alternance, la plupart des personnes interviewées ont une perception plutôt positive de l'alternance. Elles y associent des objectifs analogues à ceux qui sont mentionnés pour les stages : connaissance et expérience du marché du travail, confirmation du choix de carrière, sélection du personnel, intégration au marché du travail, renforcement de la motivation scolaire, etc. L'alternance permettrait par ailleurs de rendre la formation plus pertinente, de vérifier si les personnes ont vraiment la fibre du métier choisi et de créer une nouvelle dynamique école-entreprise.

Des employés qui agissent aussi comme superviseurs de stage indiquent :

L'alternance, c'est encore meilleur qu'un seul stage en milieu de travail, car cela permet d'ajuster sa formation à son expérience.

Quand on alterne, on peut rapidement s'apercevoir si on aime vraiment cela, si on est dans le bon domaine, si on a la fibre pour ce métier-là.

Certains affirment que de former quelqu'un qui va travailler dans une autre entreprise, chez un concurrent, c'est une perte. Mais cela vaut pour tout le monde. Le concurrent aussi forme quelqu'un qui peut venir chez nous.

D'autres, par contre, ne connaissent pas la formule de l'alternance ou, tout simplement, préfèrent la formule de stage de fin d'études. Pour ceux-ci, la formule de l'alternance est plus exigeante pour les entreprises et pour les écoles, elle demande un plus grand investissement ou engagement de l'entreprise et elle comporte plus de difficultés organisationnelles. Plusieurs sont aussi d'avis que la formule de l'alternance n'est pas généralisable.

À cet égard, un gestionnaire mentionne :

C'est jamais arrivé qu'un élève venu en stage ici soit retourné aux études après. Ce serait très difficile avec notre technologie de prendre un élève qu'on ne pourrait pas engager après. Rentabiliser le fait d'avoir des stagiaires, c'est de pouvoir les engager après. Ce serait difficile de les retourner aux études ou sur le marché du travail ailleurs sans avoir eu une emprise d'employé-employeur, car on a des contrats et des ententes de confidentialité.

En ce qui a trait aux conditions de réussite de l'alternance, les personnes interviewées suggèrent : 1) de soutenir financièrement les entreprises et les écoles qui sont engagées dans des projets d'alternance ; 2) d'ajouter des ressources pour l'encadrement en milieu scolaire (personne responsable) et dans les entreprises ; 3) de susciter un engagement accru des entreprises ; 4) d'établir des ententes avec les syndicats ; et 5) de mieux planifier, d'organiser et de structurer ces expériences. Il est précisé qu'il ne faut pas faire commencer l'alternance trop tôt dans la formation et qu'il est bon de faire la promotion de ces expériences.

Voici ce qu'en pense un gestionnaire :

Ce que j'aime dans l'alternance, c'est que cela permet de ne pas trop s'éloigner de l'industrie. Par contre, je trouve que les alternances commencent trop tôt. Envoyer quelqu'un en stage après quatre mois d'études, c'est ridicule. On ne peut demander aux entreprises de prendre quelqu'un par la main au début de sa formation.

4.4.2. Perception des acteurs des milieux éducatifs non engagés dans l'alternance

Très favorables aux stages, les acteurs du milieu éducatif semblent cependant très divisés quant aux bienfaits de l'alternance pour les élèves.

4.4.2.1. Les stages, un complément à la formation

Les acteurs des milieux éducatifs rencontrés ont une vision assez positive des stages. Ils ont également l'impression que l'intérêt des entreprises pour les stages s'est accru ces dernières années. Un répondant mentionne à cet égard que, dans un programme, on a dû refuser des demandes d'entreprises pour des stagiaires, car ces derniers n'étaient pas assez nombreux. Cependant, certains précisent qu'il est encore difficile de trouver des lieux de stage, notamment dans le secteur public et dans certaines spécialités, par exemple la comptabilité. Une personne déplore aussi le fait que dans certaines entreprises on utilise les stagiaires comme des « bouche-trous ».

Pour les répondants des milieux éducatifs, les stages fournissent une excellente source d'information sur l'évolution du marché du travail et peuvent servir à actualiser les programmes.

Voici ce qu'en disent des enseignants :

À chaque année, même à chaque session, on envoie des cohortes de stagiaires en entreprise, ce qui nous donne rapidement le pouls des entreprises.

Le meilleur input sur les programmes vient des stagiaires qui sont allés dans les entreprises.

Le fait de suivre des stagiaires à toutes les semaines nous donne un portrait réel de ce qui s'en vient sur le marché et des adaptations qu'on doit faire. On n'attend pas que les nouveaux programmes ou les nouveaux devis ministériels arrivent pour bouger. On est plutôt proactif pour bouger.

