



ÉTUDES
D'ÉCONOMIE
POLITIQUE

Vers de
nouveaux modes
de **formation**
professionnelle?

Rôle des acteurs et des collaborations

Sous la direction de
Diane-Gabrielle Tremblay
et **Pierre Doray**



Presses de l'Université du Québec

Vers de
nouveaux modes
de **formation**
professionnelle?

Rôle des acteurs et des collaborations

Sous la direction de
Diane-Gabrielle Tremblay
et **Pierre Doray**

2000



Presses de l'Université du Québec
2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations

(Études d'économie politique; 16)

Textes présentés lors d'un colloque tenu les 12-13 nov. 1999 à Montréal.

Comprend des réf. bibliogr.

Comprend du texte en anglais.

ISBN 2-7605-1114-6

1. Formation professionnelle – Congrès. 2. Formation professionnelle – Québec (Province) – Congrès. 3. Formation professionnelle – Politique gouvernementale – Congrès. 4. Enseignement professionnel – Québec (Province) – Congrès. 5. Insertion professionnelle – Congrès. 6. Qualifications professionnelles – Congrès. I. Doray, Pierre. II. Tremblay, Diane-Gabrielle. III. Collection: Études d'économie politique (Sillery, Québec); 16.

HD5715.F67 2000

331.25'92

C00-941662-5

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.



Nous remercions le Conseil des arts du Canada de l'aide accordée à notre programme de publication.

Révision linguistique : GISLAINE BARRETTE

Mise en pages : PUQ

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2000 9 8 7 6 5 4 3 2 1

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

© 2000 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4^e trimestre 2000

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

Remerciements

La publication de cet ouvrage a bénéficié du soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, ainsi que du Fonds institutionnel de recherche de la Télé-université. Nous tenons à remercier ces deux organismes pour leur soutien. Les textes qui sont ici réunis ont pour la plupart été présentés dans le cadre d'un colloque organisé à l'automne 1999, mais ils ont fait l'objet d'une évaluation et d'une révision par la suite et certains textes ont été ajoutés pour compléter l'ouvrage. Nous remercions les auteurs pour leur collaboration. Nos remerciements vont également à l'exécutif de l'Association d'économie politique, au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie et au Groupe interuniversitaire de recherche sur la formation-emploi, qui ont participé à la promotion du colloque.

Serge Rousseau, Danièle Bordeleau et Irène Le Bot ont collaboré à l'organisation du colloque et nous tenons à les remercier pour leur travail au sein de l'Association d'économie politique. Lynda Binhas a collaboré à la mise en forme et à la révision des articles et nous l'en remercions.

Diane-Gabrielle Tremblay et Pierre Doray

INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, on entend beaucoup parler de formation, et au cours des dernières années, les expressions se sont multipliées pour témoigner de l'importance accrue de la qualification pour les organisations. Ainsi, on constate que l'économie de la connaissance se traduit par des discours de plus en plus nombreux mettant l'accent sur le développement des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, etc.

Le contexte de la nouvelle économie des connaissances a une certaine incidence sur la façon d'envisager le développement des compétences des individus comme de l'organisation, entre autres parce que l'on sait que les individus risquent de changer d'emploi à quelques reprises, qu'ils risquent aussi de changer de secteur et que l'ensemble de leur vie active risque d'être marquée du sceau d'une assez forte mobilité professionnelle, si elle n'est pas marquée par l'exclusion et la précarité (Tremblay, 1997 ; Paugam, 2000). En effet, outre le développement du travail autonome passé à environ 15 % de l'emploi au Québec, on note que dans nombre de nouveaux secteurs, l'activité est fondée sur les « projets », et la stabilité de l'emploi n'a plus le même sens qu'auparavant. De plus en plus, également, le développement de l'entreprise est fonction de la qualité des « réseaux de compétences » qui la composent et non plus seulement des compétences que détient chacun des individus. Dans cette perspective, les politiques publiques d'emploi, de formation et d'insertion se transforment au nom de la modification de la nature et des modes d'exercice du travail (Soulet, 1999 ; Pariat et Allouche-Benayoun, 1998). Par ailleurs, l'efficacité productive et la gestion des connaissances dans l'entreprise, comme dans la société en général, dépendent largement de la « capacité à mettre en commun des savoir-faire différents, à gérer la complexité et l'hétérogénéité du savoir qui y est distribué » (Le Boterf, 1994, p. 140).

Tenant compte de ce contexte nouveau, la régulation et la planification du développement des compétences par la formation professionnelle ont connu certains changements. Ces nouvelles orientations sont étudiées dans cet ouvrage qui traite des orientations qui se dégagent des politiques et réformes récentes

de la formation professionnelle au Québec, au Canada, mais aussi en Europe, notamment en France, en Allemagne, en Grande-Bretagne, en Belgique et dans les pays sociaux-démocrates.

Dans une première partie, le texte de Christian Maroy se penche sur la régulation de la formation en Europe et cherche surtout à identifier les conceptions qui sous-tendent les différentes réformes et politiques européennes. Maroy défend l'idée que l'on assiste à une certaine unification du champ de la formation, alors qu'il existait auparavant plusieurs institutions de formation d'adultes ayant des missions différentes. Maroy considère que cette tendance à l'unification dépend en partie d'un certain travail des États nationaux, comme des instances européennes. Il distingue finalement trois grandes tendances sous-jacentes aux évolutions observées : une conception social-démocrate, une conception libérale et enfin une conception libérale-sociale. Ces différentes visions de la formation sont évidemment reliées aux politiques sociales et aux politiques d'emploi ou du marché du travail des divers pays. La dernière partie du texte de Maroy soutient l'idée que l'unification du champ de la formation va de pair avec le développement d'un mode de régulation qui favorise une certaine décentralisation de la gestion, celle-ci étant territorialisée et partenariale, impliquant de façon différente divers acteurs socioéconomiques et éducatifs. Si cet article s'inspire d'abord de la situation européenne, il est clair que certaines de ces tendances se retrouvent aussi au Québec, au Canada et en Amérique du Nord ou en Amérique latine, comme le montreront d'autres textes (Saint-Pierre, Doray et de Ibarolla). De plus, l'appel à la participation de divers acteurs socioéconomiques et éducatifs se retrouve également en Amérique, comme le montrent les textes de Payeur ainsi que de Tremblay, Doray et Landry, qui traitent de diverses formes de coopération entre acteurs socioéconomiques en matière de formation.

Le texte suivant, soit celui de Céline Saint-Pierre, présente un panorama historique de l'évolution de la formation professionnelle des jeunes au Québec. Après avoir présenté les réformes successives observées depuis le début des années 1970 et identifié les logiques qui les sous-tendent, Céline Saint-Pierre met en évidence un certain nombre de tensions qui agitent aujourd'hui le système de formation professionnelle et technique au Québec : des tensions entre réseaux d'établissements secondaires et collégiaux, des tensions entre les entreprises et les établissements d'enseignement en particulier. Elle indique qu'il y a aussi tension dans la prise en compte des besoins respectifs des jeunes et des adultes.

Le texte de Pierre Doray tente ensuite d'identifier les logiques sociales à l'œuvre dans les récentes politiques de formation professionnelle initiale et continue au Québec. Il s'intéresse aux orientations fondamentales des textes et des pratiques récentes, ainsi qu'aux modalités de coordination des acteurs qui y sont proposées. Il souligne qu'il y a un certain rapprochement entre les mondes de l'économie et de l'éducation, ce que nous verrons aussi dans les textes analysant les comités sectoriels, ainsi que ceux portant sur les stages de formation professionnelle. Il conclut sur quelques interrogations relatives à des enjeux liés aux

évolutions récentes. Parmi les principaux enjeux, notons l'engagement variable des divers acteurs, les exigences asymétriques imposées aux entreprises et aux établissements scolaires (plus fortes pour ces derniers), et les enjeux globaux de la collaboration en matière de planification de la formation.

Dans une deuxième partie, nous nous penchons sur l'expérience de certains pays et régions significative pour les planificateurs de la formation au Québec. D'abord, Éric Verdier trace un tableau de l'évolution de la formation professionnelle dans trois pays européens, soit la France, la Grande-Bretagne et l'Allemagne. Ce texte se fonde sur les principes de l'analyse sociétale qui, il y a une vingtaine d'années, avait bien montré que le système éducatif doit être étudié, et encore plus évalué, en tenant compte de ses interactions structurelles avec l'organisation des entreprises et des relations professionnelles. Verdier prolonge ces travaux en soulignant qu'il faut prendre en compte également la diversité interne des sociétés mais se penche sur le cas plus particulier des systèmes de certification professionnelle des jeunes dans les trois pays précités. Verdier montre comment ils sont tous trois mis à l'épreuve dans un contexte de changements structurels importants, comment les rythmes de renouvellement des diplômés varient, comment les tripartismes entourant la formation professionnelle peuvent renvoyer à des réalités différentes (négociation porteuse d'engagements en Allemagne, de consultation en France), et conclut que les trois pays sont confrontés à une tendance au renforcement de la logique compétitive. Les enjeux sont importants, car les risques de dévalorisation et de déstabilisation de la formation professionnelle apparaissent importants dans les trois pays.

L'article de Gerhardt Bosch nous permet d'entrer plus en détail dans la configuration et l'évolution récente du système dual allemand. Bosch fait état, d'une part, des différenciations existant au sein du système dual, dans les diverses formations, et, d'autre part, des interrogations quant au désir de certaines entreprises de continuer de financer ainsi la formation professionnelle des jeunes, et d'absorber les variations dans la demande de places de stages. Par ailleurs, le système a fait l'objet d'un certain nombre de défis d'adaptation au cours des dernières décennies, en particulier avec l'introduction de nouvelles technologies dans nombre de secteurs, l'apparition de nouveaux métiers et la disparition de certains autres. L'auteur semble confiant en la capacité d'adaptation du système dual, qui a déjà eu à s'adapter par le passé, mais qui est aujourd'hui confronté à des défis de plus grande envergure.

Diane-Gabrielle Tremblay et Irène Le Bot poursuivent la réflexion sur le modèle dual allemand, en faisant ressortir un certain nombre d'enjeux auxquels celui-ci est confronté, entre autres en ce qui concerne la place des femmes dans les formations d'apprentis et le type d'apprentissage offert aux jeunes femmes, ainsi que l'adaptation du modèle à l'Allemagne de l'Est. Le texte présente également certains éléments de comparaison avec la situation de l'apprentissage au Canada et au Québec.

Maria de Ibarolla nous présente la situation de la formation professionnelle en Amérique latine. On y constate la diversité des situations. En effet, en général la formation professionnelle y est gérée de façon tripartite (État, entrepreneurs et travailleurs) et financée par la fiscalité. Toutefois, la situation du Brésil s'en distingue, puisque la formation professionnelle relève des entreprises, et en fait des plus grandes entreprises. L'auteure retrace l'évolution historique de la situation de la formation dans divers pays, illustrant les différences et similitudes concernant les contenus, les acteurs, le financement et la place de la formation par rapport aux autres politiques d'emploi.

Les comparaisons internationales nous permettent de constater certaines ressemblances, mais aussi certaines différences dans les pratiques, en particulier des différences importantes entre l'Europe, l'Amérique du Nord et l'Amérique latine. Il ne semble pas y avoir de meilleure façon de s'adapter aux nouveaux contextes, mais il est certain que les acteurs s'inspirent souvent d'éléments venus d'ailleurs, qu'ils tentent ensuite d'adapter pour les intégrer au contexte national.

Dans la troisième partie, nous nous penchons sur le processus de collaboration à travers l'étude de diverses expériences. Le processus de collaboration est au cœur des analyses menées par le Groupe interuniversitaire de recherche en formation-emploi, dont tous les auteurs de cette partie sont membres.

Le texte de Diane-Gabrielle Tremblay, Carol Landry et Pierre Doray porte sur l'émergence et le développement des comités sectoriels au Québec. Les auteurs ont constaté que certains comités avaient été réunis essentiellement par l'initiative étatique, alors que d'autres avaient déjà une histoire de collaboration émanant du milieu (par exemple le CAMAQ, Comité du commerce de détail, etc.). Certains sont issus des grappes sectorielles qui avaient préalablement été mises en place par le ministère de l'Industrie et du Commerce du Québec (exemple : Environnement). Les auteurs ont noté que la délimitation des secteurs était variable, ce qui a une incidence sur le travail des comités puisque certains devaient consacrer du temps à définir leur champ d'intervention et à repérer les principaux acteurs dans le domaine de la formation. Par ailleurs, si certains comités préfèrent consacrer leurs ressources à l'embauche de personnel permanent, d'autres préfèrent octroyer des contrats. Ainsi, les auteurs ont observé une diversité de réalités, tant en ce qui concerne les origines des comités, leur durée de vie, leur mode d'organisation et l'affectation de leurs ressources, tout ceci ayant une incidence sur la dynamique de collaboration interne et externe des comités, ainsi que sur leurs actions en matière de formation ou de développement de la main-d'œuvre. Le cadre institutionnel qui régit les comités apparaît relativement souple, offrant ainsi à chaque comité une marge de manœuvre dans son mode de fonctionnement. En effet, différentes stratégies ont été dégagées selon que les comités investissaient davantage dans des actions en amont de la formation ou dans l'offre directe de formation.

Le texte d'André Dolbec et Lorraine Savoie-Zajc traite de la recherche-action, celle-ci étant vue comme une stratégie favorisant la collaboration en matière de formation professionnelle. Les auteurs relatent les grandes lignes d'un projet de recherche-action mené dans le cadre d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) en pâtes et papiers dans la région de l'Outaouais. Après avoir rappelé quelques éléments de définition des spécificités de la recherche-action, les auteurs présentent ce projet qui visait à aider le milieu scolaire à développer des partenariats avec les milieux de travail en vue d'améliorer la formation offerte à ceux qui souhaitent obtenir une formation professionnelle et entrer sur le marché du travail après avoir obtenu un diplôme d'études secondaires.

Dans la quatrième partie, nous traitons du point de vue des acteurs face à la formation professionnelle. D'abord, Christian Payeur analyse les partenariats et le rôle des divers ministères (Éducation et Main-d'œuvre) au regard de la formation professionnelle. Il présente l'histoire des instances responsables de la formation au cours des dernières années au Québec, en se penchant plus particulièrement sur le point de vue des partenaires qui y participent, et en présentant notamment le point de vue syndical sur ce type de partenariat. Il considère que la participation semble déranger les autorités publiques, et invite à envisager des partenariats de nature plus locale ou régionale, avec des mandats plus limités.

Bernard Normand présente, pour sa part, la vision des partenaires du secteur communautaire, au nom de l'Institut canadien d'éducation des adultes. Il se penche sur le développement des mesures de formation et, surtout, d'insertion en emploi. Il s'intéresse plus particulièrement aux mesures d'employabilité qu'il distingue des mesures de formation qualifiante. Il illustre une tension importante, à savoir la tension existant entre l'obligation de travailler et l'exigence d'entraide sociale, une tension bien présente dans les mesures d'employabilité.

Le texte de Line Painchaud, Pierre Doray et Pascal Mayrand porte, pour sa part, sur le point de vue des participants à des mesures de formation continue. Le texte cherche à rendre compte de l'expérience éducative des stagiaires, ainsi que des liens construits entre la participation à la formation et leur situation de travail. Les auteurs mettent en relief les logiques sociales de leur discours, ainsi que leur évaluation des pratiques de formation. Le texte montre surtout qu'il faut bien connaître l'expérience même des acteurs en situation pour pouvoir rendre compte de leur expérience de formation et bien comprendre le processus de changements organisationnels. Le texte relève, entre autres, que les ressorts de la participation à des programmes de formation tiennent aux parcours des individus et des projets. Les individus peuvent réagir différemment à des programmes offerts par les entreprises, comme l'illustrent les deux cas.

Marcelle Hardy et Carmen Parent traitent ensuite des perceptions des tuteurs participant à une formation professionnelle initiale en entreprise. Cette vision permet de compléter la précédente, puisqu'elle s'intéresse à d'autres

acteurs de la formation, soit les tuteurs. L'accroissement de l'intérêt pour les stages s'explique par le fait que celui-ci est souvent vu comme un instrument de recrutement de main-d'œuvre, d'une part, et comme un outil d'insertion professionnelle des jeunes, d'autre part. Les auteurs concluent que l'appréciation de la formation en entreprises, les difficultés énoncées, comme les effets positifs et négatifs attribués au stage permettent d'inscrire les perceptions des tuteurs dans une logique d'adaptation à l'emploi.

Enfin, Claude Trottier s'attarde sur les projets de formation et les stratégies d'insertion professionnelle de diplômés universitaires québécois. Après avoir présenté les fondements théoriques du concept de stratégie, l'auteur s'interroge sur la façon dont les diplômés élaborent leurs stratégies. Il tente de déterminer s'il existe des configurations particulières de comportements concernant leur cheminement de formation et d'insertion. Les résultats mettent en évidence l'importance de considérer les jeunes eux-mêmes comme les acteurs de leur cheminement de formation et de leur insertion, malgré les contraintes nombreuses qui pèsent sur eux, et illustrent la diversité des cheminements.

On le constate à la lecture de ces différents textes, la formation et la qualification de la main-d'œuvre sont devenues des enjeux cruciaux dans nos sociétés. Dans un contexte caractérisé par la persistance d'un chômage élevé dans nombre de sociétés, par un chômage d'exclusion touchant fortement les jeunes dans nombre de pays, les politiques et programmes de formation, comme les initiatives de collaboration école-entreprise ou syndicats-patronats (comités sectoriels et autres formes de paritarisme) sont vues comme une partie de la solution. On cherche à assurer une plus grande adéquation entre les compétences et les qualifications des individus et la demande présumée sur le marché du travail. Il faut cependant noter, et l'exemple du système dual allemand en témoigne, que la formation et l'apprentissage ne peuvent pas aplanir les variations dues à la conjoncture économique et ne peuvent, de ce fait, être tenues responsables du chômage d'exclusion des jeunes, comme de plus en plus de moins jeunes.

La formation et la qualification apparaissent ainsi, dans tous les cas, constituer une forme de médiation entre le monde de l'entreprise et de la production, d'une part, et les problèmes d'intégration sur le marché du travail de nombreuses populations (jeunes et moins jeunes), d'autre part. Les politiques de formation semblent être de plus en plus le résultat d'une certaine hybridation entre des mesures de soutien étatique à l'emploi et des actions plus locales ou régionales de soutien à l'économie. En effet, non seulement vise-t-on à corriger les problèmes d'intégration par le biais du développement des compétences, mais on veut aussi soutenir les économies locales et régionales par le soutien apporté à la relation éducative, soit la relation existant entre le système d'éducation et le système de production. Ainsi, cette relation éducative semble bien se situer de plus en plus au cœur des activités de production, en raison de la hausse des compétences exigées dans nombre de secteurs, et de la transformation des compétences considérées essentielles dans tant d'autres. C'est dans ce contexte que l'on

peut comprendre l'intensification et la diversification des relations entre éducation et système productif dans tous les pays, celle-ci se matérialisant sous différentes formes selon les sociétés (comités sectoriels au Québec, paritarisme en France, système dual en Allemagne, multiplication des stages en alternance et autres formes d'intégration entre l'école et la production, etc.). La multiplication des formes d'apprentissage et de formation, ainsi que des formes de collaboration entre patronat, syndicats et autres acteurs sociaux (acteurs locaux et régionaux dans certains cas) témoigne d'une activation et d'une transformation du registre des actions sociales, des manières de penser et des façons de faire (Maggi, 2000) qui sont mises en œuvre pour tenter d'adapter les individus, les entreprises et le système de formation ou d'éducation aux réalités de ce qu'il est convenu d'appeler la « nouvelle économie ».

BIBLIOGRAPHIE

- LE BOTERF, Guy (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisation, 175 pages.
- GUÉRIN-PLANTIN, Chantal (1999). *Genèses de l'insertion; l'action publique indéfinie*, Paris, Dunod, 226 pages.
- MAGGI, Bruno, dir. (2000). *Manières de penser et manières d'agir en éducation et formation*, Paris, Presses universitaires de France.
- PARIAT, M. et J. ALLOUCHE-BENAYOUN (1998). *Guide de l'insertion professionnelle et sociale*, Paris, Dunod, 301 pages.
- PAUGAM, Serge (2000). *Le salarié de la précarité*, Paris, Presses universitaires de France, 427 pages.
- SOULET, Marc-Henry, dir. (1999). *Le travail, nouvelle question sociale*, Fribourg, Suisse, Éditions universitaires de Fribourg, 389 pages.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle (1997). *Économie du travail; les réalités et les approches théoriques*, Montréal, Éditions Saint-Martin, 586 pages.

PARTIE I
POLITIQUES DE FORMATION
ET LOGIQUES SOCIALES

Politiques sociales et régulation de la formation en Europe : conceptions social-démocrates, libérales et libérales-sociales

Christian Maroy

Les relations éducation-travail et les évolutions des politiques en matière de formation professionnelle sont souvent rapportées aux transformations socioéconomiques, aux diverses « mutations » qui affectent les économies et les sociétés industrielles avancées. Nombre d'auteurs insistent ainsi sur le « tournant post-fordiste », sur les transformations rapides des besoins en qualification, sur l'évolution des critères d'insertion socioprofessionnelle qui caractérisent le tissu socioéconomique contemporain et suscitent alors des évolutions dans la sphère éducative et de formation. Je voudrais insister sur des dynamiques de changement endogènes aux systèmes de formation et à la sphère sociopolitique. Il ne faut pas simplement rapporter les changements en cours à des facteurs socioéconomiques, mais considérer que la formation est au sens fort du terme une matière politique, susceptible donc de plusieurs orientations proprement politiques. Mon propos a un statut particulier : il s'agit surtout d'avancer quelques hypothèses d'interprétation à vocation heuristique, hypothèses qui restent à nuancer et à valider par un examen empirique plus systématique. Le propos est de stimuler discussion et réflexion. Il se structure autour de quatre points.

Je commencerai par défendre l'idée qu'on assiste, dans plusieurs pays européens, à une forme d'unification d'un champ de la formation là où auparavant plusieurs institutions de formation d'adultes aux missions relativement contrastées et distinctes coexistaient de façon relativement indépendante. Cette tendance à l'unification n'est sans doute pas indépendante de tout un travail de l'État, stimulé au-delà par les instances européennes.

Cette tendance à l'unification peut être mise en relation avec la transformation des discours ou plus exactement des référentiels d'action publique en matière de formation; il me semble à cet égard que l'on peut distinguer une conception social-démocrate, libérale et libérale-sociale de la politique de formation, conception qui ne peut être dissociée des conceptions des politiques du marché du travail, voire des politiques sociales au sens large. La conception libérale-sociale semble devenir relativement dominante en Europe aujourd'hui.

Dans un troisième point, je développerai l'idée que l'unification du champ de la formation va de pair avec le développement d'un mode de régulation institutionnelle de ce champ d'activités en gestation. Il s'agit d'un mode de régulation valorisant une relative décentralisation de la gestion des moyens, un mode de régulation territorialisé et partenarial, impliquant de façon variable acteurs socioéconomiques et acteurs éducatifs.

Enfin, en conclusion, j'exposerai quelques limites et impasses probables des nouvelles orientations prises par les politiques de formation, qui tendent à faire porter à l'individu un poids de plus en plus important.

LOGIQUES POLITIQUES ET UNIFICATION D'UN CHAMP DE LA FORMATION

Je prendrai comme point de départ l'hypothèse que l'on assiste, avec de fortes variantes liées aux spécificités sociétales des différents pays ou régions européennes, à la structuration progressive d'un champ unifié de diverses institutions de formation d'adulte naguère séparées, et ceci au moment même où les politiques d'emploi sont de plus en plus «traduites» en politiques de formation. Pour comprendre ce changement progressif, on ne peut se limiter à analyser les évolutions de la sphère économique, aussi importantes fussent-elles. On doit aussi analyser un ensemble de politiques et d'actions de changement menées dans la sphère politico-étatique et plus largement dans un ensemble de lieux institutionnels qui constituent des interfaces de plus en plus manifestes entre l'univers de l'éducation/formation et l'univers du travail. Il y a actuellement une construction sociale des relations entre éducation et économie, un processus de mise en forme, qui contribue à assigner de nouvelles fonctions et de nouveaux modes de fonctionnement à la sphère de la formation des adultes. Cela aboutit surtout à l'articuler davantage à la sphère économique.

Ainsi, un important travail est aujourd'hui consenti pour mettre en forme des référentiels de «compétences» qui puissent, d'une part, servir de base à la validation ou à la reconnaissance des acquis des formés, et, d'autre part, servir à planifier le rôle spécifique de chaque organisme de formation, et surtout à l'inscrire dans une division du travail plus large.

Dans la même logique, la mise en forme (au niveau européen et ensuite au niveau national ou régional) de « parcours d'insertion » contribue simultanément à créer un espace commun de « formation » et à spécifier une division du travail entre divers organismes de formation qui peu ou prou inscrivent la plupart des institutions d'éducation des adultes dans une relation aux champs du travail et de l'économie. En même temps, une telle notion contribue à donner un sens, une orientation claire à nombre de formations d'adultes.

Il faut donc être attentif à la production de divers décrets ou lois-cadres qui contribuent, dans chaque société européenne, à infléchir les fonctions, objectifs ou modes de fonctionnement des institutions de formation ou d'éducation des adultes. Alors que ces institutions visaient – quoi qu'en disent les rhétoriques officielles – des fonctions relativement subsidiaires socialement (école de la seconde chance, éducation permanente entendue de façon citoyenne), je ferais l'hypothèse qu'elles prennent aujourd'hui une importance accrue, car elles sont à présent mobilisées dans une *fonction de plus en plus unifiée d'activation et de mobilisation permanente de la population active*, qu'elle soit d'ailleurs ou non en emploi. Les distinctions qui séparaient les institutions dévolues officiellement à l'enseignement de la seconde chance, à l'éducation permanente ou à la formation professionnelle des travailleurs, s'estompent pour en faire des acteurs inscrits dans un champ de plus en plus homogène et structuré. Ce champ est alors désigné par des appellations plus génériques comme celles de formation, de formation professionnelle continue, un terme qui prend un sens beaucoup plus large qu'il y a 30 ans¹.

Je tiens à insister sur le fait que ces transformations sont le résultat de politiques de financement, d'agrément, d'évaluation ; au-delà elles résultent de tout un travail social porté à divers niveaux de la société : niveau européen, national ou local. Les changements en cours des relations éducation-formation et travail ne procèdent donc pas seulement de changements dans la sphère du travail qui commanderaient les changements de la sphère de l'éducation des adultes. Autrement dit, les relations entre éducation et travail sont aussi le résultat de politiques. Elles ne sont en rien la seule résultante de facteurs inéluctables de nature socioéconomique ou technologique ; elles sont dès lors des enjeux politiques².

-
1. Une telle hypothèse ne signifie pas que des fonctions « traditionnelles » disparaissent tout à fait : elles tendent plutôt à s'estomper par la mise en avant d'un espace de formation largement construit par sa relation à l'économie. De plus la construction d'un tel espace n'est pas contradictoire avec une spécialisation des « opérateurs de formation », qui peuvent les uns se spécialiser dans une fonction de « préformation », les autres dans la formation dite qualifiante par exemple.
 2. On trouvera une présentation des diverses approches théoriques des relations éducation-travail, dans l'article de Doray et Maroy, 1995.

UNE TYPOLOGIE DES « RÉFÉRENTIELS D'ACTION PUBLIQUE » EN MATIÈRE DE FORMATION

Pour illustrer le caractère politique de l'évolution de ces relations, je voudrais tracer les contours de trois types de « référentiels d'action publique » qui me semblent présents dans divers pays européens. Je propose ainsi de distinguer un référentiel « social-démocrate », « libéral » et « libéral-social ». Ces trois « référentiels » portent notamment sur la conception du rôle de la formation et sur les problèmes qu'elle permet de résoudre notamment par rapport aux enjeux du chômage et du fonctionnement du marché du travail. La notion de référentiel d'action publique proposée par Jobert et Muller s'inscrit dans une approche constructiviste des politiques publiques qui prend pour objet les processus d'apprentissage et le travail de représentation de la réalité sociale à l'œuvre dans le travail politique (Jobert et Muller, 1987). L'idée essentielle est que les politiques et l'action publique se développent en référence à un ou plusieurs référentiels qui peuvent être appréhendés comme des « processus de modélisation de la réalité sociale » comprenant trois dimensions : une dimension cognitive, une dimension normative et une dimension instrumentale³. Il s'agit d'une notion voisine de celle de paradigme élaboré par Kuhn ; en effet, deux niveaux ou deux sens du concept coexistent puisqu'un référentiel – comme un paradigme – est d'une part « un ensemble de croyances, de valeurs et de techniques qui structurent la scène des politiques publiques », d'autre part « un ensemble de recettes éprouvées qui sont censées permettre de répondre aux problèmes jusqu'ici irrésolus » (Jobert, 1992, p. 221). Par ailleurs, comme dans les controverses scientifiques, c'est justement l'accumulation de problèmes posés à un cadre de référence ancien qui va conduire au changement du référentiel, alors qu'auparavant les nouveautés tendaient à s'inscrire dans un cadre de référence resté inchangé. Cependant, l'analogie avec la notion de paradigme permet surtout de penser les « situations de continuité » ; Jobert avance en effet que le changement de référentiel s'opère par apprentissage plutôt que sur le mode de la révolution, privilégié par Kuhn pour l'univers scientifique. Par ailleurs, le référentiel présenterait une cohérence interne nettement moindre qu'un paradigme scientifique, ce qui est dû au « caractère nécessairement ambigu et contradictoire de l'action politique » (Jobert, 1992, p. 223).

3. « Les référentiels des politiques publiques comprennent trois dimensions qui, combinées, les rapprochent et les différencient d'autres types de représentation :

- une dimension cognitive : les référentiels donnent les éléments d'interprétation causale des problèmes à résoudre ;
- une dimension normative : ils définissent les valeurs dont il faudrait assurer le respect pour le traitement de ces problèmes ;
- une dimension instrumentale : les référentiels définissent les principes d'action qui doivent orienter l'action en fonction de ce savoir et de ces valeurs » (Jobert, 1992, p. 220-221).

Nous faisons donc l'hypothèse que l'institutionnalisation d'un champ plus « unifié » de la formation (et au-delà l'émergence d'un nouveau mode de régulation) est en affinité avec la montée d'un référentiel d'action publique en matière de formation, que nous proposons d'appeler provisoirement « libéral-social »⁴ et qui se distingue d'un référentiel social-démocrate ou libéral.

Précisons qu'il s'agit de « référentiels » et non pas de politiques effectivement menées, qui sont toujours peu ou prou « mélangées » ou « mixtes », même si – cas de figure parmi d'autres possibles – elles peuvent se légitimer en relation avec un référentiel dominant.

Précisons alors, à titre exploratoire, les trois référentiels qui nous semblent présents dans l'univers des politiques d'emploi et de formation. **Le référentiel social-démocrate** consiste surtout à refuser qu'on traduise les problèmes d'emploi en problèmes de formation. La source du chômage est identifiée comme étant la pénurie d'emploi et la politique en cette matière doit, dès lors, être essentiellement orientée vers la création d'emplois, que ce soit par la croissance ou la réduction du temps de travail. Le chômage ne s'explique pas prioritairement par une inadéquation globale de l'offre de travail par rapport à la demande, même si individuellement la formation d'un chômeur peut favoriser sa réinsertion. Dans cette optique, s'il y a problème de formation il est alors résiduel; la formation n'est vraiment une réponse que par rapport à des problèmes spécifiques: évolution technologique ou des qualifications, pénuries de travailleurs qualifiés dues au vieillissement etc. Mais dans cette représentation du réel, former un chômeur n'est pas la principale réponse à son problème d'emploi⁵. De ce fait, la formation des adultes doit avoir des finalités plus larges que la seule réponse aux demandes du marché du travail. Elle doit rester un outil d'émancipation citoyenne (éducation permanente) ou un instrument d'égalisation des chances entre groupes sociaux (école de la seconde chance). Une telle conception est très largement présente dans les années 1970-1980, mais s'effrite au fur et à mesure que la crise perdure.

4. Ces référentiels spécifiques à la formation s'inscrivent sans aucun doute dans des référentiels plus larges relatifs aux politiques sociales.

5. Ceci signifie qu'il peut y avoir, dans un tel référentiel, place, bien qu'encore limitée, pour ce qu'on appelle « les politiques actives du marché du travail ». On peut ainsi constater que dès les années 1960, dans des pays « sociaux-démocrates » comme la Suède, des instruments de politique active (service de placement et de formation publics) visant l'adéquation de l'offre à la demande de travail sont en place (Muszynski et Wolfe, 1989). Des politiques actives d'aide à l'embauche existaient aussi, mais il faut attendre le début des années 1990 pour que les politiques de formation se développent de façon importante (Anxo et Erhel, 1998).

Le référentiel libéral (au demeurant assez rarement mobilisé, sinon au Royaume-Uni dans les années 1980) n'assigne pas a priori une finalité à ce domaine de la formation des adultes, mais il cherche surtout à laisser au « marché », aux logiques autonomes de l'offre et surtout de la demande de formation, le soin d'orienter les efforts de formation. Pour ce faire, il est essentiel pour l'État de créer les conditions et les instruments du fonctionnement du marché : créer par exemple 1) un instrument d'information sur l'offre à destination des demandeurs, 2) un mécanisme de financement de l'offre à partir des choix des demandeurs, 3) un soutien à l'émergence de la demande, qu'il s'agisse des individus ou des entreprises (par exemple : le « chèque formation »), 4) une régulation éventuelle des différentes offres en ce qui concerne la qualité des produits offerts par un système de certification commun, ou le maintien d'une concurrence entre offreurs. Dans cette optique, la formation n'est pas en elle-même un enjeu politique ou sociétal fort ; seule compte l'idée que c'est aux initiatives privées (des individus ou des entreprises) que revient la responsabilité d'orienter l'offre de formation par leurs demandes. C'est donc le marché autorégulateur qui doit être central dans les orientations et l'allocation des ressources dans un champ de la formation unifié. Dans ce référentiel, si le marché est central et l'État seulement garant de sa bonne marche, l'État n'apparaît pas non plus exigeant à l'égard des individus ou des entreprises. Ces derniers ont toute la latitude et la liberté, notamment quant à la décision de se former ou non. Il n'y a, dans cette veine, aucune obligation normative en ce sens. Seul l'intérêt, bien compris par les acteurs, peut les conduire à développer leur démarche de formation et d'apprentissage.

À la différence de la voie libérale, **le référentiel libéral-social** (dont on trouve des traductions dans le discours européen, mais aussi en Belgique ou en France) fait de l'intervention étatique dans le domaine de la formation un enjeu crucial ; il ne s'agit pas seulement de laisser les initiatives privées jouer, notamment au niveau du financement de la formation ; plus encore, il ne s'agit pas de laisser aux individus toute latitude en la matière. La formation devient un impératif catégorique, une sorte d'obligation normative à l'égard de la société et de l'État en particulier. Des règles doivent dès lors être édictées afin d'inciter les individus et les organisations à se mobiliser autour du développement des compétences et qualifications de tous les « actifs », autour de « l'apprentissage tout au long de la vie ». Bref, chacun doit commencer à se sentir responsable de sa formation notamment en relation avec des questions et des enjeux économiques. Le point essentiel est en effet que nous nous trouvons dans une société en mutation (société de l'information, mondialisation, civilisation technicienne) où il faut stimuler les individus à assumer et suivre ces transformations. Il est donc impératif d'agir sur les individus, de les aider à se « responsabiliser » pour qu'ils assument eux-mêmes une partie de l'adaptation aux transformations en cours. Ces idées apparaissent ainsi particulièrement claires lorsqu'on examine le contenu de plusieurs publications de la Commission européenne (voir, par exemple, les publications faites en 1995 à l'occasion de « l'Année européenne de l'éducation

et de la formation tout au long de la vie») ⁶. Dans cette logique, la formation des chômeurs et travailleurs joue un rôle crucial dans la résorption des problèmes socioéconomiques actuels et futurs: les problèmes du chômage de «longue durée», les évolutions technologiques, les changements organisationnels des entreprises et du marché du travail doivent être rencontrés par une politique de formation et d'activation de «la population active», c'est-à-dire par une politique visant à garantir en permanence «l'employabilité⁷» des chômeurs ou «l'adaptabilité» des travailleurs actifs. Il s'agit d'entretenir la mobilisation géographique, professionnelle, mais aussi existentielle des actifs, des travailleurs comme des bénéficiaires des revenus de remplacement. La formation devient un vecteur et une manifestation de la mobilisation des actifs. Le référentiel libéral-social contribue, en fait, à infléchir la normativité implicite du fonctionnement du marché du travail. Là où la seule disponibilité sur le marché du travail de l'individu actif contrebalançait et légitimait un droit au travail pour tous, ou à défaut un droit aux revenus de remplacement (Freyssinet, cité par Lefresne, 1998), il y a maintenant une conception où l'individu actif ne se définit plus par sa seule disponibilité mais par une disposition beaucoup plus ferme à s'engager dans l'activité, par une disposition à entretenir son employabilité, à développer un projet personnel d'activité, de formation ou d'emploi. Il y a une forme de contrainte à l'autonomie et au projet (de formation notamment) si l'individu veut pouvoir bénéficier en contrepartie d'une aide financière sous forme de revenu de remplacement ou sous forme d'une offre de formation ou d'emploi. La forme extrême de cette conception est évidemment le *workfare* ou le *trainingfare*.

Si l'appel aux individus et à leur projet de formation ou d'emploi est crucial dans ce référentiel, il va de pair avec une visée politique plus large visant à développer mais aussi à déformaliser, désinstitutionnaliser les structures de formation existantes. Ainsi, dans les discours européens déjà évoqués, flexibiliser les structures et les offres éducatives, multiplier et individualiser l'accès à ces offres, diversifier les parcours et rythmes éducatifs, les formes de reconnaissance

6. En particulier, les discours exprimés dans le livre blanc *Enseigner et Apprendre. Vers la société cognitive* paru en 1995 à l'occasion de «l'Année européenne de l'éducation et de la formation tout au long de la vie» mais aussi dans le livre vert *Vivre et travailler dans la société de l'information: priorité à la dimension humaine* (1996).

7. L'employabilité est une notion dont le sens évolue (voir Gazier, 1990); l'acceptation de plus en plus dominante a été forgée dans les années 1960-1970 aux États-Unis et au Canada: en ce sens, «l'employabilité désigne l'attractivité d'un individu, aux yeux des employeurs, appréciée par les résultats synthétiques de tests combinant l'évaluation d'aptitudes et celles de comportements, et privilégiant l'intégrabilité professionnelle» (Gazier, 1990, p. 579). L'employabilité désigne donc l'aptitude à travailler d'un individu, en fonction des exigences du marché, et sera dès lors mesurée à partir des facteurs les plus divers «d'intégrabilité professionnelle»: motivation apparente, niveau d'étude, qualification professionnelle, caractéristiques physiques, habitudes vestimentaires, détention d'un permis de conduire, expériences antérieures, etc. Les actions de formation visent alors à combler les déficits perçus, particulièrement parmi les individus et groupes sociaux les plus défavorisés.

des acquis, les temps et espaces d'apprentissage sont des démarches inscrites à l'agenda pour favoriser le « développement d'un apprentissage tout au long de la vie ». Tout semble ainsi, dans ce référentiel, concourir à la promotion d'un modèle qui combine autonomie responsable de l'individu et développement et fonctionnement plus souple de l'offre éducative. L'unité clé est l'individu sur qui repose de plus en plus la responsabilité de l'adaptation aux nouvelles données sociotechnico-économiques. Instance de choix, d'évaluation et d'arbitrage, il est aussi conçu comme un des moteurs clés de la dynamique éducative. Dans ce contexte, l'État doit, dès lors, à la fois soutenir et exiger des individus qu'ils s'investissent dans cette nécessaire adaptation permanente d'eux-mêmes, notamment par toutes sortes de formation formelle et informelle.

Une des différences majeures par rapport au référentiel libéral stricto sensu, est donc que l'État est fortement interventionniste. Son rôle ne se limite pas à construire les conditions de fonctionnement d'un marché de la formation, comme dans le référentiel libéral. Plus fondamentalement, il soutient le développement de multiples actions d'orientation, de formation, de placement des individus prétendant à l'activité, car son action est fondamentalement une entreprise de conversion identitaire et normative des demandeurs d'emploi et des travailleurs : ils ne doivent plus seulement se montrer disponibles de façon passive, ils doivent se montrer actifs dans la gestion de leurs compétences, de leur mobilité, de leur projet d'emploi ou d'activité. Ce référentiel promeut donc une redéfinition du concept « d'activité » (tel qu'il est impliqué par une notion comme celle de « population active ») : être actif, occupé ou non, ne signifierait plus seulement être disposé à occuper un emploi « convenable ». Il s'agirait surtout d'être disposé à se mobiliser de façon quasi permanente pour rester ou devenir « employable » (Gazier, 1990).

En définitive, trois traits caractérisent clairement l'intervention étatique dans le référentiel libéral-social :

- la nouveauté principale est l'incitation à l'autonomie et au projet (de formation et d'emploi) assigné par l'État aux individus prétendant à l'activité (« actifs » chômeurs ou travailleurs), autonomie qui est le fondement d'une « mobilisation » permanente des individus actifs sur le marché du travail ;
- cette injonction paradoxale à l'autonomie peut cohabiter avec le souci d'égaliser les chances pour corriger les effets spontanés d'inégalités entre individus de sexe, de nationalité ou de région différentes. Là aussi, une différence apparaît par rapport au référentiel purement libéral ;
- dans les actions promues par le référentiel, l'intervention de l'État dépasse également de loin la construction d'un fonctionnement de marché. Il s'agit de développer et de financer un nouvel espace de formation professionnelle qui puisse donner une réponse aux demandes et aux projets des actifs sur le marché ; il s'agit donc de construire et d'institutionnaliser de nouvelles institutions du marché du travail capables de rendre plausibles,

praticables les nouvelles attentes normatives proposées aux individus. Ces institutions sont, par exemple, les organismes d'accueil et d'orientation, de formation, d'accompagnement psychosocial, de validation des compétences. Pour les construire, il faut les financer, en préciser les structures, les objectifs, etc., ce à quoi s'attachent aujourd'hui de façon importante les interventions nationales de nombre d'États européens⁸. Comme dans le référentiel social-démocrate, l'État a donc un rôle important, mais le point d'application de son intervention a subi une inflexion importante : la voie social-démocrate visait surtout à agir sur la demande de travail (par la réduction du temps de travail par exemple), alors que la nouvelle intervention agit sur l'offre et définit sa cible comme étant l'individu, demandeur d'emploi ou travailleur. Le moyen de l'action, à cet égard, est principalement un ensemble structuré d'institutions de formation et de socialisation des actifs, que j'évoquais au départ.

- en définitive, l'importance et les formes de l'intervention de l'État distinguent le référentiel libéral-social tant du référentiel social-démocrate que du référentiel libéral stricto sensu.

L'ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU MODE DE RÉGULATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ?

L'espace de formation en train de se construire n'est pas un espace sous tutelle exclusivement publique ; néanmoins, ses orientations et sa régulation ne sont pas laissées aux seules initiatives de groupes privés et une nouvelle forme de régulation de ce champ d'activité est sans doute en train de voir le jour.

Lors d'un symposium tenu en novembre 1998, et organisé par P. Doray et moi-même, plusieurs chercheurs se sont interrogés sur les inflexions et les formes nouvelles prises par la régulation de la formation professionnelle continue dans plusieurs pays européens (France, Belgique, Royaume-Uni) mais aussi au Québec. De ces travaux, il est notamment ressorti que plusieurs tendances communes se développaient, même s'il fallait prendre en compte la profonde hétérogénéité des contextes historiques et des caractéristiques structurelles de la formation des adultes et de la formation professionnelle continue dans chacune des réalités considérées. Au-delà de ces disparités, plusieurs traits convergents sont donc à signaler :

- il existe bien, dans plusieurs sociétés considérées, une action de l'État pour construire ou rendre plus intégré un « système » (soit une meilleure coordination des différents acteurs, dispositifs, parcours, certification) de formation professionnelle (initiale et/ou continue).

8. Ils s'inscrivent d'ailleurs de plus en plus dans des lignes directrices définies au niveau du conseil des ministres européens (plans européen et nationaux pour l'emploi), et sont financés de façon non négligeable par les fonds structurels de l'Union européenne (FSE).

- un des vecteurs de cette unification renvoie à la prégnance et au retour en force d'une logique adéquatniste qui fonctionne comme modèle normatif de référence. Ce modèle fait souvent l'impasse sur les difficultés pratiques et théoriques d'une telle démarche et la complexité du fonctionnement réel du marché du travail ; du point de vue des finalités, il engendre le refoulement d'une mission plus citoyenne d'éducation permanente au sens large. L'unification va ainsi de pair avec une articulation accrue des institutions de formation à l'univers économique, articulation dont la construction implique une intervention accrue des autorités étatiques (à plusieurs niveaux : supranational, national ou régional) dans le domaine de la formation. Cette tendance est donc relativement cohérente avec un des traits du référentiel libéral-social de politique de formation professionnelle : l'investissement fort des instances étatiques en la matière.
- ces « unification » et mise en système se heurtent toutefois à la complexité, à la sédimentation dans les réalités de chaque « système national de formation » de différentes strates historiquement construites et qui composent dans chaque cas, un montage composite de nature différente.
- si l'on considère l'évolution de la régulation institutionnelle⁹ de ce domaine d'activité, on peut noter certaines orientations convergentes des politiques publiques : n'assiste-t-on pas dans ce domaine à une évolution comparable à celle prévalente dans les politiques éducatives au sens large : celle de la montée de ce que Neave a appelé un État évaluateur. L'État tend à s'adjudger la définition des grandes orientations stratégiques alors que des entités locales, partenariales doivent ajuster ces orientations à un contexte local et définir les meilleurs moyens pour atteindre des objectifs partiellement imposés d'en haut, partiellement négociés localement. Les modes de contrôle de l'État central se basent alors essentiellement sur l'évaluation des résultats obtenus au regard des objectifs poursuivis (Neave, 1988 ; Van Haecht, 1998)¹⁰.

9. La notion de régulation est singulièrement complexe. On peut distinguer un sens « systémique » qui renvoie au « fait de maintenir en équilibre, d'assurer le fonctionnement correct d'un système » ; le sens actif utilisé par J.D. Reynaud (1989) et au-delà le paradigme stratégique en sociologie des organisations (la régulation comme processus actif et conflictuel de production des règles dans un espace social déterminé) et enfin un sens politique ou institutionnel. Dans ce dernier sens, il s'agit de l'ensemble des actions mises en œuvre par une autorité reconnue (gouvernement, hiérarchie d'une organisation) pour orienter les actions et les interactions des acteurs sur lesquels elle a une certaine autorité.

10. Cette évolution semble en effet, en Europe au moins, largement portée par les politiques du conseil et de la Commission européenne. Les politiques nationales pour l'emploi définies par les États membres font en effet référence à des « lignes directrices pour l'emploi » négociées au niveau du Conseil des ministres européens (depuis le sommet de Luxembourg de 1997) lesquelles font une large place à la question de la formation des travailleurs et des demandeurs d'emploi. La définition des pactes est alors liée à la définition des orientations des « objectifs du Fonds social européen » et à leurs traductions opérationnelles par les États membres. Au niveau national et supranational, se définissent donc les « lignes directrices » qui orientent notamment la distribution des fonds publics

- ces régulations locales devraient être étudiées davantage, mais on peut d’ores et déjà avancer deux tendances. D’une part, l’État crée et/ou renforce des instances de concertation-pilotage des espaces locaux de formation, en croisant plusieurs types d’acteurs : les partenaires sociaux, les acteurs (publics ou privés) de l’éducation-formation, les acteurs publics de régulation du marché du travail. D’autre part, à des degrés divers, cette démarche de décentralisation et de territorialisation de la régulation de la formation professionnelle a pour fonction d’encadrer et/ou de gérer une dynamique de marché ou de quasi-marché entre offre et demande de formation.

CONCLUSION : DE QUELQUES LIMITES DU NOUVEAU RÉFÉRENTIEL LIBÉRAL-SOCIAL

Lorsqu’il s’agit d’interpréter sociologiquement le développement des institutions de formation professionnelle, ou plus largement le développement de « politiques actives du marché du travail », il ne suffit pas de les examiner du point de vue de leurs fonctions instrumentales quant à leurs capacités de résolution des problèmes du chômage, de l’insertion professionnelle des publics dits « à risque » ou, encore plus récemment, des problèmes de pénurie de main-d’œuvre – capacités d’ailleurs largement discutées et discutables (Vanderlinden, Nicaise). Il faut encore les interroger quant à leur efficacité symbolique et normative, peut-être beaucoup plus forte sur le moyen et long terme. À cet égard, j’ai surtout souligné le fait que la montée d’un référentiel d’action publique libéral-social semblait perceptible en Europe et s’accompagnait d’une tendance à l’unification d’un champ de formation plus intégré. Même s’il faut prendre en compte de très larges spécificités structurelles propres à chaque société et système de formation, une régulation de ce champ semble également se construire. La définition des orientations stratégiques s’opère au niveau national ou supranational tandis que la mise en œuvre des moyens se réalise à un échelon territorial localisé, en combinant diverses formes de coordination : mécanismes de marché mais aussi partenariats entre une pluralité d’acteurs hétérogènes.

européens et indirectement l’orientation des fonds nationaux. Dans le même temps se mettent en place de multiples formes locales de régulation des institutions de formation professionnelle afin d’en affiner l’adéquation aux besoins, qu’il s’agisse de ceux de l’économie locale ou de ceux des publics de travailleurs et chômeurs. Des configurations d’acteurs, sur base tantôt locales, tantôt sectorielles, sont donc chargés de gérer la mise en œuvre des moyens, dans un cadre d’objectifs stratégiques plus ou moins négociés. L’articulation de ces deux niveaux, local d’un côté, national et supranational de l’autre, indique bien une tendance des autorités publiques à construire une régulation par les résultats, faisant largement place à des formes de coordination qui ne se réduisent plus à la norme édictée par l’État central. Celui-ci s’adjudge une mission de « gouvernance » alors que sur le plan local des formes de coordination, comme le marché mais aussi les organisations, les réseaux prennent une importance accrue.

L'efficacité symbolique majeure de la montée du référentiel libéral-social peut être située sur le plan d'une redéfinition normative des droits et devoirs du travailleur actif, occupé ou non dans un emploi.

Tout se passe comme si, en effet, pour le travailleur sans emploi, il ne suffisait plus d'être seulement disponible sur le marché de l'emploi pour pouvoir bénéficier légitimement de son droit à un revenu de remplacement, et au-delà, de son droit au travail. De plus en plus, il lui faut démontrer une disposition beaucoup plus active, beaucoup plus responsable à prendre en charge son employabilité, à gérer en permanence son capital de compétences de sorte qu'il se trouve en définitive au minimum co-responsable de son accès à l'emploi. Le développement d'un ensemble d'institutions chargé d'accompagner et de socialiser les projets des actifs (en particulier des demandeurs d'emploi), la multiplication d'organismes chargés de les former tant sur un plan technique que social, partout en Europe, s'inscrivent donc dans un nouveau référentiel d'action publique redéfinissant simultanément le rôle de la formation (beaucoup plus central qu'auparavant) et les attentes normatives à l'égard des travailleurs ou des demandeurs d'emploi. Tout se passe comme s'ils devaient désormais être plus des « offreurs de compétences » que des demandeurs d'emploi ou de simples travailleurs¹¹. En effet, comme le montrent à souhait les textes de la Commission européenne déjà évoqués, une double piste articulée sous-tend ce référentiel : d'une part, l'individu est considéré comme responsable de la construction de sa qualification¹² et, d'autre part, il s'agit de flexibiliser les structures éducatives et formatives pour aider l'individu à constituer, combiner et actualiser de façon permanente son capital de compétences¹³.

Ainsi, au-delà de la construction d'un espace de formation continue déjà constaté, ce référentiel est largement en phase avec le discours plus global sur le nécessaire développement d'un « apprentissage tout au long de la vie » et avec la

11. Dans les cas les plus extrêmes, les traces de *workfare* et de *trainingfare* en Grande-Bretagne par exemple (Lefresne, 1998), ce sont les droits sociaux aux revenus de remplacement qui se voient conditionnés par ces dispositions actives à s'engager dans un travail ou une formation.

12. On en trouve de nombreux exemples au fil du texte du livre blanc (CE, 1995) par exemple p. 32 mais aussi p. 17 où le « rôle central de la démarche individuelle dans la construction de la société cognitive » est souligné.