Parmi les conditions de réussite des stages, on souligne la qualité de l'encadrement fourni par le milieu scolaire et par l'entreprise. À l'instar des acteurs des milieux de travail, on estime qu'il est important d'assurer une bonne préparation. Un responsable des stages souligne que :

Les entreprises ne veulent pas avoir un stagiaire puis être obligé de le former.

4.4.2.2. L'alternance, oui, mais...

Les perceptions générales qu'on a de l'alternance sont peu convergentes chez les acteurs des milieux éducatifs. Pour certains, c'est une bonne chose

pour les élèves comme pour les entreprises. Pour d'autres, la formule ne convient pas à des cégépiens, qui sont trop jeunes et immatures. De plus, ce ne serait pas toujours un investissement rentable pour les entreprises.

Un enseignant précise que

[Le fait d']éloigner les jeunes du milieu des études n'est pas nécessairement bon. Surtout s'ils sont rémunérés, on court le risque de les perdre, car l'employeur voudra les garder s'ils sont bons. En retirant l'élève trop longtemps du milieu académique, on ne lui rend pas service surtout s'il est jeune. Il perd le goût et l'habitude d'étudier sans acquérir beaucoup d'expérience.

La connaissance des milieux de travail, des normes et des méthodes de travail constitue le premier objectif de l'alternance pour ces personnes. De façon secondaire, on ajoute que l'alternance peut mettre en application certaines connaissances, favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances, augmenter la motivation des élèves, confirmer ou infirmer un choix professionnel, favoriser la transition vers l'emploi et faciliter le recrutement de futurs employés.

Pour ce qui est des difficultés réelles ou appréhendées, on mentionne l'absence de ressources financières ou organisationnelles pour développer ces programmes, la méconnaissance de cette formule chez le personnel enseignant et la résistance de ce dernier, le recrutement des élèves par les entreprises avant la fin de leur formation ainsi que l'investissement humain demandé aux entreprises.

Un responsable des stages rappelle que :

Le processus doit être bien structuré. Il faut par exemple que la personne qui est responsable de l'élève en industrie soit capable de l'accompagner et de lui faire faire des exercices dans le cadre de son cheminement.

Plusieurs facteurs sont signalés pour améliorer les chances de succès de l'alternance. Ainsi, il faudrait accroître l'engagement des gouvernements et des réseaux éducatifs à développer et soutenir l'alternance, sensibiliser les milieux de travail aux avantages et aux objectifs de l'alternance, veiller à la qualité des stages, garantir une bonne formation préalable aux élèves avant leurs stages, exiger des milieux scolaires un très bon suivi et stabiliser les ressources humaines et financières dévolues à l'alternance en milieu scolaire.

Des enseignants font une mise en garde :

Les employeurs doivent être conscients que les élèves qui vont en stage dans le cadre d'un programme d'alternance travail-études n'ont pas encore complété leur formation. Ils doivent leur donner des tâches qui sont en fonction de leurs capacités. Si l'élève ne parvient pas à réussir ces tâches, cela aura un effet négatif.

Cela ne sert à rien d'envoyer un élève en milieu de travail, s'il n'a pas d'outils pour faire le travail ; ce n'est pas très formateur.

4.4.3. Perception des acteurs des milieux de travail engagés dans l'alternance

Les acteurs engagés dans des projets d'alternance ne font pas tellement de différences entre les divers types de stages, qu'ils soient réalisés ou non dans un cadre d'alternance. C'est pourquoi nous traitons des stages et de l'alternance de façon globale en établissant au besoin les distinctions nécessaires.

Une majorité d'acteurs des milieux de travail, ayant une expérience de l'alternance, attribuent aux stages une valeur positive en relation avec la sélection de futurs employés. Une personne dira qu'il s'agit de « *la meilleure façon pour une entreprise d'engager du personnel* ».

En second lieu, les acteurs des milieux de travail voient que les stages sont utiles pour aider les élèves à acquérir une connaissance tangible des milieux de travail ainsi que des connaissances pratiques. On a établi une liste d'autres effets possibles des stages : 1) confirmer un choix de carrière ; 2) aider les jeunes ; 3) augmenter la motivation et l'estime de soi des élèves ; 4) permettre à un milieu de travail d'acquérir de nouvelles connaissances sur le plan des méthodes et des procédés de travail ; 5) accompagner un changement technologique ; 6) permettre aux enseignants de valider leur matière ; 7) permettre à l'élève d'identifier ses forces, ses faiblesses et ses lacunes ; et 8) favoriser une réinsertion professionnelle.

La vision de l'alternance chez ces acteurs est plutôt positive. Pour plusieurs d'entre eux, la formule correspond assez bien à leurs besoins et attentes. L'expérience de l'alternance s'est avérée bénéfique. Il s'agirait d'une bonne façon de former les jeunes. Cependant, certains ne croient pas pertinent d'implanter l'alternance dans tous les secteurs et toutes les spécialités. Nous ajoutons que l'adhésion à la formule de l'alternance n'est pas toujours désintéressée, car l'intégration de stagiaires peut compenser un surcroît de travail.

Un employeur admet le fait suivant :

Je préfère prendre un stagiaire, lui montrer la job et être subventionné que de prendre un salarié ordinaire.

Deux ordres principaux de difficultés sont soulignés par ces acteurs : la lourdeur de la tâche des tuteurs en milieu de travail, le manque de préparation ou de formation des stagiaires. Des personnes qui assument une fonction de tuteur constatent que cette tâche est lourde, particulièrement lorsque l'élève en est à son premier stage ; il s'agit d'une tâche qui s'ajoute à une charge de travail déjà complète. D'aucuns précisent que les stagiaires n'ont pas une préparation adéquate, qu'ils manquent de connaissances, que la période de stage est trop longue, etc. De façon un peu plus marginale, on souligne la complexité des formulaires, le temps requis pour les remplir, les problèmes organisationnels ainsi que le montant demandé aux stagiaires.

Plusieurs conditions de réussite de l'alternance sont suggérées par les répondants. Plusieurs soulignent la nécessité d'obtenir une bonne préparation professionnelle avant d'aller en stage. On suggère également de bien définir les objectifs de stage et les tâches à réaliser et d'établir des protocoles ou des ententes entre études et travail. Dans les entreprises, il faut mettre en place des structures d'accueil et négocier des ententes avec les syndicats et les employés. Enfin, il faudra ajouter des mesures d'appui financier et faire la promotion de l'alternance.

Des préoccupations sont aussi mentionnées au regard de la durée des stages, du moment des stages dans la formation (plus à la fin de la formation), du nombre de stages dans une entreprise spécifique (plus d'un) et de la rémunération des stagiaires.

4.4.4. Perception des acteurs des milieux éducatifs engagés dans l'alternance

Les acteurs des milieux éducatifs qui sont engagés dans des projets d'alternance ont une perception des stages et une perception de l'alternance qui se confondent. L'idée qu'ils se font de l'alternance est généralement positive. Ils considèrent en effet qu'il s'agit d'un excellent type de formation qui comporte de nombreux avantages sur le plan de l'insertion et de la réinsertion professionnelle. C'est une formule où l'établissement scolaire et l'entreprise sont gagnants. Contrairement aux acteurs des milieux de travail, certains avancent que cette formule est généralisable à la condition de l'adapter.

Plusieurs objectifs sont associés à l'alternance. Pour un bon nombre de répondants du milieu scolaire, il s'agit tout d'abord de permettre à l'élève d'acquérir une connaissance du marché du travail, de vivre une expérience

en milieu de travail et de concrétiser certains apprentissages. Plusieurs indiquent que l'alternance, qui comporte la réalisation de plusieurs stages, aide l'élève à confirmer son choix professionnel et constitue un facteur de motivation pouvant même donner plus de sens aux études. Certains ajoutent que l'alternance valide une formation et permet d'acquérir une plus grande confiance dans ses propres compétences. Une personne dira que le plus grand impact se situe au niveau de la perception que les élèves ont de leur formation, de son utilité et de sa pertinence. De l'avis de certains, l'alternance peut aider à améliorer l'employabilité des élèves et à leur garantir un futur emploi compte tenu des stratégies de recrutement des entreprises. À ce chapitre, les acteurs éducatifs se distinguent des acteurs des milieux de travail qui attribuaient une valeur plus importante à la sélection des futurs employés.

De façon un peu plus marginale, des acteurs des milieux éducatifs associent d'autres objectifs ou effets à l'alternance : faire coller la formation aux besoins du marché du travail, obliger le personnel enseignant à une constante mise à jour, renforcer les liens école-entreprise, améliorer la rétention et la réussite scolaire⁵.

Des gestionnaires soulignent :

On a réalisé que c'était intéressant pour les élèves, car c'était une époque où il était difficile d'intégrer le marché du travail. On a aussi réalisé que cela motivait les enseignants et que cela leur permettait de rester à la fine pointe. Les programmes sont mieux adaptés aux besoins du marché. Le collège a donc pris l'orientation de développer l'alternance travail-études.