13. Le passage suivant du livre blanc de la Commission illustre cette articulation : « L'aptitude à l'emploi d'un individu, son autonomie et sa possibilité d'adaptation sont liées à la façon dont il pourra combiner différentes connaissances et les faire évoluer. Ici, l'individu devient l'acteur et le constructeur principal de sa qualification : *il est apte à combiner les compétences transmises par les institutions formelles et les compétences acquises par sa pratique professionnelle et par ses initiatives personnelles en matière de formation*. C'est donc en diversifiant les offres éducatives, les passerelles entre filières, en multipliant les expériences pré-professionnelles, en ouvrant toutes les possibilités de mobilité qu'on lui permettra de construire et de développer son aptitude à l'emploi et de mieux maîtriser son parcours professionnel. » (souligné dans le texte OCE, 1995, p. 32).

nécessité de développer une société formative ou une société cognitive, pour des raisons tout à la fois économiques et sociales (pour un développement, Maroy, 1998).

On constate donc, dans le domaine de la formation, une nouvelle manifestation de l'individuation croissante de notre société. Le nouveau référentiel libéral-social prend en compte et renforce la tendance de notre société à déléguer aux individus eux-mêmes la responsabilité de choix de plus en plus nombreux¹⁴. Si cette ligne d'interprétation est fondée, on est alors en droit de s'interroger sur les nouveaux enjeux considérables de cette nouvelle normativité sociale, dont le référentiel libéral-social évoqué est un vecteur. La question de l'inégalité face au travail, à la formation risque en effet d'être renforcée, du fait que le référentiel libéral-social présuppose une égale capacité des membres de tous les groupes sociaux à être « un individu autonome, capable de gérer son projet de vie, en particulier son projet professionnel et son projet de formation ». Si ce référentiel tend à exalter le choix de l'individu et rencontre par là nombre d'aspirations contemporaines des citoyens à l'autonomie, on peut penser simultanément que l'autonomie et l'individualité présentent une face claire mais aussi un versant sombre. Ne faut-il pas rappeler en effet avec Castel (1995) que, dans l'effritement actuel de la société salariale, le développement de l'individualisme est à double face ? D'une part s'épanouit un individualisme positif, conquérant, où l'individu se pose comme sujet, au-delà des formes d'encadrement collectif, individualisme qui se manifeste de façons diverses depuis le culte de la performance ou le culte narcissique de l'égo, jusqu'à l'affirmation tranquille de sa singularité (Ehrenberg, 1991). Cet individualisme positif, insiste Castel, repose sur des ressources objectives et des protections collectives. Il est associé à des situations de travail assorties d'un statut et de droits, que la négociation collective, le droit social ou les titres scolaires construisent.

D'autre part, la dérégulation et la crise des mécanismes de redistribution de l'État social produisent un individualisme négatif par soustraction, privation de toute forme de protection, qu'elle soit institutionnelle ou fondée sur les socialités de proximité. Des individus sans appartenance, sans statut, sans travail, sans réseau de sociabilité stable, représentent le versant sombre de l'individualisme contemporain, qui indéniablement prend de l'ampleur. Or c'est aussi, pour ne pas dire surtout, pour ce type d'individus que se pose la nouvelle question sociale. La distinction entre individualisme négatif et positif permet de modérer l'accent par trop optimiste associé souvent à ce vocable, qui a le tort de confondre des situations incomparables.

14. Dans notre société d'individus cohabitent en effet exigence et aspiration croissante à l'autonomie. D'une part, il y a une tendance à une désinstitutionnalisation généralisée des rôles réglés par une tradition de sorte que de plus en plus d'incertitude et de responsabilité dans les choix reposent sur l'individu (Giddens, 1994; Ehrenberg 1995). D'autre part, une aspiration à l'autonomie et à la réalisation de soi est de plus en plus structurante des principes de sens construisant les identités individuelles (Zoll, 1992).

Dans cette situation, le risque évident du référentiel libéral-social est de proposer à tous les individus la contractualisation et l'individualisation des parcours éducatifs sans que tous n'en aient forcément les moyens. L'individu « négatif », « par défaut » est peu à même de construire le projet mobilisateur supposé dans l'espace de marché formatif qui tend de plus en plus à se mettre en place. Face à cette situation, la réponse en termes d'offres compensatoires spécialisées pour des « populations à risque » (essentiellement les jeunes des zones urbaines à fort taux de chômage), pour des populations désignées/stigmatisées comme étant problématiques paraît radicalement insuffisante, non seulement parce qu'une telle politique menée depuis plus d'une dizaine d'années souffre de nombreux problèmes, mais aussi parce que d'autres politiques du marché du travail tendent à accentuer le développement de l'individualisme négatif : ces groupes sont en effet en demande des principaux éléments constitutifs de la « rigidité » que ces politiques tendent à vouloir déstructurer – diplômes, statuts garantis, tout élément de nature à protéger et à faire sortir de la vulnérabilité et de la précarité sociales.

Un droit social à la formation

C'est dire qu'une réponse alternative, qui aborde la question de la participation des groupes précarisés à la société et à la formation sous un autre angle, se doit d'être construite. Si l'on peut être d'accord avec les objectifs (des politiques de formation européennes et nationales) visant à développer l'effort de formation continue, à assouplir les trajectoires éducatives, à reconnaître les compétences acquises en dehors des systèmes formels de formation, à reconnaître l'importance de la formation de base, on ne peut que développer d'autres moyens pour favoriser la participation des groupes « précarisés » à une société qualifiée de « cognitive » ou d'« apprenante ».

De ce point de vue, ne faut-il pas reposer la question de l'accès sous un autre angle que celui des possibilités techniques ou institutionnelles d'accès ou de mobilité entre instances éducatives ? Pour réellement penser le développement d'une société cognitive, il faut, à mon sens, développer ce qui régule et stimule l'accès aux formations, ce qui conditionne les parcours éducatifs et leur issue. Il faut aussi réfléchir aux conditions de reconnaissance des apprentissages. Bref, il faut réfléchir aux régulations des dispositifs de formation et aux régulations de la reconnaissance des apprentissages effectués, quand bien même ils associent de multiples lieux de formation, de l'apprentissage scolaire à la téléformation, etc. Autrement dit, la contractualisation des parcours éducatifs, l'autoformation, l'individualisation des adéquations entre offre et demande éducative peuvent effectivement être considérées comme des évolutions positives et souhaitables, si l'on n'en reste pas là. Pour décrire plus complètement les conditions de développement d'une société formative, il faut mettre en place de nouvelles formes de régulation et de négociation collective pour étayer, renforcer les droits d'accès et même de bonne fin dans les parcours éducatifs, pour renouveler les conditions de reconnaissance

des acquis comme de la qualification reconnue. La contractualisation, qui renvoie en définitive à un univers de marché, ne suffit pas. Elle appelle un droit social à la formation comme il y a un droit social en matière de travail.

BIBLIOGRAPHIE

- ANXO, Dominique et Christine ERHEL (1998). «La politique de l'emploi en Suède: nature et évolution» dans Jean-Claude BARBIER et Jérôme GAUTÉ, *Les politiques d'emploi en Europe et aux États-Unis*, Paris, Presses universitaires de France, p. 179-196.
- CASTEL, Robert (1995). *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1995). *Livre Blanc sur l'éducation et la formation. Enseigner et Apprendre – Vers la société cognitive*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 107 pages.
- COMMISSION EUROPÉENNE (1996). *Vivre et travailler dans la société de l'information: priorité à la dimension humaine – Livre Vert*, Supplément 3/96 au Bulletin de l'Union européenne, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 32 pages.
- DORAY, P. et C. MAROY (1995). «Les relations éducation-travail: quelques balises dans un océan conceptuel», *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXI, n° 4, p. 661-688.
- EHRENBERG, Alain (1991). *Le culte de la performance*, Paris, Calmann-Levy.
- EHRENBERG, Alain (1995). *L'individu incertain*, Paris, Calmann-Levy.
- FEUTRIE, Michel (1995). «Vers une société formative?» Communication au colloque international de l'AISLF, «Les professions de l'éducation et de la formation», 25 au 27 septembre 1995.
- GAZIER, Bernard (1990). «L'employabilité: brève radiographie d'un concept en mutation», *Sociologie du Travail*, vol. XXXII, n° 4, p. 575-584.
- GIDDENS, Anthony (1994). *Les conséquences de la modernité*, Paris, l'Harmattan, coll. Théories sociales contemporaines.
- JOBERT, B. (1992). «Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques», *Revue Française des Sciences Politiques*, vol. 42, n° 2, p. 219-253.
- JOBERT, B. et P. MULLER (1987). *L'État en action*, Paris, Presses universitaires de France.
- LEFRESNE, Florence (1998). «Les paradoxes de la politique de l'emploi au Royaume-Uni» dans Jean-Claude BARBIER et Jérôme GAUTÉ, *Les politiques d'emploi en Europe et aux États-Unis*, Paris, Presses universitaires de France, p. 3-25.
- MAROY, Christian (1998). «Société cognitive, téléformation et individualisation», *Les Politiques Sociales*, vol. 1 et 2, p. 51-63.
- MUSZYNSKI, L. et D.A. WOLFE (1989). «New Technology and Training: Lessons from Abroad», *Canadian Public Policy, Analyse de Politiques*, vol. XV, n° 3, p. 245-264.
- NEAVE, Guy (1988). «On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Europe, 1986-1988», *European Journal of Education*, vol. 23, n°s 1/2, p. 7-23.

- NICAISE, Ides (2000). « Formation des groupes défavorisés : dilemme équité-efficacité », dans Vincent VANDENBERGHE, *La formation professionnelle continue : transformations, contraintes, enjeux*, Bruxelles, Academia Bruylandt.
- REYNAUD, Jean-Daniel (1989). *Les règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, A. Colin.
- VANDERLINDEN, Bruno (1988). « Formations professionnelles, sorties du chômage et durée d'embauche », dans *Les grandes interrogations de l'an 2000 : croissance, emploi, sécurité sociale*, 12^e Congrès des économistes belges de langue française, Charleroi, CIFOP.
- VAN HAECHT, Anne (1998). « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques », *Éducation et Sociétés*, vol. 1, p. 21-46.
- ZOLL, Rainer (1992). *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne*, Paris, Kimé.

Le développement de la formation professionnelle : les orientations des réformes récentes au Québec

Céline Saint-Pierre

LA PLACE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES DANS NOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF

Le Canada fait partie des pays où la formation professionnelle au niveau du deuxième cycle du secondaire est la moins développée. La fréquentation de la formation professionnelle par les jeunes se fait surtout au niveau postsecondaire, au collégial pour ce qui est du Québec et dans les « *community colleges* » après la 10^e année dans les autres provinces canadiennes. Au Québec, il faut le mentionner d'entrée de jeu, nous avons fait le choix de confier la formation professionnelle de niveau secondaire au secteur proprement scolaire.

À partir des années 1960 et dans la foulée de la démocratisation de l'accessibilité à l'enseignement supérieur, nous avons traversé une phase de dévalorisation de la formation professionnelle qui s'est manifestée surtout dans le type de critères que nous avons retenus pour l'accès à ces parcours de formation. En effet, ces critères avaient beaucoup plus à voir avec les niveaux de capacités scolaires des élèves et, conséquemment, nous avons réservé ces programmes surtout à ceux qui avaient des difficultés scolaires. Était peu présente une vision explicite et partagée de la place de la formation professionnelle dans le système éducatif (elle était surtout vue comme une voie de garage pour élèves en difficulté); les objectifs de formation étaient de nature très utilitaire au regard d'exigences immédiates du marché du travail, sans que ne soient dégagées une perspective à long terme et une évaluation rigoureuse des besoins du marché du travail des prochaines décennies.

Comme cette piste ne pouvait plus tenir la route compte tenu des exigences plus élevées des nouveaux métiers, la formation professionnelle du secondaire a

subi une restructuration majeure au milieu des années 1980 et les grandes lignes de cette restructuration s'appliquent encore aujourd'hui. Cette réforme, connue sous le nom de réforme Ryan, propose une restructuration fort positive dans plusieurs de ses volets, mais problématique à d'autres égards. Certains d'entre eux méritent d'être mentionnés.

Nous avons opté pour une approche plus sélective, fermant ainsi la porte de la formation professionnelle à ces jeunes en difficulté scolaire par une augmentation des exigences scolaires pour obtenir un diplôme d'études professionnelles.

Nous étions convaincus qu'il devenait nécessaire de revaloriser la formation professionnelle afin d'inciter des jeunes à s'inscrire en formation professionnelle (DEP) autant que possible après avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires. Il était proposé d'augmenter le seuil d'admission en repoussant le moment d'entrée en formation professionnelle après la 5^e année du secondaire (sauf pour ceux qui avaient atteint l'âge de 16 ans en 4^e secondaire), car on trouvait prématuré de demander à des jeunes de 15 ans de faire un choix de carrière à ce moment-là. Ce dernier pari de la revalorisation de la formation professionnelle secondaire et des emplois auxquels elle donne accès n'a pas encore atteint son objectif, car trop peu de jeunes ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires avec de très bons résultats se sont inscrits au DEP ces dernières années, même si l'on remarque une légère augmentation de leur nombre. Pour beaucoup d'entre eux et de leurs parents, mais aussi pour beaucoup de Québécois, la voie royale demeure celle des études postsecondaires, même si certaines filières d'emplois auxquelles elles conduisent connaissent un taux de chômage plus élevé ou des conditions salariales moins intéressantes que dans certains métiers, et malgré le fait que beaucoup de ces jeunes auraient plus de chances de bien réussir professionnellement dans ces programmes que dans la poursuite d'études postsecondaires qu'ils sont susceptibles d'abandonner à plus ou moins brève échéance, soit par manque de motivation ou pour cause d'échecs scolaires.

Un second aspect de la réforme Ryan a été de proposer une intégration de la formation professionnelle des adultes et de celle des jeunes après avoir constaté que les adultes étaient laissés pour compte dans ces programmes. On a donc mis sur pied des centres de formation professionnelle indépendants des établissements secondaires. Ils constituent des institutions autonomes relevant des commissions scolaires et regroupent des jeunes et des adultes. La formation professionnelle est de moins en moins présente au sein des écoles secondaires et la cohabitation des jeunes et des adultes en cheminement de formation n'a pas fait toutes ses preuves sur le plan de l'efficacité pédagogique.

On trouve actuellement une proportion de deux tiers des places occupées par des adultes pour un tiers de jeunes détenant ou non un DES. Plusieurs jeunes se voient refuser l'entrée à des programmes de formation dans des secteurs de pointe par manque de places et parce que les institutions scolaires leur préféreraient

des adultes possédant une maturité et une motivation plus fortes et une certaine expérience de travail qui favorisent leur réussite.

On a aussi réduit considérablement la présence des élèves plus faibles dans ces programmes devenus plus exigeants ; ceux-ci s'orientent vers les emplois non qualifiés et précaires sans obtenir aucun diplôme. Une question demeure ici, mais je ne la discuterai pas dans cette présentation. Qu'avons-nous à offrir d'autre à ces élèves que des cheminements particuliers qui conduisent, lorsqu'ils atteignent l'âge de 16 ans, à l'exclusion du système scolaire sans une qualification minimale ?

Un troisième aspect doit faire l'objet de notre attention. Il renvoie aux passerelles entre le DEP de niveau secondaire et le DEC technique. Si la situation est en voie de s'améliorer nettement et permet des parcours en continuité après le DEP, vers le DEC technique et l'admission à l'université pour certains programmes, il faut pousser plus loin les efforts afin de favoriser l'entrée d'un plus grand nombre de jeunes en formation professionnelle de niveau secondaire qui veulent conserver la possibilité de poursuivre des études éventuellement ou de se recycler. Il faut donc, en ce sens, favoriser une meilleure articulation entre la formation générale et la formation professionnelle au secondaire afin d'inscrire davantage la formation professionnelle dans un parcours qui ouvre vers des formations générales tertiaires plutôt que d'en faire deux voies parallèles, comme cela se fait encore, ici, et même si nous devenons de plus en plus convaincus qu'il faut faire autrement.

Il faut cependant reconnaître que s'est installée une forte compétition entre les institutions secondaires et les institutions collégiales pour attirer des clientèles, tant adultes que jeunes. Cela s'explique par le mode de financement de ces institutions fortement pondéré par le nombre d'étudiants mais aussi par la nécessité d'atteindre certains objectifs d'augmentation du niveau de scolarisation de la population québécoise. Le Conseil supérieur de l'éducation, dans un avis intitulé *L'enseignement supérieur : pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle* (1992), avait proposé que « d'ici l'an 2000, au moins 85 % des Québécois et des Québécoises aient obtenu, avant l'âge de 20 ans, un premier diplôme d'études secondaires, que ce soit le DES ou le DEP », et que d'ici l'an 2000 toujours, 60 % des Québécois et des Québécoises aient obtenu un diplôme d'études collégiales avant l'âge de 25 ans. Ces objectifs ont été reportés à 2010, car nous sommes loin de les avoir atteints.

L'état du flux d'effectifs diversifiés à travers les ordres d'enseignement qui composent le système d'éducation fait ressortir un certain nombre de problèmes autour de l'orientation des élèves, de l'accessibilité et de la sélectivité, ainsi que de son efficacité, si l'on considère le taux de non-diplômés dans certains programmes. Nous hésitons encore à établir des taux d'accès et de réussite dans des filières spécifiques et nous avons amalgamé le DES et le DEP dans l'objectif du 85 % à atteindre. Si cela peut pousser davantage de jeunes vers l'obtention

du DES, l'atteinte de cet objectif ne semble pas produire l'effet recherché pour une formation menant au DEP. Devrions-nous fixer des objectifs précis pour l'inscription au DEP et au DEC technique ?

Au Québec, pour améliorer l'accès à la formation professionnelle et technique des adultes, nous offrons dans le système scolaire, et nous sommes peut-être les seuls à le faire, une attestation d'études spécialisées au secondaire (AES) et une attestation de formation professionnelle (AEC) pour les métiers semi-spécialisés. En principe, cette formation est offerte aux adultes qui veulent se perfectionner et qui sont en situation de travail ou de chômage conjoncturel. En pratique, on y admet des jeunes qui ont quitté l'école depuis un an avec ou sans diplôme. Le critère qui prévaut est celui de l'expérience de travail (pertinente ou non avec le programme dans lequel l'individu s'inscrit) et il a pour effet d'assimiler ce jeune à un adulte en perfectionnement. Pour être conséquent avec nos objectifs de scolarisation, il faudrait, dans le cas de ces jeunes, les réinscrire au programme du secondaire-jeune et les inciter à persévérer pour qu'ils décrochent leur DES ou DEP.

Dans la plupart des autres pays, les formations courtes telles que celles acquises dans les programmes courts menant à des AES et AEP se font par le biais d'apprentissage en entreprise et non en milieu scolaire, comme c'est le cas ici. Il y aurait lieu de continuer à examiner cette voie pour le Québec où le système d'apprentissage n'est pas arrivé à se développer vraiment.

Il est navrant de constater que les objectifs généraux concernant la délivrance de diplôme de niveau secondaire n'ayant pas été atteints en l'an 2000, tel que proposé, il nous a fallu repousser l'échéance à 2010. Cette situation étonne et inquiète beaucoup, car malgré l'incitation à une scolarisation accrue à travers un discours social et économique soutenu au Québec depuis quelques années, notamment pour orienter les jeunes vers la formation professionnelle et technique, les taux d'abandon tant au secondaire qu'au collégial demeurent élevés. Par ailleurs, les jeunes empruntent de longs détours dans leur parcours de formation et nous en voyons plusieurs qui reviennent en formation professionnelle après avoir fréquenté le collège ou l'université ou encore après avoir vécu des périodes de travail et de chômage à répétition. Ces détours coûtent chers à la société et aux personnes concernées. Pourraient-ils être évités ou réduits en améliorant l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes au secondaire et en leur ouvrant davantage l'accès à la formation professionnelle au cours du deuxième cycle de leurs études secondaires, tout en leur assurant les passerelles vers le collégial technique pour chaque filière de formation? Le Conseil le croit fortement et il a fait plusieurs recommandations au ministre de l'Éducation à cet égard. Il faut dire ici que le ministre Garon avait, en 1996, proposé une mesure visant à relancer l'articulation souhaitable entre le DES ou DEP et le DEC technique par la constitution d'une filière continue de formation professionnelle et technique pouvant mener éventuellement à l'université.

Il faut préciser aussi que si le Conseil a plaidé pour un accroissement du nombre de jeunes qui obtiennent leur DES et accèdent au DEP, il n'en exclut pas pour autant l'accès en cours de formation après le 3^e ou 4^e secondaire. Se pose ici la question des contenus des curriculums de formation professionnelle au secondaire. Le Conseil plaide, d'une part, pour une acquisition d'une formation générale et professionnelle qui se fasse en concomitance et, d'autre part, pour une formation générale qui, tout en répondant aux exigences du diplôme d'études secondaires, sache rejoindre les intérêts des jeunes qui suivent ces cours, faisant en sorte que ces matières fassent sens pour eux et qu'ils y trouvent une motivation à les compléter.

Récemment, dans un avis au ministre de l'Éducation sur la réforme des programmes au secondaire, nous avons fait plusieurs propositions visant à transformer le deuxième cycle du secondaire afin d'y offrir plus d'options reliées à la formation professionnelle : une façon, selon le Conseil, d'ancrer dans un même programme la formation générale et la formation professionnelle, plutôt que d'en faire deux voies parallèles comme c'est le cas actuellement dans notre système scolaire.

Nous avons aussi plaidé, dans un avis intitulé *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales* (1997), pour une meilleure jonction entre la formation générale et la formation technique au collégial. Un double constat supporte nos recommandations : d'abord, un taux élevé d'abandon ou d'échec dans les cours de philosophie, de langue et de littérature, ensuite une évaluation venant des employeurs exprimant un haut taux de satisfaction à propos de la formation technique, mais formulant des commentaires fort critiques à l'endroit de la formation générale jugée faible et insuffisante.

LES TENSIONS QUI AGITENT LA FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE AU QUÉBEC

J'ai voulu relever, dans un premier temps, certaines orientations de la formation professionnelle au Québec qui permettent de saisir des logiques d'acteurs qui se complètent ou s'opposent afin de mettre en relief certaines tensions qui agitent le champ de la formation professionnelle et qui se transforment en autant d'enjeux lorsqu'il s'agit d'orienter des décisions en cette matière. Je voudrais tenter maintenant d'en cerner quelques-unes et les soumettre à votre réflexion.

Une tension entre réseaux d'établissements : des acteurs institutionnels en compétition

Nous l'avons mentionné, il y a une forte compétition entre le réseau collégial et le réseau secondaire pour s'approprier les clientèles adulte et jeune. Les commissions scolaires se sont donné, au printemps dernier, un objectif à moyen terme, soit celui d'inscrire un élève sur deux en formation professionnelle dès

le secondaire. Nous sommes en présence de points de vue fort différents sur les seuils d'entrée en formation professionnelle, les uns s'opposant au relèvement du seuil d'entrée, craignant que cela ne se fasse au détriment du secondaire professionnel, et d'autres le favorisant afin d'encourager la poursuite des études au collégial technique. Difficile de ne pas constater que, dans ce cadre, c'est la logique institutionnelle qui prend le pas sur une vision systémique des objectifs de formation et des besoins des élèves, la survie financière de ces institutions étant fondée sur leurs clientèles.

Par ailleurs, le rôle des entreprises dans la formation professionnelle n'est pas acquis ni jugé suffisamment important pour répondre aux objectifs de cette formation. Les formes de partenariat entre les entreprises et les institutions scolaires ne sont pas établies clairement de part et d'autre, bien que fortement discutées et souhaitées surtout par les institutions scolaires. On se plaint du peu d'engagement des entreprises dans la formation, mais on le craint en même temps. D'autres pays ont réussi dans des approches qui semblent intéressantes : l'apprentissage en entreprise ; l'alternance travail-études. Si on les cite souvent en exemple, il faudrait approfondir les raisons qui expliquent leur faible application au Québec et celles de leur succès dans d'autres pays. Cependant, il faut constater aussi que des pas importants sont faits en ce sens dans les programmes du secteur technique au collégial. Par ailleurs, les programmes coopératifs à l'université connaissent beaucoup de succès.

Une tension dans la prise en compte des besoins spécifiques des clientèles adultes et jeunes

Je l'ai mentionné précédemment, la réforme Ryan avait notamment pour but de réintégrer les adultes jugés laissés pour compte dans la formation professionnelle du secondaire. Les récents développements en formation professionnelle auront-ils pour effet de consolider ce que nous constatons actuellement, à savoir une trop faible proportion de jeunes qui s'y inscrivent en formation initiale ? Est-ce que ce sont les jeunes qui sont actuellement laissés pour compte ?

Dans un rapport annuel récent portant sur l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, le Conseil a montré l'importance de la formation professionnelle (qualité et réussite) en tant que facteur central d'insertion professionnelle et sociale. Nous sommes ici face à un choix de société pour contrer l'exclusion sociale d'un trop grand nombre de jeunes. Nous avons proposé un certain nombre de pistes d'action parmi lesquelles figure un principe central qui consiste à prendre toutes les mesures jugées pertinentes pour contrer les sorties du système éducatif sans formation qualifiante. Autour de ce principe se greffent des propositions telles que :

- l'aménagement de passerelles entre les ordres d'enseignement et les filières de formation ;

- l’obtention de qualifications reconnues et transférables ;
- le développement des compétences essentielles pour enrichir la qualification ;
- l’offre de services d’information et d’orientation scolaire et professionnelle ;
- l’offre de mesures d’aide à l’insertion professionnelle ;
- l’ouverture de la formation sur la vie dans et hors de l’école ;
- une concertation régionale dynamique permettant de faire les liens nécessaires entre l’offre de formation et la demande du marché du travail ;
- le support nécessaire à la recherche multidisciplinaire sur l’insertion sociale et professionnelle.

Il y a donc une forte tension entre la préoccupation d’insérer plus de jeunes de moins de 20 ans en formation professionnelle et celle de donner une seconde chance aux adultes en difficulté d’insertion sur le marché du travail, étant donné les contingents imposés. Par ailleurs, puisqu’il y a sélection des élèves étant donné le manque de places disponibles, les enseignants choisissent plutôt des candidats adultes pour les raisons que j’ai évoquées précédemment ; les jeunes qui se présentent dans ces programmes étant souvent des décrocheurs ou en situation de difficulté scolaire, peu motivés ou orientés vers les objectifs à rencontrer dans ces formations. Faut-il obliger ces jeunes à passer par la précarité ou le chômage pour devenir admissibles aux programmes de formation professionnelle et pouvoir se présenter par la suite sur la « base adulte » au moment de l’inscription ?