Avec l'alternance travail-études, on a tissé un grand réseau de gens à qui on parle à chaque semaine, qui sont des employeurs potentiels de nos élèves et qui, au passage, peuvent nous donner quelques conseils sur nos programmes d'études.

L'alternance se vit avec difficulté. La première de ces difficultés réside dans le fait que les entreprises, notamment les petites et moyennes entreprises, sont peu disposées à s'investir dans ce type de projet. Des facteurs propres aux entreprises limiteraient leur engagement. On mentionne, à cet égard, le temps exigé par l'encadrement des stages ainsi que les craintes des employés et de leurs syndicats. Un autre ordre de difficulté concerne l'établissement scolaire. On souligne ici des difficultés organisationnelles, la difficulté à organiser les séquences de stage et d'enseignement, le manque

5. On indique à cet égard que les élèves ne sont plus obligés de travailler à l'extérieur pendant leurs études, car ils ont un travail rémunéré qui est intégré à leur formation.

de préparation des élèves, le retour en classe après un stage, les exigences de la supervision, les effets sur la tâche du personnel enseignant, la participation de ce dernier ainsi que les coûts élevés des projets d'alternance.

Une élève émet la réserve suivante :

J'ai trouvé que c'était vite après trois mois de faire un stage en entreprise. Je ne me sentais pas prête. Je sentais que je ne maîtrisais pas la technique, j'étais insécure.

En dépit de ces difficultés, plusieurs répondants estiment que la formule de l'alternance a de l'avenir. D'autres personnes sont moins optimistes. Pour assurer son développement et son succès, plusieurs conditions seraient requises.

En ce qui a trait à l'entreprise, il est recommandé de rejoindre plus d'entreprises, de les obliger à prendre des stagiaires, de les soutenir adéquatement, d'augmenter l'intérêt des entreprises pour la formation, de développer une meilleure compréhension chez les employeurs du plan de formation, d'accroître les volets de formation en entreprise et d'assurer l'adhésion des syndicats.

Un directeur de centre s'exprime ainsi :

C'est un incontournable pour la formation professionnelle de développer un partenariat avec les entreprises. Si on veut former une main-d'œuvre de qualité, il faut que les entreprises soient présentes au moment de la formation.

En ce qui concerne les milieux éducatifs, il est suggéré de maintenir une certaine souplesse, d'adapter le modèle selon les secteurs d'activité, les cycles de production et les programmes, de respecter le stade d'apprentissage des élèves, de faire des enseignants la plaque tournante de ces projets sans toutefois les y obliger et de susciter un plus grand engagement des directions.

Voici ce qu'en disent un gestionnaire et une enseignante :

Les enseignants ne doivent pas être forcés de participer, mais le faire de façon volontaire. Il faut que tu aimes aller en entreprise, établir des contacts, que tu acceptes d'être remis en question. Il ne faut pas oublier que dans un programme de formation qui est donné en alternance, on partage son pouvoir de formation.

Si un élève n'est pas prêt à faire sa première séquence de stage, on le gardera en classe jusqu'à ce qu'il soit prêt et il reprendra sa séquence plus tard. On s'ajuste, on raffine, rien n'est donc immuable.

Les dernières recommandations concernent également les milieux éducatifs et les milieux de travail. Il s'agit tout d'abord de la nécessité des ententes de collaboration ou de partenariat entre les milieux éducatifs et les milieux de travail. Ces ententes devraient couvrir divers aspects, dont le contenu des stages et les attentes de chacun des partenaires. Le développement de l'alternance exigerait, par ailleurs, qu'on accorde un meilleur soutien financier aux établissements scolaires et aux entreprises qui sont engagés dans ces projets.

4.4.5. *Convergences et divergences sur les stages et l'alternance*

La perception des stages qu'ont les divers acteurs engagés ou non dans des projets d'alternance est somme toute assez convergente. Les personnes interviewées ont pour la plupart une perception assez positive des stages, qui permettraient aux élèves d'acquérir une meilleure connaissance du marché du travail et une expérience en milieu de travail.

De nombreuses personnes des milieux de travail et des milieux éducatifs considèrent que la réussite des stages dépend souvent de la préparation des élèves et de la qualité de l'encadrement en milieu de travail.

Entre les acteurs des milieux de travail et ceux des milieux éducatifs, nous remarquons certaines différences. Chez la plupart des acteurs des milieux de travail, les stages ont comme première utilité de faciliter la sélection de futurs employés. Cela rejoint la constatation de Fusulier (2000, p. 264) pour qui « une entreprise trouve dans les formations alternées un avantage particulier lorsqu'elle est en phase de recrutement [on a besoin] d'une main-d'œuvre d'appoint ». Chez les acteurs des milieux éducatifs, il faut donner la priorité aux objectifs à caractère pédagogique.

Des acteurs des milieux de travail s'interrogent sur la rentabilité d'un investissement dans les stages. Cela indique peut-être pourquoi les acteurs des milieux éducatifs évaluent que la faible participation des entreprises constitue la difficulté la plus importante.

En ce qui concerne l'alternance, nous constatons qu'en dépit de l'inexpérience de certaines personnes la perception est plutôt positive et optimiste. Cependant, les acteurs des milieux de travail et des milieux éducatifs qui ne sont pas engagés dans des projets d'alternance expriment certaines réserves, préférant, pour plusieurs, la formule de stage de fin d'études. Les divers acteurs attribuent à l'alternance des objectifs analogues à ceux des stages (connaissance du marché du travail, acquisition d'une expérience de travail, validation de la formation, confirmation du choix professionnel, recrutement de futurs employés, etc.). Ils nomment également des conditions de réussite qui se ressemblent : une bonne préparation des stagiaires,

la clarification des objectifs et des mandats à réaliser, l'établissement d'ententes entre les partenaires, la mise en place de structures d'accueil, une bonne planification, la disponibilité des ressources humaines et financières, un engagement réel des entreprises, la participation des enseignantes et enseignants, etc.

Les acteurs des milieux de travail ou éducatifs qui sont engagés dans des projets d'alternance sont davantage conscients des difficultés qui peuvent se présenter. En plus des difficultés d'ordre financier et organisationnel, ils constatent que le recrutement des entreprises demeure difficile et que l'encadrement des stagiaires en milieu de travail requiert passablement de temps et d'énergie.

CONCLUSION : ÉLÉMENTS DE DISCUSSION

Au point de départ, nous nous sommes demandé si le développement de l'alternance conduisait à une transformation structurelle des relations entre la formation et l'emploi. Nous serions portés à avancer une première conclusion plutôt négative. Les expériences d'alternance ne semblent pas avoir transformé en profondeur les conceptions et les pratiques de la dynamique formation-emploi. Nous ne constatons pas à ce stade de développement des déterminants structurels qui auraient un impact décisif (Fusulier et Maroy, 1998).

Néanmoins, en centrant notre analyse sur les acteurs et leurs perceptions, éléments subjectifs des systèmes d'action, nous avons vu juste, nous avons pu ainsi mieux cerner les facteurs qui contribuent ou qui nuisent au développement d'une nouvelle relation entre les systèmes éducatifs et les systèmes productifs. Nous avons observé que, malgré l'existence de nombreuses convergences entre les acteurs sur le plan du discours, les acteurs des milieux éducatifs et ceux des milieux de travail adoptent encore pour l'essentiel des logiques d'action différentes qui sont tributaires de leur positionnement sociétal. Cette différenciation est aussi associée à des facteurs structurels qui ont une influence sur la position des acteurs; nous soulignons, à cet égard, un certain isolement des milieux d'éducation et l'engagement encore marginal des entreprises en formation initiale ou continue.

L'analyse fine des données nous a permis d'observer que les acteurs des milieux de travail tout comme ceux des milieux éducatifs avaient une vision limitée, voire cloisonnée, du marché du travail et de l'emploi. Ces deux types d'acteurs constatent, par ailleurs, que le marché du travail devient de plus en plus exigeant en matière de compétences et de qualifications, en raison notamment de la croissance des nouvelles technologies.

En ce qui a trait à la formation, nous avons observé chez les acteurs des milieux de travail la persistance de certaines critiques quant à la capacité d'adaptation des établissements d'enseignement ; il faut cependant préciser que la perception des acteurs des milieux de travail quant à la formation et à la contribution des établissements d'enseignement s'avère plus positive qu'elle a pu l'être dans le passé. Cela rejoint les résultats des sondages menés auprès des entreprises sur les niveaux de satisfaction, relativement aux nouveaux diplômés de la formation professionnelle et technique. Les critiques adressées à la formation relèvent principalement d'une vision de la formation qui doit s'ajuster aux besoins immédiats des entreprises. Il s'agit évidemment de la vision adéquationniste.

Quelle formation est la plus pertinente ? Celle qui répond aux besoins immédiats des entreprises ou celle qui permet aux individus de s'adapter à toutes les transformations du marché du travail et de l'emploi ? Il s'agit d'un débat dont la solution demeure ambiguë.

En ce qui concerne le rôle des entreprises en formation, les conceptions sont assez convergentes : l'accueil des stagiaires et la participation à la révision des programmes sont largement valorisés. Cependant, nous avons remarqué que les attentes des milieux éducatifs, au regard du niveau d'engagement des entreprises, ne sont pas encore « respectées ». C'est une façon de retourner la balle aux acteurs des milieux de travail quant à la contribution qu'ils pourraient avoir pour améliorer la formation.