J’aimerais ici faire état d’un exemple de ce que fait le Danemark pour soutenir les jeunes en difficulté ou à risque. Je tiens mes informations d’un rapport de l’OCDE sur l’évolution récente et les enjeux des politiques de formation professionnelle dans 14 pays de l’OCDE. Dans ce pays, « une obligation légale est imposée à chaque municipalité qui doit suivre les jeunes de moins de 20 ans (et dans certaines régions elle est étendue aux moins de 25 ans) qui quittent l’école sans qualification. En retour, les écoles sont obligées d’informer les autorités municipales chargées du suivi ou de l’orientation professionnelle de ces jeunes ¹ ». Le plan proposé « doit être conçu pour réinsérer les jeunes le plus tôt possible dans une filière normale de formation, afin d’obtenir une qualification ».

On le voit bien, la priorité est mise sur la formation initiale en cheminement régulier du plus grand nombre de jeunes ; les mesures d’insertion en emploi et d’aide sociale ne sont pas en concurrence avec les exigences de cette formation, et elles visent toutes le même objectif : faire en sorte que tout jeune de moins de

1. Marianne Durand-Drouhin, « L’évolution récente et enjeux des politiques de formation professionnelle dans les pays de l’OCDE », Communication présentée à la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique, Montréal, 9 novembre 1999, p. 8.

20 ans complète une formation de niveau secondaire et se qualifie pour un emploi. Les moins de 18 ans reçoivent une allocation s'ils sont en formation, et les plus de 18 ans la reçoivent s'ils réalisent le programme qui aura été établi pour chacun d'eux.

Cela fait réfléchir sur notre situation au Québec où les mesures de réinsertion dans des programmes de formation semblent plus subordonnées aux politiques de la main-d'œuvre et de la sécurité du revenu qui visent surtout à sortir les jeunes du chômage ou de l'aide sociale pour les engager dans des formations courtes menant à des emplois qui ne requièrent pas une scolarisation poussée et qui relèvent davantage de solutions à court terme. Il faudrait, à mon avis, faire en sorte que toutes les mesures de soutien et d'aide convergent vers une **réinsertion en formation** des jeunes de moins de 20 ans. Actuellement, nous sommes davantage dans une logique de réinsertion en emploi à court terme. J'invite donc à examiner sérieusement ce que font des pays comme le Danemark, la Suède et la Norvège pour les moins de 20 ans, car ici nos jeunes, et surtout les garçons, ont, en 1997-1998, quitté les études secondaires sans aucun diplôme, pour 40 % d'entre eux, comparativement à 26 % des filles.

Le filet de sécurité proposé aux jeunes dans ces pays vise l'amélioration de leur formation avec une vision à moyen et long terme de réinsertion professionnelle, alors que dans d'autres pays, et nous en faisons partie, le filet de sécurité qui est proposé aux jeunes poursuit un objectif plus axé sur la réduction de leur taux de chômage ou sur leur sortie de l'aide sociale, et offre des solutions à court terme (formation courte pour de petits boulots qui conduisent au chômage et qui les retournent à nouveau dans une autre formation courte, etc. ; une roue qui tourne sur elle-même et sans issue véritable, compte tenu des nouvelles exigences du marché du travail et de l'économie fondée sur le savoir).

Ces remarques me conduisent à l'identification d'une troisième tension qui se décompose en deux volets.

Une double tension dans la définition des objectifs généraux des programmes de formation professionnelle

Cette tension se manifeste dans la formulation des objectifs généraux des programmes en termes de réponse aux besoins du marché du travail **en main-d'œuvre** d'une part, et d'autre part, des objectifs qui visent le développement complet des personnes et qui prennent donc en compte les besoins **de la main-d'œuvre**. Elle révèle une autre tension interne au système d'éducation, soit entre l'éducation et la formation. S'agit-il d'éduquer (*education*) des personnes et/ou de former (*training*) à des métiers? Nous verrons poindre cette tension surtout au moment de l'élaboration des programmes. Depuis le rapport Parent et jusqu'en 1985, nous avons réuni ces deux objectifs dans une relation souvent mal vécue

entre la formation générale commune et la formation spécialisée, professionnelle et technique. Depuis 1985, au secondaire, nous avons séparé ces domaines, alors que nous les avons conservés au sein d'un même programme pour chacune des filières de formation au collégial technique.

Il semble que, pour le secondaire, le Québec ait fait le choix contraire à la tendance observée en Amérique du Nord et dans plusieurs pays industrialisés, en poussant à une plus grande porosité entre la formation générale et la formation professionnelle pour la formation des jeunes en formation initiale. Dans plusieurs pays, la formation spécialisée est donnée dans le cadre d'études secondaires générales et le deuxième cycle du secondaire inclut une forte proportion de cours reliés à des apprentissages spécifiques soutenant l'employabilité des personnes tout en les conduisant à un diplôme d'études secondaires. Cette approche permet à la fois d'augmenter la scolarisation des jeunes et de mieux les préparer au marché du travail où une formation générale et spécialisée est de plus en plus requise. Le Québec a fait le choix inverse en distinguant deux diplômes d'études secondaires : l'un qui couronne la formation générale des jeunes par le DES, et l'autre, la formation professionnelle par le DEP.

Récemment, lors de la consultation sur la réforme des programmes du primaire et du secondaire, le Conseil supérieur de l'Éducation a fait des recommandations au Ministre afin d'ouvrir le deuxième cycle du secondaire à plus de profils et d'options pour mieux intégrer les deux orientations de formation. Nous ne croyons pas avoir été entendus sur ce point, du moins pour l'instant.

CONCLUSION

L'évaluation de la situation du Québec en formation professionnelle des jeunes au secondaire conduit à des constats qui sont, dans certains cas, contradictoires, car ils se raccrochent à des logiques d'acteurs qui ne reposent pas sur un partage des mêmes objectifs à propos de la finalité de cette formation et de ses retombées. À partir de ces constats, on relève des logiques internes au système d'éducation qui mettent en présence des logiques de clientèles et des logiques de finalités de formation et auxquelles renvoient certaines tensions dans le système et entre les acteurs institutionnels. Celles-ci permettent de rendre compte d'enjeux conjoncturels qu'il nous faut mieux saisir pour orienter les actions à entreprendre afin d'accroître la place et le nombre de jeunes dans la formation professionnelle initiale ainsi que la qualité de cette formation au regard des nouvelles exigences du marché du travail, mais aussi pour soutenir la formulation d'orientations politiques appropriées en matière de formation professionnelle et faire en sorte qu'elle occupe toute la place qui devrait lui revenir au sein du système éducatif dans son ensemble.

BIBLIOGRAPHIE

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992), *Pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle*, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997), *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques au collégial*, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1997), *L'Insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*, Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation, 1996/1997, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998), *Pour un renouvellement des programmes à l'école*, Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999), *Les enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, Québec.
- DURAND-DROUHIN, Marianne et Richard SWEET (1998). *Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active*, Rapport comparatif à l'issue de la première phase, Division de l'éducation de l'OCDE.

Les politiques récentes de formation professionnelle au Québec : les logiques sociales à l'œuvre

*Pierre Doray*¹

Les différents paliers de gouvernement ont largement modifié, au cours des dernières années, les politiques de formation professionnelle, tant en formation initiale que continue. Ces changements institutionnels ont introduit de nouvelles configurations d'acteurs, de nouvelles organisations des établissements scolaires et de nouveaux modes de fonctionnement des institutions publiques et des entreprises. Ces modifications institutionnelles traduisent une volonté politique explicite de rapprochement entre le système scolaire et le champ économique ainsi qu'une augmentation des efforts de formation des entreprises. Nous pouvons toutefois nous demander si la multiplicité des actions conduit pour autant à la production d'un nouveau mode de planification et de régulation de la formation professionnelle.

À cet effet, l'analyse des principales politiques et interventions publiques en matière de formation professionnelle et de développement de la main-d'œuvre indique une institutionnalisation progressive mais toujours incomplète de ce nouveau mode de planification et de régulation. Dans les faits, des orientations normatives, précisant un objectif général de rapprochement école-entreprise, ont été rapidement formulées et ont inspiré différentes actions publiques qui n'ont pas nécessairement suivi une même logique et une même cohérence.

1. Ce texte a été réalisé grâce au soutien du Conseil de recherche en science humaines du Canada (programme de réseau de recherche stratégique en éducation) qui finance le Groupe interuniversitaire de recherche en formation-emploi (GIRFE). Je tiens à remercier Shanoussa Aubin Horth (CIRST-UQAM) pour ses commentaires.

Il faut constater que l'institutionnalisation du rapprochement école-entreprise est asymétrique. Cette asymétrie tient d'abord au fait que la majorité des interventions publiques vise l'organisation scolaire plutôt que l'entreprise. En plus, les logiques des actions publiques s'adressant aux entreprises sont généralement différentes des orientations des interventions portant sur l'institution scolaire. Finalement, il faut aussi convenir que la mobilisation des entreprises en matière de travail éducatif est relativement limitée. En effet, l'analyse permet de souligner combien les interventions récentes en matière de formation se sont largement adressées aux acteurs éducatifs.

Le présent texte précise cette idée d'une institutionnalisation progressive d'un mode de planification et de régulation de la formation professionnelle hybride qui combine différentes formes de coordination entre les instances et les acteurs. Dans un premier temps, nous présentons les repères théoriques permettant d'analyser la question des rapports entre économie et éducation et celle de leur institutionnalisation. Dans un deuxième temps, nous décrivons les principales interventions publiques en matière de formation professionnelle des jeunes et des adultes. Dans un troisième temps, nous dégageons les principales tendances quant à l'institutionnalisation de ce nouveau mode de planification et de régulation². À cet égard, les exigences imposées aux acteurs sont différentes selon le monde dans lequel ils évoluent. En ce sens, nous pouvons dire qu'il y a bien asymétrie des prescriptions publiques. En conclusion, nous décrivons certains enjeux auxquels font actuellement face les acteurs.

REPÈRES THÉORIQUES

Au plan théorique, il convient de poser des balises de ce que nous entendons par mode de planification et de régulation, tout comme il convient de préciser les approches utiles pour en aborder l'analyse. Coombs a clairement défini l'horizon de la planification en éducation. Il s'agit de « l'application d'une analyse systématique et rationnelle au processus de développement de l'éducation ; son but est de mettre l'éducation à même de satisfaire de manière efficace aux besoins et aux objectifs des étudiants et de la société » (Coombs, 1970, p. 14). Le projet de planification est précis : utiliser les outils produits par la science afin de prévoir et d'allouer des ressources à des fins d'éducation.

L'expression « régulation » est nettement plus polysémique. Le sens commun fait de la régulation une action visant à assurer le fonctionnement adéquat d'un système donné. Un premier usage en sociologie va dans le même

2. Nous sommes conscient qu'une telle démarche, qui cherche à décrire les articulations entre politiques et interventions, produit souvent un effet de sous-estimation des problèmes et des contradictions. Plusieurs contributions réunies dans cet ouvrage les décrivent avec pertinence.

sens alors que la régulation est considérée comme un élément participant au fonctionnement d'un système qui tend à retourner à un état d'équilibre. Dans ce contexte, la régulation possède deux dimensions : il existerait un objectif ou une norme de référence autour de laquelle le système pourrait trouver ou retrouver son équilibre³. Une deuxième acception conçoit la régulation comme un ensemble de règles fixant le contrôle de l'activité dans un domaine particulier par une autorité reconnue. La régulation fixe donc les paramètres ou les balises à respecter à l'intérieur d'un espace social donné. La régulation environnementale est certes aujourd'hui l'une de celles qui fait le plus objet de controverses publiques⁴. Cette définition rejoint largement le concept de régulation de contrôle développé par Reynaud (1997). Cependant, pour ce dernier, la régulation ne fait pas référence uniquement à un état des lieux mais à la production de règles. Un processus de régulation est « la manière dont se créent, se transforment ou se suppriment les règles » (Reynaud, 1997, p. 19). Une règle est considérée comme un compromis ou une accommodation entre groupes sociaux. Ainsi, l'activité même de régulation est un enjeu social qu'il s'agisse de la constitution des règles elles-mêmes ou de leur application.

En économie, l'école de la régulation emploie le concept de régulation dans un double sens. La régulation est systémique, car elle renvoie directement au fonctionnement et à la reproduction du mode de production économique. La régulation est largement institutionnelle, car la reproduction économique ne peut se faire sans le rôle actif des institutions et des structures sociales. Les relations économiques ne peuvent uniquement être fondées sur des relations de marché. Le fonctionnement « adéquat » du capitalisme et sa reproduction dans le temps se réalisent par la mise en œuvre de différentes formes institutionnelles qui précisent les règles du jeu, au plan purement économique, des infrastructures publiques (par exemple, infrastructure de communication) mais aussi au plan de la main-d'œuvre et des relations de travail. En fait, différentes formes institutionnelles doivent encadrer les relations de marché.

Ces différentes acceptions du concept de régulation permettent de cerner les dimensions essentielles qui peuvent être utiles. La confrontation entre la vision systémique et la vision institutionnelle permet de souligner que toute régulation pose la question des objectifs ou des orientations normatives qui sont l'objet d'enjeux sociaux et qui sont établis par négociation ou par imposition. Il n'y a donc pas de normes en tant que telles, car leur identification et leur sélection sont l'objet même d'un travail social. La régulation comporte un ensemble de

-
3. Plusieurs critiques ont été adressées à cette définition. D'une part, le fait de définir une norme de référence minimise le fait que cette norme soit elle-même objet de négociation et d'interprétation par les acteurs. D'autre part, il n'est pas dit que le social fonctionne comme un système qui tend à l'équilibre.
 4. La régulation environnementale est aussi un excellent exemple qui souligne combien la norme de référence est objet de débats sociaux.

règles qui sont autant de balises qui cadrent, selon des degrés de liberté variables, l'action sociale. Ces règles sont appliquées par des détenteurs d'autorité légitime et par différentes instances organisationnelles. Ces règles proposent différentes modalités de coordination des actions entre acteurs sociaux dont la surface d'action est variable⁵.

Appliquée à un espace social comme l'éducation, la régulation peut être considérée comme la production et la mise en œuvre des règles fixant les ressources éducatives et les modalités de leur distribution tout en précisant le rôle des instances et des acteurs (individuels et collectifs). Définie ainsi, la régulation ne fait que compléter les opérations de planification dont l'objectif est l'allocation de ressources. La question des orientations normatives ou, plus largement, des référentiels politiques qui guident la distribution des ressources et les modalités de coordination est néanmoins présente dans les deux opérations.

L'idée de mode de planification et de régulation ajoute un élément supplémentaire. Elle suppose l'existence, explicite ou implicite, d'une certaine coordination des pratiques. Celle-ci peut être produite par une cohérence symbolique ou normative poursuivie ou incorporée dans les formes institutionnelles ou organisationnelles proposées. Différents dispositifs peuvent poursuivre des objectifs similaires sans être, pour autant, formellement coordonnés. L'analyse se tourne nettement vers le politique. Il faut aussi être attentif à l'existence de modalités explicites de coordination qui «organisent» de manière plus systématique l'allocation des ressources et le fonctionnement de l'espace. L'analyse de la production et de la mise en œuvre des modes de planification et de régulation doit suivre les deux aspects et répondre aux deux questions suivantes :

- quelles orientations sont incorporées dans les textes et les pratiques récentes ?
- quelles modalités de coordination et d'engagement des acteurs sont proposées dans les différentes actions politiques et dispositifs ?

La capacité de repérer les formes de coordination dépend de l'espace social retenu par le chercheur. Il n'existe pas une recette miracle qui permette de définir avec précision l'espace social pertinent. Le découpage est finalement empirique, reposant sur la présence explicite de visées adéquationnistes dans les discours associés aux pratiques étudiées. Nous avons repris les principales interventions concernant les quatre aspects suivants : 1) la planification de programmes en formation professionnelle initiale et en formation des adultes, 2) les changements des cadres institutionnels et pédagogiques, 3) la formation des adultes et la formation en entreprise et 4) les politiques relatives à l'insertion professionnelle.

5. Il suffit de penser à la coordination des actions pour produire les règles ou à la coordination des actions incorporée dans les prescriptions édictées par ces mêmes règles.

Les politiques de formation professionnelle peuvent être analysées de diverses manières. Une première consiste à savoir si les pratiques ou les interventions en formation professionnelle correspondent à la situation économique (Brown et Lauder, 1992; Betcherman, McMullen et Davidman, 1998; Boyer, 1995). Brown et Lauder soulignent combien les changements dans le régime économique, le passage du fordisme au post-fordisme, obligent à des modifications du contenu et de l'organisation de la formation et de l'éducation. Boyer (1995) décrit les mutations associées au développement du post-fordisme et indique que l'efficacité des nouvelles stratégies des entreprises suppose «des infrastructures publiques et des règles du jeu qui soient cohérentes avec le système productif en vigueur» (Boyer, 1995, p. 127). Les actions publiques de formation font partie de ces infrastructures. Il s'agit de savoir si des formes organisationnelles de la formation soutiennent mieux que d'autres les orientations économiques. La comparaison internationale indique qu'il n'existe pas une meilleure façon de faire, mais que différentes configurations peuvent contribuer à la mise en œuvre de la nouvelle économie. L'analyse consiste à poser une norme de manière implicite ou explicite, à identifier des exigences de formation ou des configurations éducatives correspondantes et à évaluer les investissements réels en référence à la norme. Le diagnostic sera inévitablement établi en termes d'adéquation ou d'inadéquation des «dimensions» éducatives par rapport aux exigences de l'économie.

Cette démarche analytique fait de l'économie la référence obligée, la norme de référence du développement de la formation professionnelle. Cela n'empêche pas que plusieurs formules éducatives puissent être «efficaces» au regard des nouvelles exigences économiques⁶. En fait, l'approche proposée ne rompt fondamentalement pas avec la logique mise en œuvre par les acteurs scolaires (planificateurs, politiciens ou personnels enseignants) dans les opérations de planification qui visent l'adéquation entre l'économie et l'éducation.

Notre point de départ est quelque peu différent⁷. Il ne s'agit pas de rejeter l'enjeu de l'adéquation. Au contraire, il convient d'en faire l'objet de l'analyse plutôt que sa finalité. La recherche d'adéquation est alors considérée comme le travail des acteurs sociaux. À ce titre, l'analyse consiste à décrire ce travail, à en dégager les logiques présentes et à suivre le processus de construction de la correspondance par transaction et négociation.

Dans une approche de ce type, un mode de planification et de régulation peut être considéré comme un cadre normatif et organisationnel qui participe à la construction de correspondances entre économie et éducation. Il ne s'agit pas

6. La thèse défendue par Brown et Lauder (1992) penche en faveur d'une modification relativement générale.

7. Cette différence est celle que nous pourrions faire en distinguant la sociologie de l'éducation de la sociologie dans l'éducation.

de réduire son usage et sa formalisation à cette seule dimension, cependant la construction de liens entre les deux mondes (économie et éducation) est certes l'une des dimensions constitutives fondamentales.

LES INTERVENTIONS PUBLIQUES RÉCENTES EN MATIÈRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

Au cours des 20 dernières années, de nombreuses actions ont été mises en œuvre par différents acteurs sociaux sans qu'une coordination organisationnelle ou institutionnelle explicite ne fût toujours présente. Ces actions, bien que porteuses de logiques souvent différentes, visent un même objectif général : la valorisation de la formation professionnelle et le rapprochement entre éducation et travail. Cela représente ce que les sociologues anglo-saxons appellent le *new professionalism* ou le *new vocationalism*, que Moore et Hickox (1994) définissent comme une convention commode pour désigner un ensemble de mesures complexes mis en œuvre par les pouvoirs publics. Ces mesures fixent de nouveaux arrangements institutionnels qui construisent, légitiment et renforcent de nouvelles définitions des savoirs éducatifs.

Or, cette orientation constitue une rupture par rapport au mode de planification et de régulation instauré depuis les années 1960, alors que la formation générale fut la référence aussi bien pour construire les curriculums que pour orienter les aspirations scolaires des jeunes et de leurs parents. Il existe des différences importantes entre la décennie 1980 et la suivante en matière de politiques et de dispositifs mis en place. En fait, l'action politique et programmatique vise, tout au cours de la période, une plus grande adéquation des ressources éducatives, et les modalités pour l'atteindre ont été fort variées (voir tableau 1). Les visées d'adéquation ne sont pas toujours traduites dans les mêmes pratiques.

À propos des orientations directrices

L'objectif de rapprochement éducation-économie constitue une rupture. Alors que le Québec, à l'instar de nombreux pays développés, avait connu un processus d'autonomisation des ressources éducatives, la mise en forme d'une école unique (*progressive school*) avait conduit à une intégration de la formation professionnelle et à une distanciation de cette dernière du champ économique (Landry et Mazalon, 1995). De nombreuses règles prévalant dans le système éducatif ont introduit cette distance. Par exemple, les représentants des milieux du travail ne siègent plus aux conseils des écoles professionnelles et techniques. Certaines formations qui se donnaient entièrement en milieu de travail (par exemple, les soins infirmiers) sont incorporées au système scolaire. Plusieurs spécialités n'ont pas de stages en milieu de travail. Ces pratiques institutionnelles s'accompagnent aussi d'un discours favorisant la poursuite des études et dévalorisant la formation

professionnelle largement identifiée à la formation dite courte et à l'échec scolaire qui en est la modalité d'accès. Les aspirations scolaires des élèves et des parents augmentent, contribuant à une valorisation de la formation générale.

TABLEAU 1
Les principales mesures du rapprochement éducation-économie

Domaine	Interventions
Planification des programmes	<ul style="list-style-type: none"> • Création du comité national des programmes de l'enseignement professionnel et technique ; • Officialisation de l'approche par compétences comme méthode de planification des programmes de formation professionnelle et technique (1986 au secondaire et 1994 au collégial) ; • Modification de la carte scolaire des enseignements en formation professionnelle ; • Accord MEQ/Emploi-Québec pour faire des comités sectoriels une instance de consultation obligatoire en matière de planification des programmes (1995) ; • Création du CETECH (Emploi Québec) (1999).
Changements des cadres institutionnels (organismes et règlements)	<ul style="list-style-type: none"> • Réactivation des commissions de formation professionnelle (1984) ; • Rénovation des diplômes de l'enseignement professionnel (1986) ; • Création de la commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre (1991) ; • Création de la SQDM (1992) ; • Publication de la politique d'intervention sectorielle (SQDM, 1995) ; • Rapatriement des programmes fédéraux au niveau provincial (1997 ?) ; • Transformation de la SQDM en Emploi-Québec et création de commission des partenaires du marché du travail (1997-1998) ; • Création des centres locaux d'emploi (1997-1998) et des instances régionales de développement de la main-d'œuvre.
Changements des cadres pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> • Création du programme fédéral d'ATE (Alternance travail-études) par le gouvernement fédéral (1986) ; • Adoption des mesures expérimentales de relance de la formation professionnelle (1995) ; • Reprise des mesures expérimentales dans le rapport des États généraux sur l'éducation (1996) ;

TABLEAU 1 (*suite*)
Les principales mesures du rapprochement éducation-économie

Domaine	Interventions
	<ul style="list-style-type: none"> • Adoption par le gouvernement québécois du programme d'alternance (1998); • Création à la SQDM des programmes d'apprentissage (1996); • Remplacement du régime d'apprentissage par un régime de qualification.
Formation des adultes	<ul style="list-style-type: none"> • Création des premiers centres spécialisés (1983) qui allaient devenir les centres collégiaux de transfert technologique (existence de 23 centres en 1999); • Accord fédéral-provincial sur la formation sur mesure (1987). Début de la réorganisation des services d'éducation des adultes pour faire place à des services aux entreprises.
Formation en entreprise	<ul style="list-style-type: none"> • Programme national de formation (1982); • Planification de l'emploi (fédéral, 1985); • Stratégie de mise en valeur de la main-d'œuvre (1989); • Création du crédit d'impôts remboursable à la formation (Québec, 1990); • Adoption du projet de loi 90 sur la formation professionnelle (1995); • Application progressive de la Loi (1996-1998);
Insertion professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> • Opérations Déclat (1983); • Planification de l'emploi (fédéral, 1985); • Stratégie de mise en valeur de la main-d'œuvre (1989); • Modification de la Loi d'aide sociale pour introduire une incitation à la formation (1989); • Modification de la Loi d'assurance-chômage pour établir des mesures d'amélioration de l'employabilité des prestataires (1990); • Création de l'assurance-emploi en remplacement de l'assurance-chômage (1996); • Création des parcours d'insertion; • Mesures SPRINT, EXTRA, etc.; • Mise en œuvre de la Politique active de la main-d'œuvre.

Au cours des années 1970 et 1980, nous assistons à un renversement de tendance : la problématique de l'adéquation éducation-travail ressurgit à la faveur de la « nouvelle » conjoncture économique. D'une part, la fin des trente glorieuses est synonyme de montée du chômage, spécialement chez les jeunes. L'école est montrée du doigt : les formations sont inadéquates. D'autre part, les mutations de

l'économie sont aussi évoquées pour justifier de nouveaux rapports à la formation dans les entreprises et dans le système public. Tour à tour, les changements technologiques, la venue de la société de l'information, les changements organisationnels, la mondialisation des échanges économiques, le changement des paradigmes productifs et la croissance de l'économie du savoir justifient la nécessité d'une croissance des investissements éducatifs et la modification des pratiques dans le sens d'une plus grande adéquation des ressources de formation professionnelle et technique avec le développement économique.

Une seconde préoccupation se greffe à cette recherche d'articulation. Depuis le milieu des années 1970, les effectifs «jeunes» en formation professionnelle initiale fondent d'une année à l'autre. Cette situation conduit à chercher les voies d'une revalorisation de la formation professionnelle.

Les premières voies poursuivies

La valorisation de la formation professionnelle

Une première voie d'implantation du rapprochement économie-entreprise présente dans les actions publiques est la valorisation de la formation professionnelle et technique dans les entreprises et dans le système éducatif. Au fédéral, le gouvernement crée des programmes de subvention pour inciter les entreprises à accroître leurs investissements. Au cours des années 1980, il modifiera régulièrement ces programmes. Le gouvernement québécois suivra la même voie et créera même un crédit d'impôts formation. Des modifications du financement de la formation des adultes ainsi que des changements organisationnels dans les institutions scolaires et de développement de la main-d'œuvre sont introduites afin de mobiliser les ressources humaines. La réactivation des Commissions de formation professionnelle, en 1984, et la signature de l'entente fédérale-provinciale sur la formation sur mesure, qui a conduit à des changements organisationnels connexes, la création des services de formation sur mesure ou des services aux entreprises, dans les commissions scolaires et les collèges, peuvent être interprétées en ce sens.

En formation initiale, la valorisation de la formation professionnelle (secondaire) passe par une triple stratégie établie en 1986. Une élévation de la norme scolaire est proposée par une modification des voies d'accès à la formation professionnelle et de l'organisation des diplômes. Cette réorganisation a manifestement pour objectif de marquer une rupture avec l'image de la formation professionnelle véhiculée dans les années 1970. Ce premier choix s'accompagne d'une vaste opération de réforme de programmes qui utilisera une méthodologie particulière : l'approche par compétences. L'adoption de cette approche s'inscrit dans une recherche de changement des cadres institutionnels de la planification de programmes (création, révision et modification des programmes) visant à assurer une plus grande légitimité aux contenus des programmes et au processus

de réforme lui-même. Une plus grande participation des acteurs économiques dans les instances de consultation/décision en matière de programmation scolaire et l'usage d'une méthode reconnue pour produire une image fidèle des compétences exigées dans les emplois seraient, au moins théoriquement, deux gages d'une plus grande pertinence des programmes.

Le recours à des acteurs économiques pour valider les contenus des programmes se poursuivra au cours des années 1990 alors que les gouvernements canadien et québécois favorisent la création d'organismes de développement de la main-d'œuvre, tels que la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre et la Société québécoise de la main-d'œuvre.

Le soutien à l'insertion professionnelle

La mise en œuvre de politiques et de programmes de soutien à l'insertion professionnelle a été et est toujours une autre voie empruntée pour faciliter le passage des individus et des jeunes de l'école à l'entreprise. Au début des années 1980, ces interventions se voulaient temporaires. Il s'agissait de faire face à une crise conjoncturelle par l'introduction de mesures de développement de l'employabilité par le retour aux études, l'accès à des stages ou à des travaux communautaires. De temporaires, ces mesures sont rapidement devenues permanentes. D'une part, les différents programmes ou stratégies de développement de la main-d'œuvre ont reconduit, sous une forme ou une autre, des programmes de stages et de formation pour les sans-emploi. D'autre part, l'inscription dans les mécanismes de sécurité du revenu d'une forte incitation à la formation par la modulation du niveau des prestations a aussi contribué à une institutionnalisation permanente de ce que plusieurs appellent le *workfare*. L'objectif poursuivi depuis lors est l'accroissement des mesures dites actives de main-d'œuvre et la réduction des mesures qui ne seraient que des filets de sécurité. D'ailleurs, la dernière réforme provinciale sur ces questions est explicitement nommée « politique active du marché du travail ».

Cette voie d'action ne vise pas uniquement à mobiliser les sans-emploi et les instances gouvernementales de gestion de la sécurité du revenu. Le système d'éducation a vu le nombre de cours intensifs commandés par les gestionnaires de la sécurité du revenu se multiplier. Nous avons aussi assisté à la mobilisation des organismes communautaires et à la création de nouveaux organismes qui ont peu à peu développé une offre diversifiée de services d'intégration et d'insertion en emploi. On compte actuellement des services externes de main-d'œuvre, des organismes de développement de l'employabilité, des Clubs de recherche d'emploi, des Carrefours Jeunesse-Emploi (CJE), des entreprises d'insertion, des Corporations de développement économique communautaire (CDEC).

Les réorganisations récentes

Depuis le début de la présente décennie, des changements importants d'orientation ont été réalisés par les différents gouvernements. Ainsi, en formation en entreprise, l'incitation financière a fait place à davantage de coercition. La valorisation de la formation professionnelle par l'élévation de la norme scolaire a fait place à des actions pédagogiques. La mobilisation des acteurs économiques s'est réalisée par la création de nombreuses instances nationales et sectorielles de consultation. Nous avons assisté à une décentralisation des instances. En fait, deux aspects n'ont pas fait l'objet de modifications substantielles au niveau de leurs orientations : les actions concernant l'insertion et l'usage de l'approche par compétences⁸.

L'obligation d'investir en formation continue

Depuis quelques années et à l'occasion de coupures pour lutter contre le déficit, le gouvernement fédéral a éliminé les subventions aux entreprises pour fins de formation. Le Québec ne verse plus de subventions directes, préférant le crédit d'impôts dont l'application inclut les dépenses relatives à l'accueil de stagiaires.

Au printemps 1995, le gouvernement québécois vote la Loi favorisant le développement de la main-d'œuvre (Loi 90) qui oblige les entreprises à investir au moins 1 % de leur masse salariale dans la formation de leurs employés. Un nouvel opérateur fiscal est alors utilisé afin d'inciter les entreprises québécoises à investir davantage dans la formation de leurs employés et afin d'introduire une culture de la formation en leur sein : l'obligation de financer. Le gouvernement justifie le dépôt de la Loi et son adoption en soulignant l'importance de la formation dans le contexte économique actuel et le faible investissement des firmes québécoises en la matière.

L'adoption de cette loi introduit une nouvelle logique d'engagement des entreprises. Au cours de la période étudiée, l'action des deux paliers de gouvernement s'était faite incitative. La Loi 90 introduit une logique nettement plus coercitive. Une « obligation » de financer la formation à raison de 1 % de la masse salariale constitue la pièce maîtresse du dispositif. Les entreprises qui ne s'y soumettront pas devront verser une somme équivalente au Fonds national de

8. En fait, au cours des années 1990, cette méthodologie a connu une reconnaissance formelle devenant le mode de planification des programmes officiels du MEQ en formation générale comme en formation professionnelle et technique. Cette méthode est aussi utilisée dans les études de tâches réalisées par différents organismes dont Emploi-Québec.

formation administré par Emploi-Québec⁹; ce fonds servira à financer des projets de formation présentés par des entreprises ou des organismes sectoriels. Ainsi, l'engagement des entreprises repose maintenant sur une obligation.

La Loi représente toujours un pari, alors qu'une première évaluation aura lieu au cours de l'année (Bernier, 1999a et b). Il est encore trop tôt pour savoir si les objectifs poursuivis sont réalisés et jusqu'à quel point l'obligation va permettre un «décollage» effectif dans les entreprises. Par ailleurs, les diverses formalités administratives constituent déjà autant de nouvelles balises du champ de l'éducation des adultes. En effet, elles fixent les modalités d'entrée dans le champ, elles ouvrent sur de nouveaux acteurs (les associations sectorielles ou régionales de développement), elles précisent les pratiques admissibles et attribuent des rôles et responsabilités à différents acteurs.

La création d'intermédiaires

Une autre voie adoptée pour rapprocher économie et éducation est de mettre en relation directe les acteurs appartenant aux deux mondes. L'idée de collaboration et de partenariat, présente dans les orientations et les objectifs politiques, exprime bien la volonté de travailler conjointement de manière continue. Le rapprochement se réalise par la création de nouvelles fonctions qui doivent faire l'interface entre les deux mondes. En 1984, la mobilisation des commissions de formation professionnelle allait en ce sens. La réorganisation des services d'éducation des adultes a aussi fait des conseillers des intermédiaires devant traduire les demandes d'entreprises en activités de formation.

Depuis le début des années 1990, d'autres instances ont été créées comme celles de la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre (CCMMO), présentée par Ottawa comme étant «une nouvelle façon pour les

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

gouvernements et les principaux partenaires du marché du travail – les entreprises, les associations de travailleurs, les groupes d'action sociale et les responsables de la formation – de contribuer à résoudre les questions de formation et de mise en valeur des ressources humaines» (Emploi et Immigration Canada, 1991, p. 1).

De son côté, Québec a aussi procédé à des réorganisations de structures avec, en 1992, la création de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) et sa transformation en Emploi-Québec depuis 1998, lors de l'adoption de la Politique active du marché du travail (PAMT) et du rapatriement des ressources fédérales en matière de développement de la main-d'œuvre. Son mandat est d'assurer la mise en œuvre de l'ensemble des politiques et programmes de développement de la main-d'œuvre (aide à la planification de la formation en entreprise, centre d'emploi, gestion de l'aide sociale, soutien à l'insertion, etc.)¹⁰. Les interventions en matière de développement de la main-d'œuvre font l'objet d'une complémentarité d'intervention entre deux réseaux d'intervenants : les institutions scolaires dont le mandat est plus centré sur la dispensation des activités de formation et les institutions de main-d'œuvre qui offrent des services d'aide et de consultation auprès des entreprises et des individus¹¹.

En complémentarité avec ces organismes nationaux (dont certains ont disparu), on a vu apparaître des organismes sectoriels. En effet, tant le gouvernement fédéral que le gouvernement québécois ont favorisé la création d'organismes sectoriels regroupant représentants syndicaux et représentants d'entreprises. Il s'agit des Conseils canadiens de la main-d'œuvre et des Comités sectoriels de la main-d'œuvre du Québec.

Au Québec, les 24 Comités sectoriels de la main-d'œuvre ont un double mandat. D'une part, ils doivent favoriser la mise en œuvre de stratégies de développement de la main-d'œuvre dans les entreprises du secteur, par une action au sein des entreprises ou une action sectorielle. D'autre part, ils assument un rôle de passerelle avec le réseau éducatif qui a l'obligation de les consulter lors de la création et de la révision des programmes correspondants de formation professionnelle. Les comités sectoriels deviennent donc une autre instance participant à la planification des ressources éducatives.

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

11. La PAMT a créé localement un réseau d'instances locales (CLE) et régionales (CRD) dont le mandat est de préparer des plans d'actions en matière économique et de développement de la main-d'œuvre, ainsi que de dispenser des services directs auprès de la population et des entreprises.

La valorisation pédagogique de la formation professionnelle

La réforme de la formation professionnelle de 1986 n'a manifestement pas atteint ses objectifs ; la chute des effectifs aurait d'ailleurs été plus importante si ce n'avait été de la fusion de la formation professionnelle des adultes et de la formation initiale. Un changement de cap est alors amorcé et on cherche une valorisation de la formation professionnelle par des mécanismes propres, cherchant à adapter la formation à une clientèle particulière. Une déscolarisation des formes pédagogiques est entreprise avec la promotion des formations en alternance, de l'apprentissage et de l'ouverture des programmes afin de permettre des adaptations locales. Différentes propositions de modification des stratégies d'apprentissage sont aussi mises de l'avant. Ainsi, en 1995, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) proposait la mise en œuvre expérimentale de différentes formules éducatives :

- favoriser l'exploration professionnelle en aidant ces jeunes de 3^e et 4^e secondaire à vérifier leurs goûts et leurs intérêts au regard de différents métiers, par l'inclusion dans la formation générale de cours favorisant l'exploration professionnelle. Il s'agit d'inclure dans la formation générale de 4^e secondaire des unités du programme de formation professionnelle qu'ils ont choisies ;
- 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 spécialisé¹². Elles visent des jeunes en difficulté scolaire qui ne peuvent satisfaire aux exigences minimales d'accès à la formation professionnelle dans un métier. Ces programmes sont développés par les commissions scolaires et correspondent à un besoin local d'emploi identifié par les instances régionales de la SQDM. Ils sont élaborés en collaboration avec les entreprises du milieu. La réussite au programme conduit à une attestation de compétences. Ces dernières feront partie d'une banque ministérielle de compétences, constituée initialement par les compétences des DEP et des ASP ;
- 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 obtenu les préalables de formation générale 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 le 4^e secondaire, tout en complétant la formation générale de ce même niveau ;
- le développement de l'alternance travail-études qui implique une grande participation des entreprises à la formation des élèves ;

12. L'approche consiste à créer des modules de formation qui correspondent à des occupations existantes sur le marché du travail pouvant être considérées comme des parties d'un métier.

- il est aussi convenu de créer des programmes de formation dits intégrés qui sont pensés dans un continuum vers l'enseignement technique. Ces programmes 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 à l'obtention du diplôme d'études collégiales.

Ces actions ont été reprises dans les documents d'orientation du système éducatif ; on parle alors du rapport des États généraux (1997) et de la politique du MEQ « Prendre le virage du succès ». La stratégie prend un caractère plus officiel. On passe du statut expérimental à celui de permanent.

Deux autres mécanismes sont explorés en parallèle. En formation générale, certaines commissions scolaires expérimentent une autre formule pédagogique : la voie 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. 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 la 3^e secondaire. 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 Société québécoise de développement de la main-d'œuvre en était l'organisme gestionnaire. Devant les problèmes reliés au démarrage du programme, essentiellement en lien avec la difficulté de trouver des stages, le régime d'apprentissage est modifié en régime de qualification. La mise en œuvre reste toujours difficile.

QUELQUES TRAITS DU «NOUVEAU» MODE DE PLANIFICATION ET DE RÉGULATION

La présentation des interventions publiques souligne le fait que des stratégies différentes ont effectivement été mises en œuvre au cours des 20 dernières années. En ce sens, les politiques de rapprochement ont fait l'objet d'interprétations diverses par les responsables de la planification des programmes. Par exemple, une plus grande implication des entreprises en formation, même dans la formation de leurs propres employés, passait par une aide financière de la part des gouvernements. Le soutien à l'insertion était d'abord perçu comme une action temporaire ou conjoncturelle. Ce n'est qu'en faveur d'un changement d'orientation des politiques de sécurité du revenu, que les mesures actives sont devenues permanentes. Finalement, la valorisation de la formation professionnelle par l'élévation de la norme scolaire, stratégie présente dans de nombreux pays développés, a été remplacée par la recherche d'une valorisation éducative ou pédagogique qui redonnerait une autonomie à la formation professionnelle. Les critères de réussite ne sont pas importés de la formation générale.

Si nous entendons par mode de planification et de régulation un ensemble parfaitement coordonné d'actions visant à préciser des orientations particulières, à établir des modalités de fonctionnement, à fixer la nature des relations entre différents acteurs et à allouer des ressources, force est de constater que nous ne sommes pas devant une telle situation. Toutefois, plusieurs mesures vont dans le même sens. La coordination se réalise par les orientations politiques et dans certains cas par les relations organisationnelles. En fait, cette coordination organisationnelle est de plus en plus grande. Une question surgit rapidement : s'agit-il d'une planification et d'une régulation conjointes ou marchandes?

Une régulation hybride

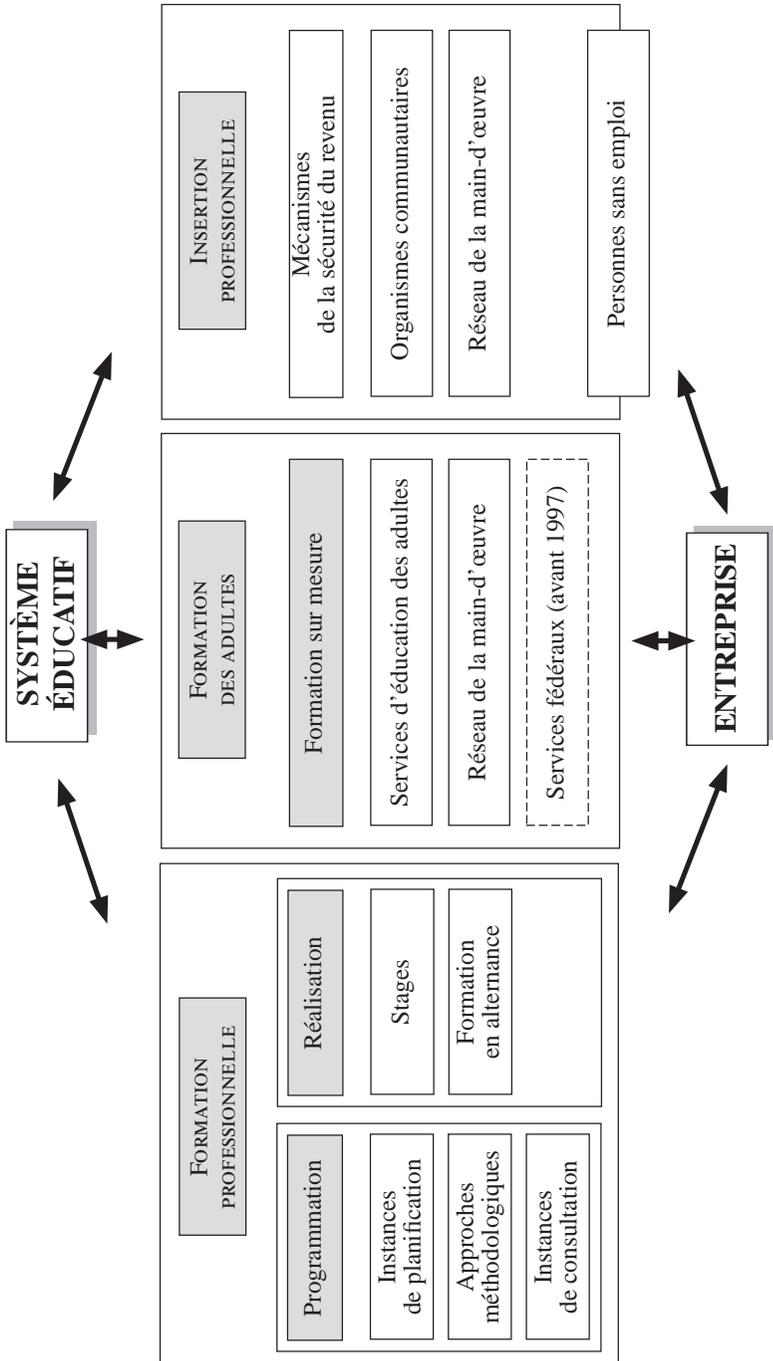
En fait, il est possible de repérer des indices qui signalent la présence de différentes formes de régulation. En effet, plusieurs interventions vont dans le sens de la mise en œuvre progressive d'une régulation fondée sur la création de réseaux d'acteurs appartenant à différents champs sociaux (que nous pourrions aussi appeler régulation conjointe) par la mobilisation directe des acteurs économiques et par la création d'instances intermédiaires dont la fonction est de faire le pont entre les deux univers. Par ailleurs, les relations de marché et de concurrence ne sont pas absentes. Au contraire, par certains aspects, elles ont augmenté.

L'observation des interventions récentes en matière de soutien à l'insertion professionnelle et, donc, de mobilisation des sans-emploi laisse entrevoir une coordination accrue entre les différentes instances : réseau des groupes communautaires, réseau de la main-d'œuvre et réseau éducatif. Cette coordination est organisationnelle avec, par exemple, la création des CLE qui regroupent les acteurs locaux. Mais elle passe aussi par des interventions comme les parcours d'insertion qui, avec le travail de référence plus systématique, introduit aussi une certaine coordination entre les différentes institutions¹³.

La planification de la formation professionnelle fait davantage appel aux acteurs socioéconomiques, de manière directe ou indirecte. Ils sont plus interpellés pour fournir leur avis et on multiplie les passerelles afin que le système éducatif soit plus proche de la demande de formation. D'une part, l'adoption de l'approche par compétences s'est réalisée parce qu'elle est réputée pouvoir « bien décrire » les situations de travail. Cette méthodologie serait donc un mécanisme jugé légitime pour capter les compétences identifiées sur les lieux de travail et les traduire en compétences à transmettre dans les curriculums. En d'autres mots, l'usage de cette approche assurerait une représentativité des opinions des

13. À cet égard, cette coordination pourrait être plus importante si la notion de parcours d'insertion prenait un autre sens que celui utilisé usuellement au Québec. Par exemple, un suivi plus individualisé des jeunes dans leur démarche d'employabilité et de recherche d'emploi pourrait déboucher sur les relations plus systématiques.

SCHÉMA 1
Les articulations éducation-économie



différents acteurs socioéconomiques sur le contenu du travail et leur traduction en offre de formation. D'autre part, le passage d'un monde à l'autre se réalise par la création de postes d'intermédiaire, dont le travail est de traduire les demandes des milieux du travail en une offre de formation diversifiée. La croissance de la formation en alternance a été l'occasion, dans plusieurs commissions scolaires et collèges, de créer des postes de superviseur de stages qui sont en contact direct avec les entreprises. Le développement de la formation sur mesure a largement modifié l'organisation de l'éducation des adultes dans les institutions éducatives. L'offre de formation s'en est trouvée aussi changée, car la formation sur mesure implique un autre modèle de formation que la formation scolaire. Plusieurs collèges et commissions scolaires ont créé des unités offrant des services variés aux entreprises. Ce faisant, l'institutionnalisation de la formation sur mesure a déplacé les fonctions des conseillers en éducation des adultes qui sont devenus des conseillers auprès des entreprises. Nous retrouvons aussi des intermédiaires dans le réseau de la main-d'œuvre, alors que de nombreux professionnels d'Emploi-Québec doivent aussi jouer ce rôle. Les Comités sectoriels de la main-d'œuvre sont aussi dans une situation similaire par leur implication dans la planification d'une offre de formation, initiale ou continue, propre au secteur ou par leur avis fourni au MEQ quand ils sont consultés sur des emplois de leur secteur.

La régulation conjointe n'a pas nécessairement la même amplitude d'un milieu à l'autre et donc pas le même pouvoir de contrôle. Si, dans plusieurs cas, il s'agit de consulter et d'approuver l'allocation des ressources, des ajustements organisationnels peuvent être introduits selon les milieux locaux. Ainsi, nous avons constaté que dans deux opérations de formation sur mesure, le travail de collaboration entre les entreprises ne s'est pas effectué de la même manière. Dans un cas, le collège a fixé un certain nombre de balises infranchissables. Par exemple, le choix des ressources professorales et la liberté d'enseignement en classe étaient considérés comme des prérogatives du collège avec lesquelles l'entreprise devait vivre. Par contre, dans une deuxième expérience de formation sur mesure conduisant à une reconnaissance formelle, l'entreprise est directement intervenue dans le choix des ressources professorales. La décentralisation du système conduit donc à des variations locales de l'espace de congestion.

Au sein même des entreprises, la planification de la formation se fait aussi plus souvent de manière conjointe, les responsables de formation devant travailler plus étroitement avec les responsables des différents services pour élaborer une offre de formation plus proche des orientations stratégiques des firmes. Sans pouvoir réaliser une évaluation juste et exacte de la situation, il demeure que les entreprises qui planifient des opérations de formation longue mettent fréquemment en place des structures de planification et de suivi à l'intérieur desquelles des représentants des services concernés et des formateurs internes se retrouvent.

En même temps, on voit apparaître des logiques de marché et de concurrence dans la gestion de l'offre de formation. La formation sur mesure introduit nettement des relations de marché dans le développement de la formation

des adultes, car les entreprises peuvent mettre en concurrence différentes institutions de formation dans l'élaboration et la réalisation d'une activité de formation. La qualité des enseignants, la confiance établie entre les représentants des entreprises et les conseillers en formation, la qualité des prestations et les prix sont autant de critères d'évaluation des soumissions et des activités.

Cette concurrence est en partie balisée par différentes stratégies des institutions de formation. Ainsi, nous avons assisté à la création d'organismes regroupant les différents collèges régionaux. Ces organismes servent de guichet d'entrée dans le système et de répartition des demandes provenant des entreprises. Certains collèges ont développé des stratégies de créneaux, refusant de développer des activités dans toutes les spécialités techniques. Le développement de partenariat, inscrit dans des institutions particulières, réduit aussi l'amplitude de la concurrence.

La concurrence n'est pas seulement un ressort de l'action pour le marché de la formation continue; elle est vécue par rapport au marché scolaire lui-même. La mobilisation de nombreux professeurs ou institutions d'enseignement, en matière de formation en alternance, est souvent une stratégie de distinction d'un programme par rapport aux autres institutions qui le dispensent. La plus-value que procure l'alternance est considérée comme un facteur pour attirer des étudiants dans le programme.

En somme, le mode de planification et de régulation en cours d'institutionnalisation repose sur deux registres d'action. Nous pouvons le qualifier d'hybride. D'une part, le travail conjoint est considéré comme une source de qualité de l'allocation des ressources éducatives et de la programmation des pratiques. D'autre part, les relations de marché font davantage partie intégrante de la gestion quotidienne des pratiques, surtout en formation des adultes mais pas uniquement.

L'asymétrie du mode de planification et de régulation

Les entreprises, et plus globalement les acteurs économiques, sont appelés à participer davantage au travail éducatif par une intervention accrue à la planification de la formation et comme acteur pédagogique, quand elles sont sollicitées pour recevoir des stagiaires. L'orientation générale est précise: la planification et la régulation rapprochent des acteurs ne participant pas directement au champ éducatif. Ce faisant, on institue une régulation partielle de contrôle du système éducatif par les acteurs économiques. Le système scolaire reste maître des décisions en matière d'éducation et de formation. En ce sens, la planification et la régulation sont largement du ressort des actions gouvernementales. Par contre, la régulation de réseau introduit deux changements dans les processus élargis de prise de décision: la planification locale (par exemple, la formation sur mesure) et la consultation élargie. La régulation de contrôle est d'autant plus forte que les prescriptions présentes dans les politiques et les interventions publiques récentes s'adressent largement au système scolaire, alors que les obligations vers l'entreprise

sont nettement moins fortes. Il y a bien asymétrie des modes d'engagement des acteurs et des instances incorporées dans les différentes mesures publiques. De plus, l'autonomie plus grande des entreprises n'est pas sans affecter le développement de certaines pratiques de rapprochement. Deux exemples permettront de faire valoir ce constat.

Tout au long des années 1980, les interventions publiques ont favorisé une approche incitative, en formation des adultes et en formation en entreprise, par l'octroi de subventions ou d'un crédit d'impôts à la formation. Au même moment, les accords Canada-Québec obligeaient, de fait, les institutions d'enseignement à restructurer les services d'éducation des adultes pour faire place à la formation sur mesure. La logique de marché, introduite avec la formation sur mesure, assurait une grande flexibilité aux entreprises. À la même époque, les gouvernements se faisaient nettement plus directifs pour «inciter» les personnes sans-emploi à participer aux mesures d'employabilité. Durant la même période, les modes d'engagement fixés aux acteurs sont fort différents au niveau du degré de contrainte. Il y a bien asymétrie des actions publiques.