Avec Fusulier (2000, p. 266), on comprendra que « la logique d'action dominante maintienne les formations les plus cruciales au sein de l'école auxquelles on ajoute une dose de formation sur des lieux productifs pouvant accroître la compétence technique des élèves, mais dont l'objectif est surtout de les acculturer à l'univers économique, de les socialiser aux relations de travail et de les familiariser dans l'univers de production ».

Si les stages et l'alternance sont généralement bien perçus, force nous est de constater que l'engagement des entreprises pose encore problème et que les modèles d'alternance ne font pas encore l'unanimité, en raison notamment des exigences et des implications organisationnelles de ces expériences. Nous observons également des différences importantes dans l'évaluation de la pertinence des stages et de l'alternance. Chez les acteurs des milieux éducatifs, la dimension éducationnelle est davantage valorisée, alors que chez les acteurs des milieux de travail on est surtout préoccupé par la sélection du futur personnel. Cela illustre bien l'existence de logiques d'action fort différentes. À cet égard, Norro, Ouali, Tilman et Van Campenhoudt (1997, p. 86), observent que : « Le rapprochement entre l'école et l'entreprise n'est pas spontané. On peut même soutenir la thèse inverse que les finalités des deux systèmes sont antagonistes, l'un

recherchant le profit, ce qui le conduit à une visée uniquement utilitaire et instrumentale, y compris de la variable humaine, l'autre visant prioritairement le développement d'un individu autonome, informé et critique qui donne à l'enseignement une finalité désintéressée. »

Nous constatons alors un rapprochement des acteurs des milieux éducatifs et de ceux des milieux de travail qui tient notamment au partage de certaines pratiques.

Nous avons également pu constater certaines différences entre les discours ou les perceptions des gestionnaires et ceux des employés que nous avons rencontrés. Les premiers sont préoccupés par les aspects organisationnels et ont une vision plus utilitaire de la formation et des stages. Les seconds s'intéressent davantage aux exigences et à la qualité de l'encadrement qui est fourni aux stagiaires. Il serait intéressant d'analyser plus en profondeur ces différences.

Pour ce qui a trait de la dimension régionale, nous avons fait l'hypothèse qu'il existe bel et bien une dynamique régionale. L'analyse des discours des acteurs locaux et des acteurs régionaux a en effet révélé des convergences importantes en ce qui concerne les perceptions du marché du travail, de l'emploi et de la formation. Mais, au-delà de ces expressions qui tiennent souvent du discours général, existe-t-il un discours régional qui correspond à une réalité objective ? L'analyse des données factuelles sur l'emploi et la formation devrait nous fournir certains éléments de réponse à cette question. Il nous sera nécessaire de refaire l'exercice dans d'autres régions du Québec pour valider cette hypothèse.

BIBLIOGRAPHIE

- Audet, C. (1995). *L'alternance en formation professionnelle au secondaire : Défis, limites et conditions de réalisation*, Québec, Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- Berger, P. et T. Luckmann (1996). *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin.
- Bertrand, O. (2000). « Apprentissage et formation en alternance », Conférence internationale de la formation professionnelle et technique tenue en 1999, *Les relations entre la formation et le monde du travail : enjeux et pratiques, Actes de la Conférence*, Montréal, novembre, p. 54-77.
- Direction générale de la formation professionnelle et technique (1999). « Le pari de l'alternance travail-études au Québec en formation professionnelle et technique ! », *Objectif formation-emploi*, 2(2), Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.

- 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.
- Durand-Drouhin, M. (2000). « L'évolution récente et les enjeux des politiques de formation professionnelle dans les pays de l'OCDE », Conférence internationale de la formation professionnelle et technique, *Les relations entre la formation et le monde du travail : enjeux et pratiques, Actes de la Conférence*, Montréal, novembre 1999, p. 228-242.
- Fusulier, B. et C. Maroy (1998). « Mises en forme locales des formations en alternance : l'alternance qualifiante et l'alternance socialisatrice », *Critique régionale*, (26), Belgique, p. 1-22.
- Fusulier, B. (2000). *Articuler l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan.
- Jobert, A. (1998). « Un nouvel espace de régulation collective. La formation en région », dans R. Bourque et C. Bernier (dir.), *Regards croisés sur la formation professionnelle et les relations professionnelles en Europe et au Québec*, Actes du groupe de travail GT 17 « Sociologie des relations professionnelles et du syndicalisme », XV^e Congrès de l'Association internationale des sociologues de langue française, (29), Portugal, 1996, Université Laval, Québec, p. 27-45.
- 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. 781-810.
- Maurice, M. et A. Sorge (2000). *Embedding Organizations, Societal Analysis of Actors, Organizations and Socio-Economic Context*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamin's Publishing Company.
- 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 (1999). *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Industrie, du Commerce, de la Science et de la Technologie (1996). *La tertiarisation de l'économie du Québec*, Québec, Gouvernement du Québec, Direction de l'analyse de la conjoncture industrielle, novembre.
- Norro, M., N. Ouali, F. Tilman et L. Van Campenhoudt (1997). *Préparation de l'évaluation du projet-pilote d'enseignement professionnel en région bruxelloise*, Bruxelles, Facultés universitaires Saint-Louis, Université libre de Bruxelles, Le Grain, ASBL.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (1994). *Les formations en alternance : quel avenir ?*, Paris, Céreq.