En 1995, devant le peu de succès des actions antérieures en matière de soutien au développement de la formation en entreprise, le gouvernement québécois préconise une intervention plus coercitive pour développer la culture de la formation dans les entreprises. Si ces dernières ont une obligation d'investir 1 % de la masse salariale en formation, comme dans le modèle de la formation continue française et pendant un temps en Australie, il demeure que la Loi a laissé une grande souplesse de gestion. D'une part, la notion même d'activité de formation est très large laissant une grande marge d'autonomie quant au choix des activités financées ou réalisées. D'autre part, la gestion de ce domaine reste une prérogative patronale. La collaboration syndicale-patronale (ou plus largement employés-employeurs), qui est présente dans les interventions sectorielles de développement de la main-d'œuvre, est absente dans l'entreprise.

L'asymétrie est aussi présente en matière de formation alternée alors que le développement même de cette formule est rythmé par l'action des entreprises. La formule d'alternance existe au Québec depuis plusieurs années, alors que différentes universités la mettent en œuvre sous l'expression «d'éducation coopérative». Certains cégeps avaient aussi cherché à dispenser la formation technique avec cette formule qui fut abandonnée dans les années 1970, faute de ressources suffisantes. À la fin des années 1980, le gouvernement fédéral a établi un programme de financement de la formation en alternance, dont se sont prévalus, dès le début des années 1990, plusieurs collèges et centres de formation professionnelle des commissions scolaires. Québec a soutenu les initiatives locales mais ce n'est que plus récemment qu'il a investi des ressources financières pour en assurer le développement.

Le programme fédéral s'adressait aux institutions scolaires qui pouvaient, de manière volontaire, présenter un projet. Le programme comportait des prescriptions,

différentes selon que l'on fût au collégial ou au secondaire, qui s'adressaient aux institutions scolaires. La seule contrainte visant l'entreprise se retrouvait au collégial, alors que les stagiaires devaient être rémunérés. En même temps, les promoteurs scolaires de l'alternance font valoir les avantages du crédit d'impôts provincial, qui couvrent le remboursement partiel des dépenses de salaires des stagiaires, pour convaincre les entreprises d'accueillir des stagiaires. Malgré tout, la participation des entreprises constitue le goulot d'étranglement du développement de la formule et de l'implication plus grande des entreprises à la formation « initiale » de la main-d'œuvre. L'échec du régime d'apprentissage et, par la suite, du régime de qualification initié par Emploi-Québec est révélateur de cette situation. L'analyse de projets d'alternance au collégial va dans le même sens.

Cette analyse indique que la mise en œuvre de formation en alternance se réalise en faisant peu appel tant à des ajustements organisationnels dans les entreprises, à la mise en œuvre de quelques ajustements dans les institutions d'enseignement qu'à des modalités interorganisationnelles. En fait, les entreprises acceptent majoritairement des stagiaires pour des fins de recrutement futur. Leur accueil fluctue en fonction de leur situation économique, de sorte que la mobilisation des entreprises n'est jamais acquise. L'accueil des stagiaires se réalise selon les modalités d'embauche des nouveaux employés et les conditions de travail sont celles des employés réguliers. Un superviseur est désigné, mais ce dernier ne reçoit pas une formation spécifique. Il s'agit d'un supérieur (un chef d'équipe ou d'atelier, par exemple) ou d'un collègue. Le seul ajustement réside dans une modulation du travail qui est planifiée afin que le stagiaire puisse passer des tâches simples à des tâches complexes. Une évaluation continue est ainsi mise en œuvre. À la fin du stage, une évaluation du stagiaire est réalisée, mais elle est souvent verbale et peu formalisée.

De leur côté, les collègues doivent introduire quelques modifications dans l'organisation de la formation et dans celle du travail des professeurs. Une rencontre sur le milieu de travail est organisée à l'intention des étudiants et le calendrier scolaire est modifié, la scolarité est allongée. La gestion de l'alternance est sous la responsabilité du chef de département ou d'un professionnel non-enseignant qui, par ailleurs, est en relation avec le milieu du travail. Les professeurs sont peu impliqués dans les opérations quotidiennes. Par contre, leur horaire de travail est modifié, certains devant enseigner l'été. Finalement, les enseignants affirment réaliser des ajustements dans leurs cours après avoir entendu les commentaires que les étudiants émettent lors de leur retour de stage. Ces commentaires sont souvent livrés de manière informelle.

Finalement, peu de modalités interorganisationnelles sont utilisées pour établir la relation. Les contacts sont le plus souvent le fait des collègues qui cherchent des lieux de stages. Ils se font largement par téléphone, surtout quand les entreprises s'impliquent de manière régulière. Les collègues produisent des documents pour les informer de la teneur du projet, des objectifs et des modalités de

remboursement dans le cadre du crédit d'impôts. Des guides d'évaluation sont aussi fournis mais ne sont pas toujours utilisés.

Le rapprochement entreprise-école se réalise par une plus grande contribution des institutions d'enseignement, et très souvent par l'engagement d'une ou de deux personnes qui assument l'essentiel du travail de recrutement des entreprises et des stagiaires ainsi que le suivi de ces derniers. La liaison entre les deux institutions s'établit, donc, largement par les étudiants qui deviennent l'instrument central de liaison.

Cette situation découle essentiellement de trois raisons. D'une part, la difficulté de recruter des entreprises conduit les acteurs scolaires à réduire leurs exigences face aux entreprises. D'autre part, les enseignants souhaitent aussi que l'intégration des étudiants se réalise de manière « normale » et que ceux-ci s'insèrent dans un « vrai » milieu de travail. Finalement, les changements identitaires, notés chez de nombreux élèves, renforcent la conviction des enseignants quant aux vertus de la formule et de l'organisation actuelles.

En somme, l'asymétrie de mode de planification et de régulation tient, pour une part, aux politiques et aux interventions qui introduisent différentes formes de contrôle sur le système éducatif, par la création de diverses instances de planification, et pour une autre part d'une action à distance qui se fait moins contraignante pour les entreprises. Finalement, nous pouvons aussi constater que l'action de ces dernières – ou plutôt leur inaction – crée une pression sur les institutions éducatives qui n'est pas sans modeler les pratiques elles-mêmes.

CONCLUSION

La question de l'adéquation entre les ressources éducatives et le développement économique constitue actuellement un enjeu de premier plan. De nombreux investissements institutionnels et organisationnels, souvent inspirés de mots d'ordre provenant d'organisations internationales, sont réalisés en ce sens au Québec. Notre analyse indique que ces interventions sont de plus en plus coordonnées, non seulement au plan des principes mais aussi à celui des modalités organisationnelles, d'où l'émergence progressive d'un nouveau mode de planification et de régulation de la formation professionnelle. Ce mode vise la mobilisation des acteurs économiques et éducatifs autour de l'enjeu de la transformation économique et du développement de la main-d'œuvre. En ce sens, des actions sont entreprises pour assurer la légitimité des actions du système éducatif et la préparation de la future main-d'œuvre, tant auprès des jeunes que des acteurs économiques. Certaines actions visent les personnes sans emploi, d'autres les entreprises et la main-d'œuvre en emploi.

Le mode de planification et de régulation conserve la place centrale du système éducatif dans la réalisation du travail éducatif. Il se trouve au centre du réseau social d'acteurs collectifs, peu à peu constitué, puisqu'il est en relation avec les entreprises, les groupes communautaires, les élèves de différentes générations

et les instances intermédiaires créées pour faciliter la mobilisation des acteurs socioéconomiques. Il est toujours au centre du système, mais fait en même temps face à une obligation de changement des pratiques. Les modalités de planification des programmes font appel à de nouvelles approches, à des « technologies sociales » qui peuvent être considérées comme autant de dispositifs d'enrôlement collectif de nouveaux acteurs. Les formules éducatives sont diversifiées : formation sur mesure en éducation des adultes, centres de formation pour les raccrocheurs, formation intensive auprès des chômeurs et des assistés sociaux et formation en alternance pour la formation professionnelle. Avec la mise en œuvre de ces différentes formules, la formation professionnelle prend ses distances du modèle « académique » de la formation générale. La liaison se fait davantage en relation avec d'autres acteurs, qu'ils soient dans le réseau de la main-d'œuvre, dans les organismes communautaires ou dans les entreprises. La collaboration entre « mondes sociaux » est le mot central. D'ailleurs, pour faciliter cette collaboration, des emplois d'intermédiaire et des instances de « transfert » se sont multipliés dans les institutions d'enseignement ainsi qu'au niveau régional et sectoriel.

En fait, les acteurs sont appelés à fonctionner selon différents régimes d'échange. La régulation bureaucratique ou hiérarchique, qui caractérise le fonctionnement des appareils publics, s'estompe pour une coordination de réseau et de marché. D'un côté, les relations entre les différents intervenants se veulent plus conjointes, laissant une plus grande marge au fonctionnement en réseau. L'usage de la notion de collaboration et de partenariat est symptomatique de cette orientation. Mais, en même temps, les relations marchandes se font aussi plus prégnantes. La concurrence entre établissements peut viser le marché de la formation sur mesure, mais il ne faut pas sous-estimer les relations de concurrence entre établissements scolaires.

Cela dit, différents enjeux sont toujours présents, soulignant le fait que l'institutionnalisation progressive ne s'effectue pas sans ambiguïté. Une première réside dans la cohérence entre les orientations proposées du mode de planification et de régulation et les pratiques. Si, formellement, plusieurs actions publiques visent un plus grand partenariat, certaines interventions sont sujettes à interprétation contraire et peuvent produire une perte de légitimité. Par exemple, la transformation de la SQDM en Emploi-Québec a été interprétée comme un recul du partenariat, alors que la SQDM était gérée par un conseil d'administration composé de ces mêmes partenaires et qu'elle avait été créée pour « accueillir » les ressources fédérales¹⁴. L'opposition des partenaires au changement a conduit à la création de la Commission des partenaires du marché du travail. Un autre exemple est fourni par les responsables des comités sectoriels qui s'interrogent

14. La contribution de Christian Payeur rappelle avec plus de précision cet épisode récent des politiques de développement de la main-d'œuvre.

sur la pertinence de leur avis quand ils n'en retrouvent pas les traces dans les programmes de formation reformulés par le ministère de l'Éducation.

Un autre enjeu est celui de l'engagement des acteurs. Le rapprochement entre éducation et économie vise, en dernière instance, une amélioration de la formation professionnelle et technique. Cette amélioration restera théorique si des jeunes et des adultes ne s'inscrivent pas dans les curriculums. Or, le fait que la moyenne d'âge de la clientèle de la formation des adultes soit de 27 ans autorise à penser que la mobilisation des jeunes vers la formation professionnelle reste toujours problématique. À cet égard, il faut se questionner sur nos pratiques d'orientation professionnelle. En même temps, il faut s'assurer que les dispositifs et les règles institutionnelles de régulation procurent un véritable accès aux jeunes à la formation professionnelle.

La question de l'engagement des acteurs conduit à s'interroger sur les exigences asymétriques entre entreprises et institutions scolaires. Les modalités de coordination font davantage pression sur les acteurs scolaires que sur les acteurs économiques. En même temps, le développement de certaines pratiques de rapprochement se trouve limité par l'absence d'engagement des entreprises, et le développement des formations alternées est révélateur de cette situation. Pouvons-nous alors envisager des modes alternatifs d'engagement autres que le volontariat ?

Un troisième enjeu concerne les mécanismes de planification. Celui-ci n'est pas une simple question d'efficacité des méthodes et des approches. En fait, la légitimité des processus et, en dernière instance, des contenus des programmes, est en cause. Les réformes de programmes suscitent généralement des controverses au cours desquelles différents points de vue, complémentaires comme opposés, s'expriment. La prise de décision et la mise en œuvre d'un programme supposent qu'un compromis soit trouvé afin de clore la controverse. Il est illusoire de penser qu'un compromis puisse rallier tous les intervenants, ne serait-ce que parce que la montée en généralité que suppose l'élaboration d'un programme de formation « national » est une source de distanciation des points de vue. Mais, en même temps, des décisions qui ne rallient pas tous les acteurs ne feront que provoquer des controverses ou conduiront de nombreux intervenants au désengagement. En d'autres mots, les modalités et les dispositifs de réforme de programmes doivent favoriser la participation des acteurs et assurer la légitimité même des curriculums. À cet égard, une réflexion continue sur les approches et la division du travail de planification s'impose.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON, C. (1997). «Les relations formation-emploi. Une quête sans fin», dans F. CARDI et A. CHAMBON, *Les métamorphoses de la formation*, Paris, L'Harmattan, coll. Logiques sociales.
- BERNIER, C. (1993). «Nouvelles expériences sectorielles de formation: une tendance à l'institutionnalisation de la formation professionnelle au Québec?», dans C. LAFLAMME, *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société post-industrielle*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 235-254.
- BERNIER, C. (1994). «Qualification et formation de la main-d'œuvre: les relations patronales-syndicales en question. L'exemple du secteur chimique et pétrochimique», dans P.R. BÉLANGER, M. GRANT et B. LÉVESQUE (dir.), *La modernisation sociale des entreprises*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, coll. Politique et économie, p. 211-224.
- BERNIER, C. (1999a). «Vers une formation "continue" de la main-d'œuvre au Québec?», *Relations industrielles*, vol. 54, n° 3, p. 489-502.
- BERNIER, C. (1999b), *La formation en entreprise au Québec: un état des lieux*, Toronto, York University, Réseau de recherche en formation et travail, Document de travail n° 99-02.
- BERNIER, C., M. BILODEAU et J.-N. GRENIER (1996). «Les comités paritaires de formation professionnelle au Québec, vers une plus grande coopération dans les relations de travail?», *Relations Industrielles*, vol. 51, n° 4, p. 665-692.
- BETCHERMAN, G., K. McMULLEN et K. DAVIDMAN (1998). *La formation et la nouvelle économie*, Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- BOYER, R. (1995). «Formation et Emploi dans les nouveaux modèles de production», *Science Technologie Industrie*, n° 15, p. 119-147.
- BROWN, Ph. 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. 95-116.
- CAILLODS, F. (1989). *Les perspectives de la planification de l'éducation*, Paris, IIPÉ-UNESCO.
- EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA (1991). *La commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre*, Ottawa, Gouvernement du Canada
- CHAREST, J. (1998). *Les syndicats et la formation de la main-d'œuvre dans le secteur privé au Québec au cours des années 1990*, Toronto, York University, Réseau de recherche en formation et travail, Document de travail n° 98-04.
- CHAREST, J. (1999). «Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec», *Relations industrielles*, vol. 54, n° 3, p. 439-471.
- COOMBS, P.H. (1970). *Qu'est-ce que la planification de l'éducation*, Paris, Institut international de planification de l'éducation.
- DORAY, P. et L. ROCHON (1993). «La formation professionnelle dans les cégeps», numéro de *Questions de culture* sur les Enjeux actuels de la formation professionnelle, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 87-122.
- DORAY, P. et C. MAROY (1995). «Les relations éducation-travail: quelques balises dans un océan conceptuel», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 4, p. 661-688.

- DORAY, P. et D. RICARD (1996). «Les articulations entre formation et travail : émergence et diffusion de nouvelles logiques», dans Diane-Gabrielle TREMBLAY (dir.), *Innovation, technologie et formation. Multidimension et complexité des processus d'innovation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 123-140.
- DORAY, P., D. RICARD et R. BAGAOUI (1997). «Les innovations de formation continue : une voie empruntée par les entreprises québécoises», dans M. GRANT, P. BÉLANGER et B. LÉVESQUE, *Les innovations dans les entreprises québécoises*, Montréal, L'Harmattan, p. 187-220.
- DORAY, P. (1997a). «L'institutionnalisation des nouveaux rapports formation-travail : occasions organisationnelles et dynamiques locales», dans M. HARDY et Y. BOUCHARD (dir.), *École et changements sociaux*, Montréal, Éditions Logique.
- DORAY, P. (1997b). «Vers de nouvelles articulations entre formation et travail», dans Diane-Gabrielle TREMBLAY, *Formation et compétitivité économique*, Montréal, Télé-université – Éditions Saint-Martin (texte diffusé aussi dans les notes de recherche du CIRST).
- DORAY, P. (1999). «La participation à la formation en entreprise au Canada : quelques éléments d'analyse», *Formation-Emploi*, n° 66, p. 21-38.
- FONTAN, J.-M., P. RODRIGUEZ et V. V. SCHENDEL (1999). *Diagnostic dynamique de l'offre de services d'intégration et d'insertion en emploi sur l'île de Montréal*, Montréal, UQAM, Service aux collectivités.
- HOLLINGSWORTH, J.R. et R. BOYER (dir.) (1997). *Contemporary Capitalism. The Embeddedness of Institutions*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LANDRY, C. et E. 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*, vol. XXI, n° 4, p. 781-808.
- MCBRIDE, S. (1998). *The Political Economy of Training in Canada*, Toronto, Labour Education and Training Research Network, Document de travail n° 98-07.
- MOORE, R. et M. HICKOX (1994). «Vocationalism and Education Change», *The Curriculum Journal*, vol. 5, n° 3, p. 281-293.
- REYNAUD, J.D. (1997). *Les règles du jeu*, Paris, Armand Colin.
- SHARPE, A. et R. HADDOW (1997). *Social Partnership for Training, Canada's Experiment with Labour Force Development Boards*, Kingston, Caledon Institute fo Social Policy and the School of Policy Studies, Queen's University.

PARTIE II
PERSPECTIVES INTERNATIONALES

La certification de la formation professionnelle des jeunes : des régimes nationaux mis à l'épreuve

Éric Verdier

L'un des résultats majeurs de l'analyse sociétale, développée il y a une vingtaine d'années au Laboratoire d'économie et de sociologie du travail (LEST), a consisté à montrer qu'un système éducatif ne pouvait être étudié, et a fortiori évalué, indépendamment de ses interactions structurelles avec l'organisation des entreprises et les relations professionnelles (Maurice, Sellier et Silvestre 1982). C'est ainsi qu'une cohérence structurelle a pu être dégagée entre la formation en apprentissage, l'autonomie ouvrière et les modalités de négociation professionnelle pour expliquer la moindre pénétration du taylorisme dans les entreprises industrielles allemandes. Tout en soulignant certains écueils de cette approche «sociétale», notamment pour prendre en compte la diversité interne d'une société, une recherche plus récente l'a prolongée et sensiblement affinée, en soulignant que la comparaison internationale en matière de travail et d'éducation ne pouvait faire l'économie d'une réflexion approfondie sur les conceptualisations statistiques et scientifiques développées au sein de chaque espace national (Jobert, Marry et Tanguy, 1995). En effet, celles-ci ont partie liée avec les voies spécifiques par lesquelles les acteurs sociaux de chaque pays abordent et traitent les questions relatives à l'éducation, la formation, l'emploi, le travail, le chômage...

Tout en s'inspirant de l'une et l'autre recherches, ce papier s'appliquera à un objet beaucoup plus restreint qui a trait à la formation professionnelle initiale des jeunes¹. En outre, on retient ici une acception limitative de l'efficacité qui consiste à apprécier la cohérence interne des dispositifs sociétaux étudiés et qui est donc éloignée d'approches en termes de rendements, telles qu'elles sont

1. Cette communication s'appuie sur une recherche menée conjointement avec Martine Möbus (voir Möbus et Verdier, 1997).

développées par des travaux relevant des théories du capital humain ou de la croissance endogène (pour une revue de littérature, voir Caroli, 1995). Afin d'éviter les écueils de la comparaison terme à terme, la question particulière de la formation des jeunes est replacée dans un cadre plus large, construit en termes de régimes d'éducation et de formation professionnelle. Cette approche est ensuite appliquée à l'objet précis qu'est le mode de construction des diplômes de formation professionnelle.

UNE APPROCHE EN TERMES DE RÉGIMES NATIONAUX D'ACTION PUBLIQUE : LE CAS DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES

En Europe, la récurrence des difficultés économiques et sociales fait de la «réforme» des réglementations et, au-delà, des structures économiques et sociales, une dimension essentielle et durable de l'agenda politique, en vue d'améliorer la compétitivité des différentes «variétés» du capitalisme européen, tout en maintenant peu ou prou une certaine cohésion sociale. À cet égard, l'éducation et la formation professionnelle sont de plus en plus fréquemment convoquées, en tant que ressources importantes, si ce n'est déterminantes, en vue de construire les nouveaux «avantages compétitifs des nations». Les réformes en la matière tiennent souvent une place de premier rang sur l'agenda politique, il est vrai de manière souvent rhétorique. L'enjeu consiste ici à apprécier la portée et les modalités des changements introduits par l'action publique en matière de formation des jeunes en Allemagne et en France, au regard des caractéristiques sociétales dans lesquelles elles s'inscrivent, avec en contrepoint le cas britannique.

Apports et limites de l'analyse sociétale

Dans sa version originelle (Maurice, Sellier et Silvestre, 1982), l'analyse sociétale offre des ressources limitées pour aborder les questions relatives à l'action publique et au changement institutionnel, faute d'une intégration explicite des modalités de coordination. En effet, la mise en exergue des cohérences structurales des «variétés» nationales du capitalisme contemporain a été privilégiée (Verdier, 1999). Néanmoins, des travaux plus récents sur l'innovation (Lanciano *et al.*, 1993), qui s'inscrivent dans la filiation de l'analyse sociétale, mettent le doigt sur deux dimensions particulièrement importantes pour la compréhension de l'action publique.

Au niveau macroéconomique se dégage ce que l'on pourrait appeler une «dépendance de sentier», par analogie avec les dynamiques de l'innovation retracées par la théorie évolutionniste : les trajectoires sociétales s'appuient sur les expériences antérieures et les modalités d'action dont les acteurs (les entreprises en l'occurrence) héritent ; les changements relèvent ainsi d'apprentissages que

l'on qualifiera de sociétaux dans la mesure où ils affectent les spécificités structurelles des pays étudiés (voir Maurice, 1999). Au niveau microéconomique, il ressort de ces travaux que l'analyse en dynamique ne peut faire l'impasse sur les capacités et les compétences dont sont dotés les acteurs, privés et publics, qui participent à la construction de l'innovation et, plus largement, de l'action collective. Mais dans l'optique qui nous intéresse ici, cette version « cognitive » de l'analyse sociétale doit être complétée dans une double perspective :

- afin de qualifier la portée des changements opérés. Silvestre (1986) l'a tenté à l'occasion de l'étude des ajustements des systèmes de mobilité allemand, français et japonais ;
- afin de prendre en compte explicitement les institutions qui contribuent à la coordination de l'action publique.

De ce point de vue, en se référant à la notion de régime, on cherche à identifier un ensemble de régularités qui ont trait à la conception, la production et la valorisation du bien commun, en l'occurrence la formation des jeunes (pour une présentation plus systématique, voir Buechtemann et Verdier, 1998). Elles ne se résument pas à la mise en œuvre du fonctionnement de règles formelles, privilégiées dans l'approche classique des « régimes politiques », puisqu'elles concernent aussi les effets des dispositifs institutionnels en étudiant les interactions entre différents champs ou espaces, en l'espèce entre la formation, l'organisation des entreprises et le marché du travail (pour une discussion plus générale, voir Théret, 1999).

L'analyse des régimes d'éducation et de formation professionnelle

Dans cette perspective, on se réfère à différentes composantes du régime national que l'on présente succinctement, dans un premier temps, avant d'en développer deux dimensions plus importantes pour le sujet abordé :

- à la *configuration d'acteurs* qui contribuent à définir les modalités d'élaboration du service éducatif et/ou de formation professionnelle (SEF). Il s'agit des administrations centrales et régionales, des partenaires sociaux, des chambres de commerce et d'industrie, des agences publiques en matière d'emploi et de formation ; des acteurs engagés dans la production, l'organisation et la valorisation du service d'éducation et de formation (SEF), soit les établissements de formation, les enseignants, les formateurs, les firmes... mais aussi les individus dont les stratégies d'usage des services – filières et diplômés – influencent l'économie d'ensemble du régime ;
- aux *modes d'organisation et de structuration* du SEF, en termes de filières institutionnelles plus ou moins sélectives, de formes de standardisation et de degré de décentralisation (voir Allmendiger, 1989, pour une comparaison appliquée aux systèmes éducatifs des grands pays de l'OCDE) ;

- aux différentes institutions (coutumes, règles, incitations...) qui coordonnent et gouvernent l'élaboration et l'accès au service d'éducation et de formation, leurs modalités internes de fonctionnement et enfin leur valorisation sur le marché du travail et dans les entreprises. Les institutions sont considérées comme étant porteuses d'un comportement type, susceptible de réduire l'incertitude, de réguler les conflits, de construire la coopération. Il faut souligner qu'il s'agit de ressources pour les acteurs et, qu'à ce titre, elles ne doivent pas être assimilées à des contraintes absolues, à des normes incontournables ou encore à des prescriptions strictes. Même si certaines d'entre elles comportent un degré d'obligation plus élevé, pour reprendre une différenciation introduite par North, ces institutions, qu'il s'agisse d'habitudes culturelles, de routines sociales, de règles de droit ... sont peu ou prou interprétables, révisables ou même susceptibles d'être transgressées, selon le contexte dans lequel elles prennent sens pour les acteurs individuels et collectifs². En outre, il importe de hiérarchiser ces institutions autour de conventions sociétales, dont l'origine résulte souvent de choix explicites de pouvoirs publics et/ou privés (voir ci-dessous pour une explicitation dans le cas précis de l'éducation et de la formation);
- aux *modalités d'ajustement* qui rythment l'évolution des régimes : celle-ci s'opère-t-elle par des changements de nature organique et endogène aux dispositifs existants ou plutôt structurelle et exogène, par création de nouvelles institutions et dispositifs organisationnels (voir Silvestre, 1986)?

Une dimension institutionnelle décisive : les conventions sociétales en matière d'éducation et de formation

C'est à propos de l'insertion professionnelle des jeunes «à la française» que nous avons été conduit à parler de «convention sociétale» en matière éducative (Verdier, 1996). Elle se construit à partir de deux dimensions : en premier lieu, une compétition scolaire entre individus dont l'équité doit être garantie par l'État, ce qui, en second lieu, confère à ce dernier une légitimité incontestable d'autant qu'elle s'appuie sur un critère objectivé, la performance scolaire, indépendant et insensible dans son principe aux influences locales et marchandes (Duru-Bellat, 1992). Le dispositif d'orientation institue donc un face-à-face entre l'État et chaque personne, étalonnée avant d'être confrontée au Marché (du travail). À

2. À ce propos, suivant en cela les propositions de Menger (voir une présentation dans Garrouste, 1995), deux catégories d'institutions peuvent être distinguées selon leur genèse : d'un côté, des institutions sociales qui peuvent être présentées comme le résultat non intentionnel des expériences répétées d'interactions individuelles (*institutions organiques*); de l'autre, elles peuvent être issues de véritables «projets», projets régaliens dans le cas de la monnaie ou projets collectifs élaborés dans le cadre de négociations débouchant sur des accords ou des compromis (*institutions pragmatiques*).

cette configuration est liée une justification «civique» de l'indépendance de principe entre l'éducation et l'économie qui, en France, fait de la situation des jeunes sur le marché du travail une «affaire d'État» permanente. Celui-ci (l'État) est notamment considéré comme responsable des avaries qui affectent l'insertion des jeunes issus de la formation professionnelle, filière qu'ils ont en règle générale gagnée à la suite d'une orientation qui sanctionne un échec scolaire. En tout état de cause, le mécanisme de tri «à la française» établit une convention sociétale très puissante dont la légitimité n'est guère contestée. Elle contribue à orienter les choix individuels et collectifs en matière d'éducation, en particulier le mode de fonctionnement de l'ensemble de la machine scolaire.