DOCUMENTATION SUR SITES EN LIGNE

Formation professionnelle et technique du Québec, site Internet :

<http://inforoute.fpt.org/alt>.

Ministère de l'Industrie et du Commerce, Gouvernement du Québec :

<http://www.mic.gouv.qc.ca/PME-REG/regions>.



Notices biographiques

Catherine Agulhon est maître de conférence 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

Yvon Bouchard est sociologue et professeur au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Il est membre du GIRFE (Groupe interuniversitaire de recherche en formation-emploi) et est habilité à la direction de thèse de doctorat. Reconnu comme spécialiste en méthode de recherche, il a publié plusieurs articles et ouvrages dans ce domaine ainsi que sur la problématique de l'identité professionnelle des enseignants. Il s'intéresse depuis quelque temps au rapport formation-emploi en formation professionnelle et technique. Il vient d'être nommé doyen des études avancées et de la recherche à l'UQAR.

yvon_bouchard@uqar.qc.ca

Laurier Caron est chercheur à la Centrale des syndicats du Québec et au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire (CRIRES) de l'Université Laval.

caron.laurier@csq.qc.net

Jean Clénet est professeur en sciences de l'éducation au CUEEP, de l'Université des sciences et technologies de Lille (USTL). Il dirige l'IUP (Institut universitaire professionnalisé) des métiers de la formation. Ses recherches et publications s'orientent principalement vers les apprenants en alternance (représentations), vers la conception des organisations de formation (partenariats, ingénieries...) et, plus récemment, vers la qualité de l'alternance et son institutionnalisation.

jean.clenet@univ-lille1.fr

Jean-Noël Demol est professeur associé au CUEEP, de l'Université des sciences et technologies de Lille (USTL). Parallèlement, il est responsable de formation au Centre national pédagogique de l'UNMFREO (Union nationale des Maisons Familiales Rurales d'éducation et d'orientation). Ses recherches et publications s'orientent principalement vers les apprenants en alternance (décisions d'entrée en formation, projets de formation, effets de l'alternance).

jean-noel.demol@univ-lille1.fr

André Dolbec a fait ses 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 participe à des travaux de recherche portant sur l'établissement des partenariats de formation en enseignement professionnel et s'intéresse au développement des leaders et des gestionnaires dans les milieux de l'éducation et de l'administration publique.

andre_dolbec@uqah.quebec.ca

Pierre Doray est professeur de sociologie à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et directeur du Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST). Son principal champ de recherche est l'analyse des rapports entre économie et éducation comme nouveau mode de régulation et de planification de la formation professionnelle et technique. Ses autres champs d'intérêt sont la participation à l'éducation des adultes et l'analyse des parcours scolaires des étudiants inscrits en science et technologie.

doray.pierre@uqam.ca

Nancy Émond était agente de recherche au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire (CRIRES) de l'Université Laval en 2000-2001.

emond.nancy@csq.qc.net

Bernard Fusulier, docteur en sociologie de l'Université catholique de Louvain, est chargé de recherche à l'Université d'Aberdeen en Écosse. Il étudie les transformations du système productif et du système éducatif (changements socio-organisationnels des entreprises, politiques d'éducation et de formation professionnelle, nouvelles formes de travail, économie sociale). Il vient notamment de publier *Articuler l'école et l'entreprise* (L'Harmattan et Academia-Bruylant, 2001). Il entreprend actuellement un programme de recherche sur les politiques et pratiques de conciliation travail-famille dans les entreprises.