En Allemagne, plus précocement qu'en France, les jeunes sont également orientés sur la base des performances scolaires. Mais, ainsi que Silvestre (1987) l'a très clairement fait ressortir, cette compétition ne classe pas des individus, elle constitue plutôt des «pôles de cristallisation d'une identité professionnelle», en premier lieu au sein des branches. La formation professionnelle peut ainsi devenir l'affaire des partenaires sociaux construits à ce niveau intermédiaire. L'État fédéral est responsable à l'égard de la jeunesse, mais en dernier recours, pour remédier aux défaillances des instances intermédiaires, patronat et syndicats de branches souscrivent à l'égard des jeunes, dont ils définissent la formation en entreprise, les engagements de premier rang. En contrepoint, la Grande-Bretagne se distingue historiquement par la prééminence des régulations locales et par la flexibilité de l'organisation de la formation qui repose sur des établissements ouverts à des publics très différenciés, jeunes en éducation à temps plein ou à temps partiel, adultes en formation continue ... (Rainbird et Tanguy, 1995). Dans ce contexte, l'opérationnalité immédiate des dispositifs est un objectif partagé. Les conventions sociétales soutiennent les conceptions du «juste et de l'efficace» qui prédominent en matière d'éducation et de formation dans telle ou telle société (pas nécessairement nationale) et fondent la légitimité des règles. Là encore, elles ne sont pas le fait d'intentions explicites de «grands réformateurs» mais le résultat d'une construction sociale, souvent inscrite dans l'histoire, longue, et résultant de multiples ajustements.

Le jeu de ces conventions sociétales s'appuie notamment sur des codifications que l'on qualifiera, à la suite de la perspective ouverte par Favereau (1995), de «repères publics». Elles ont la capacité de relier entre elles les différentes décisions individuelles. En France, par exemple, le taux de chômage des jeunes par niveau de diplôme sert de référent majeur pour caractériser institutionnellement la structuration du marché du travail des jeunes. Il contribue d'autant plus à orienter les choix individuels qu'il est systématiquement repris par les publications du ministère de l'Éducation comme justification de l'investissement public et privé de plus en plus important sur de plus hauts niveaux de diplôme (la rhétorique du diplôme comme «protection»; DEP, 1996). En Allemagne, le taux de chômage des jeunes n'est évidemment pas absent des débats, mais le repère public de premier rang est construit sur un autre mode en plus grande cohérence

avec les modalités d'orientation au cours du second cycle de l'enseignement secondaire, fondée sur une séparation précoce de la filière « scolaire » et de la filière destinant à l'apprentissage. L'accent est en effet mis sur la capacité du système dual et de ses différentes professions à permettre à chacun d'accéder à une qualification professionnelle reconnue par le biais de l'apprentissage. Au Royaume-Uni, l'employabilité individuelle, c'est-à-dire la capacité à accéder à l'emploi, quel qu'il soit, est primordiale. On sait d'ailleurs que le marché du travail, dès lors qu'il est en mesure d'offrir de nombreuses opportunités d'emplois, peut être un « concurrent » vigoureux à la poursuite d'études à l'issue de la scolarité obligatoire (Rainbird et Tanguy, 1995).

Bien évidemment, ces repères publics entretiennent des liens étroits avec la convention sociétale fondatrice. C'est la raison pour laquelle on peut les qualifier de « sociétaux » ; par ailleurs, ils varieront fortement d'un pays à l'autre. L'analyse de cet emboîtement entre le niveau macroéconomique et les choix des acteurs microéconomiques tente d'expliquer comment des principes existants, dans un certain contexte, vont être plus particulièrement activés par les individus et les acteurs collectifs pour arrêter leurs choix, même si, au bout du compte, l'agrégation de ceux-ci peut se retourner contre l'intention initiale de leurs projets³. Cette interrelation entre les acteurs et les dispositifs d'action dont ils se dotent est d'ailleurs au centre de l'analyse sociétale.

Configuration sociétale, changements et action publique

Silvestre (1986) considérait que trois types de changements pouvaient être envisagés. Les premiers, qualifiés de « mécaniques », n'affectent en rien les principes originels de fonctionnement des structures sociétales, ce qui ne signifie pas que les comportements et les institutions ne se transforment pas : simplement ces changements se produisent « à la périphérie de la réalité structurelle »⁴. Une deuxième catégorie de changements concerne les cas où les évolutions « sollicitent les principes de fonctionnement déjà installés », ce qui signifie que les compromis qui fondent les règles et les rapports sociétaux existants ne sont pas qualitativement atteints ou transformés. Leur « plasticité » permet aux structures initiales de faire preuve de dynamisme pour conduire et absorber des changements alors

-
3. Par exemple, en France, la fuite en avant vers un plus haut niveau de diplôme, fortement impulsée par l'action publique avec l'objectif des 80 % de bacheliers à l'horizon de l'an 2000, relève d'un tel sophisme de composition : l'investissement en capital humain, et notamment la formation professionnelle, s'efface en partie devant l'accumulation de signes distinctifs afin de mieux se positionner dans la file d'attente pour accéder à l'emploi.
 4. Le développement rapide et précoce des formes précaires d'emploi en France fournit un bon exemple de ce type d'ajustement : l'incertitude économique est reportée sur les marges des marchés internes pour lesquels on évite le soin d'une réforme.

qualifiés d'«organiques»⁵. Un troisième type de changement est qualifié de «structurel» dans la mesure où «la crise va conduire jusqu'à une déstabilisation des pratiques régulièrement reproduites dans les systèmes anciens» pour «générer des formes nouvelles de comportements et de rapports sociaux»⁶. Deux dimensions supplémentaires doivent être introduites au schéma de Silvestre afin d'intégrer plus explicitement les modalités et la diversité potentielle des cheminements sociétaux :

- la distance qu'il peut y avoir entre, d'une part, les intentions d'une politique publique visant par exemple à transformer le mode de construction de la qualification et, d'autre part, l'interprétation qu'en feront les acteurs microéconomiques (individus et entreprises concernées) et les formes d'engagement qu'ils déploieront à l'égard des nouvelles ressources institutionnelles créées par l'action publique. Cette réintroduction du jeu d'acteurs, qui n'était pas explicite dans les propositions de Silvestre, permet d'expliquer l'écart qui pourra exister entre l'intention initiale de l'action publique et le sens qu'elle prendra réellement sous l'effet notamment des incitations produites par les conventions sociétales et les repères publics préexistants. À titre d'exemple, et sans anticiper sur ce qui suit, on notera ainsi que l'ambition d'une revalorisation «sociétale» de la formation professionnelle initiale des jeunes, portée par les réformes françaises des années 1980, a largement buté sur la référence prédominante à l'élévation du niveau d'études générales, développée par les acteurs individuels (jeunes formés et entreprises) ;
- l'articulation problématique des changements qui affectent potentiellement les différents espaces⁷ concernés par les changements volontaristes. Ainsi le changement structurel n'a pas véritablement affecté les conventions sociétales françaises en matière d'éducation, mais l'expansion considérable de l'enseignement supérieur a fortement contribué à une déstabilisation structurelle des marchés internes à la française, fondés sur la progression salariale à l'ancienneté pour une main-d'œuvre insérée disposant d'un niveau de formation initiale assez faible (la moitié de la population active occupée était sans diplôme au recensement de 1982) et de qualifications fortement spécifiques. La concomitance d'une baisse relative des possibilités de progression sur les marchés internes et d'une offre rapidement croissante de jeunes diplômés mieux formés, tant sur le plan

5. La capacité d'adaptation du système dual allemand, qui, jusqu'à ce jour, reste placé au centre du système de mobilité professionnelle allemand, en constitue un témoignage probant.

6. La remise en cause puis le déclin du système d'apprentissage britannique, dans le cadre d'une refonte globale des relations professionnelles, illustrent un ajustement de ce type.

7. La notion d'espace, développée par l'analyse sociétale, présente l'intérêt de «dynamiser» cette construction du régime en intégrant les interrelations entre acteurs, institutions et formes de socialisation ou d'organisation ; par leurs interactions, les uns et les autres sont en co-évolution et favorisent le développement d'apprentissages institutionnels (Maurice, 1999).

général⁸ que professionnel⁹, s'est traduite par une baisse sensible de la valorisation salariale de l'ancienneté des employés et des ouvriers (Béret, 1992).

De la sorte, c'est la construction d'un processus de changement dans ses différentes dimensions, qu'elles aient trait aux institutions, aux modalités d'organisation ou aux configurations d'acteurs, qui doit être prise en compte pour analyser les cheminements sociétaux et plus précisément la portée de l'action publique en matière de formation des jeunes.

L'ACTION PUBLIQUE EN MATIÈRE DE CERTIFICATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES JEUNES EN ALLEMAGNE ET EN FRANCE

De la prédominance de telle forme de marché du travail (marchés professionnels, marchés internes, marchés externes) dépendront en partie le sens pris par la formation professionnelle, l'organisation des savoirs qu'elle mobilise, la codification dont elle est l'objet... De plus, en cette période de crise persistante de l'emploi et de mutations productives accélérées et souvent chaotiques, la question que doit affronter l'action publique en ce domaine peut être formulée dans les termes suivants : la certification de la formation professionnelle est-elle encore en mesure de fournir des repères pertinents pour les protagonistes de la relation formation-emploi, à ses différents niveaux, interprofessionnel, sectoriel et micro-économique (les entreprises et les individus) ? La construction des programmes de formation professionnelle est donc indissociable de la régulation d'ensemble de la relation formation-emploi et conduit à prendre en compte les configurations d'acteurs que celle-ci met aux prises.

C'est dans le contexte des conventions sociétales et des repères publics propres à chaque pays qu'est développée l'analyse qui suit des politiques de diplômes professionnels menées de part et d'autre du Rhin. L'accent sera placé ici sur les configurations d'acteurs engagés dans l'élaboration des certifications, sur le sens et la portée que celles-ci prennent dans chaque pays, et enfin sur les modalités de changement qui impriment leurs marques aux trajectoires sociétales dans le cadre des deux régimes nationaux. Cette comparaison est d'autant plus intéressante que les deux pays présentent de fortes similitudes formelles (institutionnalisation des processus, standardisation des titres délivrés, alternance en tant que principe d'organisation), dont certaines les distinguent nettement des dispositifs anglo-saxons (voir Campinos-Dubernet et Grando, 1988), en particulier britanniques tels qu'ils se sont développés récemment avec le dispositif des NVQ (National Vocational Qualifications).

8. Le nombre d'étudiants a quasiment doublé en France en 15 ans (1980-1995).

9. Les inscrits en formation technologique supérieure (BTS et DUT à bac + 2) ont dans le même temps vu leurs effectifs grimper de 280 %.

TABLEAU 1
**Principales caractéristiques des trois conventions sociétales
 en matière de formation des jeunes**

Convention	Professionnelle	Méritocratique	Marchande
Certification	Qualification reconnue	Diplôme d'État	Compétence homologuée
Nature du programme	Règlement négocié	Normes scolaires	Hors champ
Portée de la formation	Règles professionnel	Signal d'aptitudes	Capital humain
Espace de valorisation privilégié	Marché professionnel	Marché interne	Marché externe (« <i>spot</i> ») ¹⁰
Acteur pivot de la formation	Entreprise	Lycée professionnel	Prestataire de services
Acteur central de la régulation institutionnelle	Partenaires sociaux de branche	État	Employeurs

Configurations d'acteurs et rapports sociaux

De part et d'autre du Rhin, la construction des diplômes repose sur un processus social qui constitue un dispositif public jouant un rôle majeur dans la coordination entre acteurs économiques et sociaux, parties prenantes par ailleurs des relations en jeu sur le marché du travail. Cette coordination ne concerne pas seulement des acteurs collectifs fortement constitués au niveau national, mais met également en jeu les coordinations avec et entre les acteurs microéconomiques. C'est précisément dans cette articulation du micro et du macro que résident certaines des différences principales en matière d'action publique qui perdurent entre les deux pays.

Formellement, la construction des diplômes professionnels implique les trois grands partenaires que sont les pouvoirs publics, les organisations d'employeurs et les syndicats de salariés. Dans les deux cas, la construction des diplômes peut

10. Dans cette configuration proposée par Williamson (1985), les salariés détiennent des qualifications plutôt générales et les entreprises sont en mesure de retrouver, sur le marché, un salarié doté de la même productivité: dès lors, il n'y a d'intérêt à stabiliser la relation salariale pour aucun des protagonistes.

être assimilée à une règle de fonctionnement du marché du travail résultant d'un accord. Mais le sens de cette règle et, par voie de conséquence, sa portée, compte tenu des engagements qui la sous-tendent et qu'elle engendre, divergent sensiblement. Dans le cas français, la confrontation d'acteurs est inscrite dans le fonctionnement d'un modèle hiérarchique au sein duquel les partenaires sociaux sont consultés sans que leur soit donné un pouvoir de décision; en Allemagne, la recherche d'une «loi commune», propre à chaque profession, implique les acteurs dans le processus en tant que négociateurs.

Allemagne : un tripartisme de négociation porteur d'engagements

Selon le modèle d'interprétation présenté par Hilbert et Weber (1997), l'action publique en matière de formation professionnelle obéit, en Allemagne, à une régulation fondée sur l'action de «gouvernements privés», formés par le patronat, les syndicats et les chambres consulaires, auxquels l'État fédéral délègue la gestion de ce bien public. Elle constitue une voie intermédiaire entre une gestion étatique et une gestion par le marché ou, plus exactement, elle s'articule à l'une et à l'autre pour former un compromis subtil: les partenaires de chaque branche développent une «régulation conjointe» (Reynaud et Reynaud, 1994) en s'attachant à définir, dans le même processus, le contenu de la formation en entreprise et le type de qualification produite tout en agissant dans le cadre d'une législation fédérale et d'une régulation marchande de l'offre de places d'apprentissage. En outre, la production du bien public revient à une personne privée, l'entreprise, qui en est aussi l'utilisateur principal.

À cet égard, la qualification de «gouvernement privé» rend bien compte de l'ambivalence de la situation allemande qui assure une double articulation entre le public et le privé, entre les choix collectifs (la branche) et la volonté individuelle (l'entreprise). Il faut avoir clairement à l'esprit le fait que l'État fédéral n'est pas absent de ce processus. En cas de défaillance des acteurs privés, celui-ci aurait non seulement la légitimité d'intervention directe, mais plus encore, devrait le faire au risque de se voir accuser de ne pas exercer ses missions fondamentales. En Allemagne, la discussion sur le contenu de la formation professionnelle est ainsi étroitement dépendante de l'expression d'intérêts collectifs et individuels: les syndicats souhaitent la formation la plus large possible pour favoriser l'autonomie professionnelle de l'apprenti formé, les employeurs prônent une formation directement opérationnelle et donc au champ plus étroit. Le règlement de formation est donc issu de la construction, souvent longue, d'un compromis social. D'ailleurs, les règlements de formation doivent respecter la «volonté» et la «capacité» des entreprises à former. La «volonté» de former s'appuie notamment sur un engagement civique de l'entreprise en faveur de la formation des jeunes, éminemment variable selon les activités économiques et les entreprises (Lutz, 1992) et dont le retour économique s'inscrit dans le moyen terme. La prise en compte de la capacité de l'entreprise, notamment des PME, a

pour but de dégager un équilibre de la qualité et des coûts de formation tel que les règles nationales ne soient pas dissuasives à l'égard de l'embauche d'apprentis.

France : un tripartisme de consultation

À l'inverse, le dispositif institutionnel français éprouve de grandes difficultés à traiter des questions décisives concernant la cohérence de l'action publique en matière de formation professionnelle et la structuration de l'espace de qualification :

- comment mettre sur pied des formations suffisamment proches de l'ensemble des entreprises qui évitent de suivre trop directement les évolutions en cours («suivisme») dans les organisations productives ?
- comment articuler des choix à dimension quantitative (comment prendre en compte la volonté et la capacité des entreprises à former ?) et qualitatives (quelles sont les normes à satisfaire pour former un «bon professionnel» ?) ? Ces dimensions, le dispositif français ne les tient pas ensemble faute d'une articulation réelle entre les niveaux macro-, méso- et micro-économiques (on verra au contraire qu'il repose sur une forte dissociation entre les dimensions normatives, dont la construction est centralisée et attestée, et les gestionnaires, en particulier des flux d'élèves).

En France, les processus de gestion de la formation professionnelle sont plus unilatéraux, à l'initiative soit de l'État, soit de puissantes fédérations professionnelles. Le rôle des syndicats semble moins perceptible. Au début des années 1980, la refonte de la procédure d'élaboration des diplômes au profit des instances de consultation que sont les commissions professionnelles consultatives (CPC) répond au souci de revaloriser l'enseignement professionnel en s'appuyant notamment sur le développement de l'alternance école-entreprise. Cet enjeu conduit l'administration à restaurer les capacités de discussion avec les partenaires sociaux : il y a, dans la conception du tripartisme à la française, le souci croissant des gouvernements de partager des responsabilités politiques de plus en plus lourdes avec l'accroissement du chômage juvénile en particulier, tout comme celui de doter sa politique d'une plus grande efficacité interne. Cette démarche place nécessairement en première ligne, non pas des «gouvernements privés» agissant par délégation, mais l'acteur étatique, responsable de la création des nouveaux titres et grades nationaux. De ce fait, sans être formel, le rôle effectif de la consultation va se situer en net retrait par rapport aux ambitions affichées.

Pour résumer, l'action du ministère de l'Éducation nationale est régulièrement conduite à un arbitrage délicat entre la nécessité de consulter véritablement afin d'associer des partenaires à des responsabilités dont la lourdeur conseille qu'elles soient partagées et un volontarisme qui appelle des prises de décision rapides pour faire face à «l'urgence» politique. Par ailleurs, l'action de ce ministère rend les procédures de consultation encore plus formelles. Cette gestion dans l'urgence parvient à trouver une effectivité rapide puisque la «volonté

et la capacité à former», dont on a vu l'importance en Allemagne, est en principe assurée par un appareil scolaire qui n'implique que secondairement des partenaires privés, dont on attend surtout qu'ils fournissent les places de stages nécessaires à la mise en place de l'alternance sous statut scolaire. C'est ce cloisonnement de l'intervention publique et des choix microéconomiques qui a permis à la puissance publique, plus que dans n'importe quel autre pays de l'OCDE, de développer de concert, ainsi qu'elle a pu le faire durant les années 1980, formation générale et formations professionnelles.

La construction d'un quasi-marché au Royaume-Uni

Le gouvernement de Madame Thatcher s'est lancé dans l'édification d'un « quasi-marché » dont les règles de fonctionnement, et en particulier de financement, ont pour but d'assurer la prééminence de deux principes : la concurrence notamment entre établissements de formation dont les ressources d'origine publique dépendront moins du nombre de formés que du nombre de certifications délivrées ; le libre choix de l'individu doté par l'État d'un crédit de formation professionnelle. Cette approche, inscrite dans une convention marchande, est centrée sur le principe de développement d'une conception très opérationnelle des compétences certifiées, axée sur la performance immédiate des individus (voir Bel, 1998).

Le pivot institutionnel du système est constitué de l'organisme de certification (NCVQ puis QCA – Qualifications and Curriculum Authority). Il est chargé de définir les standards nationaux de qualification qui serviront d'étalon pour évaluer les compétences acquises par les individus. La démarche se veut la plus objective possible, afin de garantir la transparence du marché des compétences, détachées de tout biais corporatiste ou local qui marquait le système d'apprentissage antérieur. Ainsi la « technicisation » du processus se traduit par le fait qu'il n'y a pas de confrontation ou simplement de concertation entre acteurs sociaux porteurs, en tant que tels, d'intérêts organisés. Disons plutôt que, de facto, l'accent est mis sur la prééminence des employeurs et de leurs représentants, les syndicats de salariés étant hors jeu. En outre, le pilotage local du dispositif qui est assuré par 82 TEC (Training Enterprise Councils) reproduit cette asymétrie de la représentation sociale : leurs instances sont composées pour les deux tiers par des employeurs garants de l'adaptation du dispositif aux besoins locaux, le dernier tiers étant constitué de représentants du monde éducatif et associatif, plus rarement syndical.

Diplômes professionnels : contenu et portée de la règle commune

Le caractère national et standardisé des diplômes professionnels en Allemagne et en France constitue une dimension essentielle de la comparaison internationale, notamment à l'égard du contrepoint britannique. Cependant, fonder la parenté des deux premiers dispositifs nationaux sur cette seule communauté de principe, sans en analyser l'objet et la portée, eût été hâtif. Ces deux dimensions confèrent,

en effet, une forme particulière au diplôme produit dans chacun des deux pays : inscrite, en France, dans un processus d'élaboration marqué par les asymétries entre acteurs et centrée sur la certification, la définition du diplôme est plus souple en Allemagne tout en couvrant l'ensemble d'un processus allant de la formation à l'élaboration de la qualification. Le Royaume-Uni se distingue par le fait que la définition du titre professionnel exclut toute discussion préalable sur les programmes de formation.

Niveau de diplôme ou qualification ?

Une première différence essentielle a trait à la nature du titre. Les termes utilisés parlent d'eux-mêmes : en France, il s'agit d'un « diplôme » et en Allemagne, d'une formation dans un métier (littéralement un « métier appris » : *Ausbildungsberuf*). En France, le concept de référentiel de diplôme détermine un optimum professionnel et pédagogique qui tend à constituer un ensemble clos, tandis que le règlement de formation allemand fixe des normes minimales qui laissent place à une plus grande souplesse dans l'application concrète des contenus de la formation.

Plusieurs éléments d'ordre organisationnel peuvent expliquer ces différences :

- en premier lieu, en Allemagne, l'acteur principal chargé de la mise en œuvre de la formation étant l'entreprise, acteur privé, le référentiel doit nécessairement prévoir une diversité importante de situations selon le type d'entreprise formatrice, grande ou petite. En comparaison, le lycée professionnel, acteur public majeur de la formation en France, offre a priori un enseignement plus homogène ;
- ensuite, le poids plus important de l'enseignement théorique en France renvoie à la spécificité de la convention sociétale en matière éducative (une sélection individuelle des jeunes sur la base des performances scolaires) et conduit à placer la barre haute en ce qui a trait à l'élaboration des référentiels, d'autant plus que le diplôme ouvre des possibilités de poursuite d'études vers un niveau plus élevé ;
- enfin, les référentiels français s'appuient sur une définition relativement abstraite et homogène des objectifs poursuivis. En comparaison, la description des objectifs des formations allemandes, dans ses grandes lignes (« le profil de la formation ») comme dans les contenus détaillés (« le plan-cadre »), réfère à des connaissances et aptitudes autrement plus concrètes.

Le caractère nettement plus normatif de la certification française est lié au mode de régulation beaucoup plus hiérarchisé, autour de l'État, de l'espace des relations industrielles dans lequel s'inscrit la discussion des diplômes de formation professionnelle. En retour, la nature des « non-humains » (Callon, 1991) dans la configuration d'acteurs, en l'occurrence les diplômes, influence sensiblement la dynamique du processus institutionnel et des jeux d'acteurs (voir

ci-dessus). Leur degré d'engagement, tant dans l'élaboration que dans la reconnaissance du titre, influe fortement sur la portée de celui-ci.

Le diplôme : règle ou signal ?

En Allemagne, la construction de ce compromis négocié qu'est le brevet peut être issue d'affrontements d'autant plus sévères, qu'il met en jeu non seulement des contenus de formation mais aussi une condition salariale dans l'entreprise (coûts de la formation, rémunération de l'apprenti, définition du « bon professionnel » positionné dans les accords de classification...). Ce double enjeu, sectoriel et micro-économique, est d'ailleurs au fondement de cette subtile articulation entre une régulation institutionnelle et le jeu du marché, ce dernier apparaissant clairement comme une construction sociale (Albert, 1991).

Cette loi de la profession ne doit pas être vue comme étant un cadre rigide ou plus encore, comme une contrainte. Au contraire, elle est une convention puisqu'elle peut et doit faire l'objet d'interprétations variées selon les espaces et les conjonctures dans lesquelles elle s'applique. La souplesse de l'articulation du spécifique et du général pourra même aller jusqu'à permettre à une entreprise, en vertu de la « clause de flexibilité », de s'écarter du plan-cadre de formation à condition de le justifier. Le cas allemand révèle à quel point la cohérence de l'action publique réside dans la capacité à définir des normes qui intègrent, dans leur conception même, les niveaux centraux mais aussi microéconomiques et sociaux. Ainsi, le dispositif institutionnel allemand retient l'attention par son caractère « réticulaire » qui lui confère cette adaptabilité à des contextes spécifiques et dans le même temps le maintien, du moins jusqu'à présent, d'un compromis entre une régulation fortement instituée et le jeu du marché.

En France, « l'incomplétude » du système d'acteurs (faible présence effective des organisations syndicales en particulier) et l'extériorité de la construction des diplômes par rapport au fonctionnement du marché du travail, assurent paradoxalement l'effectivité de la production volontariste de nouvelles formations. La valorisation de celles-ci sur le marché du travail est l'apanage principal, si ce n'est parfois exclusif, de la règle marchande, avec tous les risques ultérieurs de dévalorisation et de déclassement afférents à ce mode de fonctionnement : le diplôme est plus un signal qu'une règle négociée. Comme en Allemagne, l'intervention des partenaires sociaux se structure formellement, pour l'essentiel, au niveau des branches. Dans les faits, elle ne contribue pas directement à construire la décision collective sous la forme de règles partagées, comme c'est le cas outre-Rhin, mais elle se contente d'influencer la décision qui, en tout état de cause, revient à l'État. Le régime de la contrainte tend ainsi à l'emporter sur celui de l'interprétation de conventions négociées. Le monopole de l'intérêt général, que continue à exercer l'État au sein de l'espace éducatif, laisse indécisés les modalités d'articulation de ce dernier avec l'espace de qualification.