fusulier@anso.ucl.ac.be

Elizabeth Grove White, Ph. D., est directrice des programmes d'enseignement coopératif et professeure associée au Département de littérature anglaise à l'University of Victoria en Colombie-Britannique. Sa carrière en tant que journaliste a été couronnée par de nombreux prix qui ont contribué à lui établir une réputation internationale. Ses champs de recherche concernent différents programmes d'alphabétisation et d'apprentissage de la lecture. Elle est coauteure du livre *The Credibility of Electronic Publishing: A Report to the Humanities and Social Sciences Federation of Canada* (2001).

grovewhi@uvic.ca

Carol Landry est titulaire d'un doctorat en andragogie et professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) où il dirige les études avancées en éducation. Il est membre du GIRFE (Groupe interuniversitaire de recherche en formation-emploi) et du CRIEVAT (Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail). Son principal champ de recherche concerne les rapports éducation-travail et particulièrement les formations en alternance, les partenariats en formation professionnelle et technique, et entre l'école et la communauté. Son travail porte aussi sur la collaboration et le partenariat comme mode de formation et approche de recherche en éducation.

carol_landry@uqar.qc.ca

Christian Maroy est chercheur qualifié FNRS et directeur du Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation à l'Université catholique de Louvain. Il a publié *Formation et Socialisation au travail* avec B. Francq (De Boeck Université, 1996) et de nombreux articles et ouvrages sur la formation professionnelle initiale et continue, la modernisation des entreprises et les relations entre éducation et économie. Son travail actuel porte sur la régulation des systèmes d'éducation et de formation ainsi que sur les évolutions du groupe professionnel enseignant.

maroy@anso.ucl.ac.be

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 travail-études (AQAET). Elle s'intéresse à la problématique du développement du modèle pédagogique de l'alternance en formation.

elisabeth_mazon@uqar.qc.ca

Christian Payeur est chercheur au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire (CRIRES), professeur associé à l'Université Laval et directeur du service Action professionnelle et sociale à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

payeur.christian@csq.qc.net

Christine Pelletier poursuit des études graduées à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et travaille comme agente de recherche au GIRFE.

chrispette@hotmail.com

Lorraine Savoie-Zajc a obtenu un doctorat en 1987 dans le domaine de la technologie éducative à l'Indiana University à Bloomington. Professeure à l'Université du Québec à Hull, elle enseigne et fait de la recherche sur les thèmes suivants: formation continue, processus de changement en éducation, collaborations université-milieus de pratique. Elle est l'auteure d'articles et de livres portant sur ces sujets.

lorraine_savoie@uqah.quebec.ca

Diane-Gabrielle Tremblay possède un doctorat en économie du travail et est professeure titulaire à la Télé-université de l'Université du Québec. Elle est également directrice de la recherche dans cette institution. Elle a publié plusieurs articles et ouvrages découlant 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

Geraldine H. Van Gyn, Ph. D., est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation et directrice du Learning and Teaching Centre à l'University of Victoria en Colombie-Britannique. Ses nombreuses publications sur l'enseignement coopératif lui ont valu à deux reprises le prix Ralph Tyler de la CEA. Elle s'intéresse particulièrement au processus de la connaissance et aux conditions environnementales qui favorisent l'apprentissage.

gvangyn@uvic.ca

Suzanne Veillette est sociologue et enseignante au Cégep de Jonquière depuis 1974. Elle est associée au Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES) depuis 1982. Elle a réalisé de nombreuses recherches sur les aspects sociaux de la santé et de l'éducation. Elle s'intéresse particulièrement à la question de l'enseignement coopératif au collégial depuis 1995, sujet sur lequel elle termine actuellement des études doctorales à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

suzanne.veillette@cjonquiere.qc.ca

PARTICULARITÉ 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 (UQAH), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Rollande Deslandes (UQTR), Moussadak Ettayebi (Université de Sherbrooke), Diane Gauthier (UQAC), Jacinthe Giroux (UQAM), France Henri (Téluq), Philippe Jonnaert (UQAM), Carol Landry (UQAR), Louise Langevin (UQAM), Frédéric Legault (UQAM), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Florian Péloquin (Cégep régional de Lanaudière), Jeanne Richer (UQTR), Lorraine Savoie-Zjac (UQAH), Marjolaine St-Pierre (UQTR), Noëlle Sorin (UQTR), Gilles Thibert (UQAM).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif :

Catherine Agulhon (Université de Paris V-Sorbonne), Colette Bernier (Université Laval), Louis-Philippe Boucher (UQAC), Sylvain Bourdon (Université de Sherbrooke), Richard Gagnon (Université Laval), Aziz Jellab (IUFM, Douai), Claude Laflamme (Université de Sherbrooke), Peter Sushnigg (Université Laurentienne), Marc Tardif (Université de Sherbrooke), Claude Trottier (UQAH), Jean-Claude Vachon (UQAC).