Contrairement à l'Allemagne, l'expression de la « demande sociale », et donc des choix des individus, pèse fortement sur le dispositif français de construction et de réforme des diplômes centré sur l'État. Bien évidemment, cette dimension rejoint explicitement les hiérarchies par niveaux et par types de savoirs qui structurent le système éducatif français. Elle se manifeste de deux manières : des phénomènes de poursuite d'études dans le cadre d'une filière donnée et/ou vers une formation générale ; le choix privilégié des spécialités professionnelles qui entretiennent la plus grande proximité avec la formation générale (exemple de la filière bureautique) ; de ce fait, la régulation des flux de formés répond plus à des exigences de scolarisation qu'à des objectifs de professionnalisation formulés par les entreprises et les regroupements d'employeurs concernés.

Royaume-Uni : le programme disparaît derrière la certification

L'objectif est ici de constituer un marché des compétences individuelles dont la première vertu serait la transparence du rapport qualité-prix pour les protagonistes de la relation formation-emploi ; l'organisation de ce marché des compétences doit être flexible afin que les individus n'aient pas à se soumettre à des cursus de formation classiques les exposant *in fine* à des échecs irréversibles, mais puissent valider des acquis en termes de compétences, obtenus selon des modalités très diversifiées, allant des apprentissages acquis sur le tas ou dans la sphère privée, à des cursus en établissements de formation spécialisés. Dans cette perspective :

- aucune relation avec des savoirs à acquérir pour exercer la (les) compétence(s) n'est explicitement établie, là encore afin de ne pas réintroduire des rigidités organisationnelles entre la construction de la compétence et l'élaboration des programmes, dont l'organisme formateur (public, privé, spécialisé ou non sur l'activité de formation...) est seul responsable. Il n'y a d'ailleurs pas d'examen écrit et le suivi de matières générales n'est absolument pas obligatoire, contrairement aux deux autres conventions passées en revue ci-dessus ;
- l'obtention de chaque NVQ (compétence du National Vocational Qualifications) repose sur des critères de performance extrêmement détaillés, plaçant l'individu dans une situation opérationnelle donnée, propre à chacune des unités de base constitutives de la compétence visée. Celle-ci ne sera obtenue que si l'individu satisfait au test de ses performances pour chaque unité¹¹. Les NVQ sont regroupées par niveau, le premier correspondant à la réalisation de tâches répétitives, le cinquième à une forte professionnalité.

11. Par exemple, dans le domaine de l'installation électrique, la NVQ de niveau 1 « Préparer et fixer des câbles électriques » comprend cinq unités ou modules de compétences : 1) établir et maintenir de bonnes relations de travail ; 2) fixer les supports des câbles ; 3) installer et démonter les plates-formes d'accès ; 4) maintenir santé et sécurité sur le lieu de travail ; 5) préparer, maintenir et restaurer le chantier pour la fixation des supports de câble.

Au total, on est là très loin, pour ne pas dire aux antipodes, de la maîtrise d'un domaine professionnel considéré comme un ensemble cohérent de fonctions.

*Les modalités sociétales d'ajustement des diplômes
à l'épreuve de changements structurels*

En Allemagne et en France, les diagnostics sur les tendances fortes de l'évolution du travail qui affectent l'espace des qualifications et qui ont influencé la conception des nouveaux référentiels de diplôme, sont étonnamment proches : l'incertitude économique et la variabilité de la demande affecteraient les processus de production et l'organisation des entreprises dans le sens d'une accélération de la diffusion des technologies « flexibles » et d'un décloisonnement des différentes fonctions, comme la fabrication/maintenance dans les activités industrielles. De part et d'autre du Rhin, quel que soit le champ professionnel considéré, l'accent est mis au niveau des expertises sur le développement des compétences transférables plus axées sur la résolution de problèmes, et sur la capacité à se situer dans un système organisationnel de plus en plus complexe, notamment pour être en mesure de répondre aux enjeux de l'intégration des tâches et/ou du travail « polyfonctionnel ».

La traduction de ces objectifs dans les référentiels prend une forme différente qui n'est pas sans lien avec la place respective accordée à l'expertise dans les deux processus. En France, une action publique résolument volontariste veut faire de la formation un levier de transformation directe du travail et de son organisation. Elle tranche avec la démarche plus procédurale et progressive qui prévaut en Allemagne. En Grande-Bretagne, il est encore trop tôt pour dégager des modalités régulières d'ajustement.

*Les rythmes de renouvellement des diplômes
diffèrent sensiblement d'un pays à l'autre*

Le renouvellement des contenus de formation est à l'évidence beaucoup plus intense en France qu'en Allemagne. Chaque année, une centaine de dossiers sont examinés au sein d'instances permanentes, chargées de l'actualisation des diplômes (les Commissions professionnelles consultatives) et mobilisables à tout moment dans le cadre d'une action publique volontariste. En Allemagne, ce travail de rénovation est confié à des instances *ad hoc* dont la mise en place est subordonnée à l'accord préalable des partenaires sociaux sur l'opportunité du renouvellement des formations, en vertu du principe de délégation aux partenaires sociaux de la construction du bien public qu'est la formation des jeunes. La longueur des délais observés dans certains cas (par exemple, pour le renouvellement des formations de la métallurgie) a conduit les autorités fédérales à recommander une durée maximale de deux ans pour conduire un dossier jusqu'à sa conclusion.

En Allemagne, la lenteur relative du processus est due à la nécessité, pour les parties prenantes, de parvenir à un compromis en vertu du principe de consensus qui préside à l'élaboration des formations réglementées. Cette lenteur est encore accrue par les réticences que manifestent souvent les représentants du patronat pour lesquels toute réforme se traduit nécessairement par un investissement supplémentaire assumé par les entreprises dans la mise en œuvre des nouvelles formations.

Le rythme des réformes, spécifique à chacun des deux pays, met en lumière un ordre de priorité différent dans le nécessaire arbitrage entre deux objectifs antagoniques : d'un côté, remédier au risque d'obsolescence des formations, de l'autre, maintenir des références suffisamment stables en matière de qualifications professionnelles pour les acteurs de la relation formation-emploi. En outre, les capacités relatives des deux systèmes à faire face à une instabilité économique croissante qui tend à dévaloriser les dispositifs institutionnels, fatalement inscrits dans la durée, sont ici en jeu. De ce point de vue, le système allemand fait montre d'une moindre capacité structurelle à se déployer vers de nouveaux emplois tertiaires, notamment dans le domaine des services aux particuliers.

Deux modalités d'intégration de l'exigence d'une élévation sensible des niveaux de formation de base

En premier lieu, les déphasages entre les contenus de formation et les attentes de certaines catégories d'entreprises, notamment les moyennes et les petites, ont été moindres outre-Rhin¹² qu'en France. À cet égard, un fait demeure symptomatique : l'élévation du niveau acquis dans l'enseignement professionnel a été recherchée, en France, par la création de nouveaux diplômes dont le baccalauréat professionnel est aujourd'hui la figure emblématique. En Allemagne, la réponse à ces nouvelles exigences « productives » a, jusqu'à présent, été intégrée dans le dispositif existant par une évolution du concept des référentiels de formation par apprentissage. La réduction du nombre de spécialités en est une traduction connue. Ces transformations des formations professionnelles de base, endogènes dans le cas allemand, exogènes en France, reflètent bien les modalités d'ajustement qui prévalent dans chaque pays. L'ajustement « organique » (Silvestre, 1986) à l'allemande permet plus facilement de préserver la cohérence du dispositif et donc la qualité des coordinations économiques et sociales, quitte à passer à côté d'une réforme en profondeur. L'ajustement structurel à la française peut certes permettre de conduire très rapidement des transformations majeures mais avec une prise de risque certaine quant à l'effectivité des nouvelles orientations. Dans les

12. Par exemple, Eva Kuda (1997) souligne que, « à travers l'opposition manifestée par les organisations patronales [de la métallurgie] lors des négociations des référentiels [...], il apparut que les PME n'étaient pas disposées ou pas en mesure de mettre en œuvre la formation en entreprise sur la base des nouvelles directives ».

deux cas, des tensions fortes sont exercées qui révèlent les difficultés spécifiques des deux processus institutionnels à s'ajuster aux changements à l'œuvre tout en préservant le sens de leur construction respective.

***Vers un épuisement des modalités sociétales
d'ajustement en matière de formation professionnelle ?***

Dans les deux pays sont donc en jeu la capacité d'une régulation institutionnelle publique à construire efficacement la formation professionnelle ainsi que les modalités de coordination entre les acteurs microéconomiques et les systèmes de représentation et de construction de l'intérêt général au niveau macroéconomique.

Allemagne : le poids croissant d'une logique méritocratique ?

Outre-Rhin, le « pragmatisme fonctionnel » (Kutscha, 1997), dont sont qualifiés les ajustements qui ont prévalu jusqu'à présent, est remis en cause par les rythmes plus rapides des changements qui pourraient exiger une réforme structurelle. La lenteur du processus de mobilisation et d'implication des acteurs restera-t-elle compatible avec les fluctuations croissantes du marché du travail et la redéfinition constante des « besoins des entreprises » vers plus de transversalité ?

Le caractère complet du dispositif allemand résulte d'une longue gestation historique qui a permis, dans le champ industriel comme artisanal, de composer entre des logiques plurielles de régulation. Or, compte tenu de la moindre implication des acteurs sociaux dans les activités tertiaires, le système allemand connaît des difficultés certaines à se déployer vers de nouvelles activités dans ce champ où résident pourtant une bonne part des créations d'emplois récentes et futures.

En outre, la polarisation des référents sur le couple « pertinence de la qualification professionnelle-compétitivité », à la base du *high skill equilibrium* conceptualisé par Finegold et Soskice (1988), pourra-t-elle rester aussi forte ? Elle est actuellement très prégnante comme en atteste le fait que, dans les moments les plus cruciaux, un acteur étatique majeur de la construction des diplômes professionnels soit le ministère de l'Économie. La « demande sociale », relativement peu prise en compte dans le système allemand, se révèle un facteur de plus en plus déterminant pour l'évolution des formations duales par l'attraction grandissante des jeunes pour des poursuites d'études dans la filière générale et dans l'enseignement supérieur (Tessaring, 1993). Ce qui explique le fait que, entre 1984 et 1993, la valeur productive du brevet dual ait diminué (Béret *et al.*, 1998). Comment la régulation institutionnelle pourra-t-elle intégrer ce mouvement, s'il se poursuit et s'accroît, sans introduire peu ou prou des logiques de niveaux de formation en son sein ? Les questions actuellement débattues portent tout à la fois sur la nécessité d'attirer vers le système dual des jeunes de niveau scolaire élevé et sur les modalités d'intégration des jeunes en difficulté scolaire qui constitueront

une part croissante de son public potentiel (Koch, 1997), avec le risque, «à la française», d'en faire progressivement une voie de relégation. De telles évolutions ont conduit Lutz à parler, dès 1992, de risque attenant à une dérive vers «un système méritocratique à la française». Enfin, lors de la récession du milieu des années 1990, les grandes firmes industrielles, qui constituent le «cœur» du système dual, ont réduit le nombre des places d'apprentis nettement plus rapidement que leurs emplois (Pfeiffer, 1995), respectivement -15% et -5% . On peut formuler l'hypothèse selon laquelle cette évolution témoignerait du fait que la formation professionnelle des jeunes, insérée dans un système de négociation sociale complexe et institutionnellement lourd, perdrait progressivement de son attraction pour de grandes entreprises soumises à des exigences de flexibilité de court terme de plus en plus prégnantes. On n'en est certes pas encore là mais la confirmation du désengagement de ces entreprises, durant la phase d'expansion du cycle économique, constituerait un signe tangible de la perte de crédibilité de l'apprentissage et risquerait de précipiter une évolution irréversible vers des changements structurels.

Le recul du nombre de places de formation offertes par les entreprises, manifeste depuis plusieurs années, tend, en outre, à modifier le rapport de forces entre partenaires sociaux au bénéfice du patronat : ainsi le récent projet de réforme gouvernemental semble davantage tenir compte des préoccupations des employeurs – par exemple la flexibilité de la formation en fonction du profil des jeunes : introduction de niveaux, durée modulable – et ce, afin d'encourager les entreprises à former.

France : vers l'émergence d'une autre logique de certification ?

En France, certaines difficultés semblent tenir du caractère relativement abstrait et peu flexible des référentiels au regard de la réalité et de la diversité des entreprises. Peu engagée dans la mise en œuvre des formations diplômantes, l'entreprise française souhaite déléguer aux experts le soin de construire des «enseignements plutôt basiques», à charge pour elle de compléter cette formation par la diffusion de savoir-faire spécifiques (CNPF, cité par Marquette, 1997). Il y aurait là une sorte de «consensus à la française» – du moins entre l'administration et l'échelon le plus centralisé de la représentation patronale – sur la signification du diplôme professionnel. Cette option comporte cependant le risque d'ôter au diplôme français une partie de son opérationnalité immédiate et donc de ne le considérer que comme une fraction de la qualification. Elle tend par ailleurs à «amplifier le mouvement de perte d'identité de l'enseignement professionnel» (Veneau, 1997).

Plus globalement, avec l'accentuation de l'allongement de la durée des études générales (doublement en 12 ans du taux de bacheliers par cohorte, plus que doublement du nombre d'étudiants), le système éducatif semble investir de plus en plus pour produire des signaux permettant aux employeurs de sélectionner

dans la file d'attente les plus « capables » au regard de critères flous dont le niveau d'études n'est qu'un condensé peu satisfaisant. Les diplômés tendent à signaler des aptitudes générales plutôt que d'être des indicateurs de compétences professionnelles des jeunes. Ce processus joue en particulier au détriment de la formation professionnelle, avec cependant une meilleure « résistance » des spécialités industrielles masculines, en particulier au niveau de l'enseignement supérieur technologique. Malgré l'imposant travail de rénovation des formations professionnelles et technologiques, c'est un ajustement organique lié au primat de la formation scolaire qui a finalement prédominé dans la dynamique d'ensemble du régime français d'éducation et de formation. Sa cohérence interne est d'ailleurs fortement en question.

Malgré la rénovation des formations professionnelles et techniques, les tâtonnements réciproques des employeurs et des jeunes semblent être aussi longs et complexes qu'à l'issue d'une formation générale, avec le risque de dévaloriser les acquis initiaux de la formation et les investissements spécifiques réalisés durant les phases antérieures du processus de formation professionnelle. Dans des proportions croissantes et pour des durées allongées, les jeunes cheminent sur le marché secondaire des emplois « aidés » et/ou précaires. Bref, faute de parvenir pour l'instant à modifier le positionnement structurel de la formation professionnelle des jeunes, les transformations « radicales » qu'a connues la certification française, ne parviennent pas, du moins partiellement, à se dégager de l'emprise d'une évolution organique qui pérennise une hiérarchie sociale des savoirs, au profit des composantes les plus scolaires.

De ce point de vue, les tentatives de réforme structurelle des années 1980 s'inscrivent *in fine* dans un mode d'ajustement organique qui privilégie la poursuite d'études étalonnées en premier lieu par le niveau de formation générale. Néanmoins, la portée de cette « dérive » doit être pondérée pour deux raisons principales :

- il n'y a pas de « fatalisme sociétal ». C'est ainsi que des branches, telles que la plasturgie (Cadet, 1996), dont l'identité a partiellement dépendu de la création de diplômes nationaux dans ses domaines de spécialité, sont parvenues à susciter un dispositif se rapprochant de la régulation conjointe à l'allemande : il permet d'articuler assez étroitement la construction des diplômes, la maîtrise (relative) des flux de diplômés et la reconnaissance des titres sur le marché du travail. Mais c'est alors une refonte de l'ensemble des relations formation-emploi qui est en cause.
- l'amélioration de la valorisation salariale des formations technologiques supérieures pourrait constituer, pour certains segments du marché du travail du moins, l'indice de la mise en place possible d'une logique de marché professionnel, sur la base de la détention d'un haut niveau de formation générale. Il reste que la construction institutionnelle complexe que constitue un « marché professionnel » est à ce stade encore très incertaine. L'émergence de nouvelles formes institutionnelles cohérentes avec une

logique de marché professionnel dépendra fortement de la bonne tenue durable de la conjoncture macroéconomique qui favoriserait la conclusion de nouveaux compromis institutionnalisés, autour, par exemple, des formations supérieures professionnalisées, en fort développement durant cette dernière décennie.

Royaume-Uni : un régime à la recherche de sa cohérence

Certes, il est hors de propos de développer ici une appréciation d'ensemble du dispositif britannique (Ryan, 1995 ; Bertrand, 1997 ; Lefresne, 1999), mais à la lumière de ce qui précède, il faut noter quelques dimensions qui marquent les limites d'une démarche cherchant à gérer les compétences comme de simples produits :

- la fragmentation des compétences n'est pas nécessairement cohérente avec la maîtrise d'une situation professionnelle requérant responsabilité et initiative ; le risque de construire des qualifications centrées sur les exigences immédiates des tâches est réel et se pose au détriment de l'adaptabilité des individus à des configurations d'emplois changeantes ;
- l'importance des connaissances et des savoirs pour la compréhension des situations de travail a probablement été sous-estimée, et la régulation d'ensemble du dispositif pousse à minimiser la place des savoirs de base dans la préparation à l'obtention de la certification : des évaluations et des évolutions récentes semblent témoigner des limites rencontrées par une telle logique de court terme, les organismes de formation ayant tendance à se focaliser sur les compétences et les qualifications les moins coûteuses (sur ces points, voir Steedeman *et al.*, 1997) ;
- notamment pour ces raisons, la crédibilité intrinsèque du dispositif est délicate à établir tant auprès des employeurs qui s'y réfèrent peu dans leur processus de recrutement qu'auprès des individus qui préfèrent poursuivre des études dans des filières qui garantissent une meilleure maîtrise des savoirs et des connaissances.

Au total, les doutes de nombre d'acteurs économiques et sociaux à l'égard de la qualité des compétences produites par le dispositif NVQ¹³ réintroduisent une forte incertitude sur le potentiel de transfert des qualifications ainsi acquises, à rebours de l'objectif de transparence recherché. D'ailleurs, des initiatives institutionnelles témoignent des limites du dispositif et des nécessaires compromis entre cette démarche centrée sur la constitution d'un marché des compétences et la cohérence d'une professionnalité :

- dès 1992, ont été développées, dans le cadre de l'enseignement à temps plein, des *A'General NVQs* (GNVQ) pour les deuxièmes cycles de

13. D'un point de vue analytique, Finegold (1995) conclut qu'il y a un fort risque que ce dispositif n'enferme la Grande-Bretagne dans un *low skill equilibrium*.

l'enseignement secondaire. Afin notamment de répondre aux critiques soulignant les déficits cognitifs des NVQ, les GNVQ réfèrent à une large gamme d'activités, définissent des compétences communes à plusieurs domaines (*core skills*) et cherchent à apporter une culture technologique de base. De ce fait, elles ouvrent aussi bien sur l'insertion que sur la poursuite d'études. Notons qu'elles partagent avec les NVQ le fait qu'il n'est pas obligatoire de suivre des cours dans les matières générales (langue, mathématiques). Par contre, les modes d'évaluation sont plus « scolaires » puisqu'ils reposent, pour partie, sur des tests écrits. Il faut souligner que la dualité des finalités – insertion immédiate, poursuite d'études – semble exposer ces filières à une logique méritocratique, puisque la seconde perspective tend à l'emporter très largement.

- créé en 1993, le « Modern Apprenticeship » (MA) a pour but de former des ouvriers qualifiés et des techniciens. Il renoue avec l'apprentissage qui prévalait dans l'industrie britannique jusqu'au milieu des années 1980 mais en s'insérant dans le dispositif NVQ (les TEC sont par exemple compétents). Dans leur grande majorité, les apprentis préparent des NVQ de niveau 3 (correspondant à un baccalauréat professionnel). Par l'entremise d'une articulation étroite entre le contenu de la formation hors entreprise et la formation en situation de travail, y compris au stade de l'évaluation, il s'agit de favoriser la construction d'une qualification professionnelle (voir Marsden 1998). L'accent est mis sur la maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire comportementaux de base (*core skills*): communication, mode de fonctionnement en équipe, réponse aux imprévus; soit des exigences également mises en avant dans les nouveaux référentiels allemands et français. Cette construction de la qualification, peu ou prou inscrite dans la réactivation de marchés professionnels, s'appuie sur des engagements réciproques entre employeurs et apprentis, dans une logique de salaire d'efficience (Gospel, 1997). Le dispositif demeure néanmoins sous le contrôle quasi exclusif des employeurs même si, dans certains secteurs, comme la construction mécanique ou la sidérurgie, les syndicats ont pu être sollicités par certains ITO (Industry Training Organisations). La limite principale de cette réforme tient sans doute au fait qu'elle a un impact avant tout dans les branches qui disposaient d'une forte tradition en apprentissage (Lefresne, 1999).

CONCLUSION

Cette approche en termes de régimes d'éducation et de formation permet de faire ressortir, au sein d'une configuration sociétale particulière, les limites de régulation résultant des interactions entre des jeux d'acteurs, un ensemble d'institutions surplombées par une convention sociétale spécifique et des modalités

particulières d'organisation de la «production» et de la valorisation du bien commun qu'est la formation professionnelle initiale des jeunes.

Les dispositifs allemand et français semblent épuiser progressivement leurs possibilités d'évolution pour des raisons sensiblement différentes : une perte de crédibilité des brevets du système dual en Allemagne, une fuite en avant vers un plus haut niveau de formation générale de plus en plus difficile à poursuivre pour les acteurs tant publics que privés en France. De part et d'autre du Rhin, un ajustement institutionnel favorisant la valorisation des investissements individuels et collectifs en matière de formation des jeunes dépendra fortement du contexte macroéconomique. En Grande-Bretagne, le dispositif dégage difficilement une cohérence d'ensemble ; paradoxalement, la construction d'un quasi-marché de la formation professionnelle conduit l'État à intervenir constamment pour redéfinir des règles plus efficaces et légitimes, compte tenu des très fortes externalités dont est porteuse la formation des jeunes.

Plus généralement, on voit poindre dans les trois pays une tendance au renforcement d'une logique compétitive, sans doute favorisée par le rationnement de l'emploi et les poursuites d'études générales et/ou d'études d'enseignement supérieur, parfois après un passage par l'enseignement professionnel et le marché du travail. Les risques de dévalorisation et de déstabilisation de la formation professionnelle, quelle que soit la convention prédominante qui soutienne celle-ci, se sont avérés équivalents, dans les trois pays y compris en Allemagne où la cohérence institutionnelle et économique du dispositif est pourtant encore remarquable : un travail longitudinal montre ainsi qu'en termes de valorisation sur le marché, les brevets professionnels allemands dégagent des rendements individuels de plus en plus hétérogènes, expliqués notamment par la diversité croissante de la formation générale des apprentis, tandis qu'en France, la formation technologique ne se valorise pleinement que si elle relève de l'enseignement supérieur (Béret *et al.*, 1997). Le développement d'une logique «à la Thurow» (1975), qui renvoie à la notion de file d'attente pour accéder aux marchés du travail quels qu'ils soient (internes, externes et professionnels – Lefresne, 1999), renforce progressivement le poids de la convention méritocratique (voir Lutz, 1992, sur le cas de l'Allemagne).

De ce fait, dans la double perspective d'efficacité et d'équité (en tout cas de légitimité), qui fonde à divers degrés toute convention sociétale, l'action publique en matière d'éducation et de formation est appelée à redéfinir un minimum social d'éducation et de formation (voir Brauns et Steinmann, 1999), notion éminemment relative au contexte dans lequel celui-ci s'inscrit ; il ne saurait se décliner comme par le passé en termes d'âge de scolarité obligatoire, du fait du développement important des poursuites d'études vers l'enseignement supérieur. Il est, en outre, appelé à se définir tout autant en termes d'études générales qu'en termes d'études professionnelles (la création en France d'un droit de tout jeune à une formation professionnelle d'insertion en est un symptôme).

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERT, MICHEL (1991). *Capitalisme contre capitalisme*, Paris, Seuil, coll. L'histoire immédiate.
- ALLMENDIGER, J. (1989). « Educational Systems and Labor Market Outcomes », *European Sociological Review*, n° 5, p. 231-250.
- BEL, Maïten, dir. (1998). *Efficacité des modes de construction de la formation sur un territoire*, rapport pour le Commissariat général du Plan, miméo. CÉREQ, Marseille.
- BÉRET, Pierre (1992). « Salaires et marchés interne », *Économie Appliquée*, tome XLV, n° 2, p. 5-22.
- BÉRET, Pierre, Anne-Marie DAUNE-RICHARD, Arnaud DUPRAY et Éric VERDIER (1998). *Valorisation de l'investissement. Formation sur les marchés du travail français et allemand*, LEST-Commissariat général du Plan.
- BERTRAND, OLIVIER (1997). *Certification et validation des compétences, une approche internationale*, UNESCO.
- BRAUNS, Hildegard et Suzanne STEINMANN (1999). « Educational Reform in France, West-Germany, and the United Kingdom, Updating the CASMIN Educational Classification », *ZUMA-Nachrichten* 44, Jg. 23, 7-44.
- BUECHTEMANN, Christoph et Éric VERDIER (1998). « Education and Training Regimes : Macro-institutional Evidence », *Revue d'économie politique*, n° 108, vol. 3, mai-juin 1999.
- CADET, Jean-Paul (1996). « Formations en plasturgie, une construction locale négociée », *Formation Emploi* n° 56, La Documentation française.
- CALLON, Michel (1991). « Réseaux technico-économiques et irréversibilité », dans Robert BOYER *et al.* (dir.), *Figures de l'irréversibilité*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 195-230.
- CAMPINOS-DUBERNET, M. et J.-M. GRANDO (1988). « Formation professionnelle ouvrière : trois modèles européens », *Formation Emploi* n° 22, La Documentation française.
- CAROLI, Ève (1995). *Formation, institutions et croissance économique*, Thèse pour le doctorat d'économie, Fondation nationale des sciences politiques, Paris.
- DEP (1996). *L'État de l'École, 30 indicateurs sur le système éducatif*, n° 4, Ministère de l'Éducation nationale.
- DURU-BELLAT, M. (1992). « Évaluer les trajectoires sociales à l'aune de la méritocratie », *Savoir* n° 3, Paris.
- FAVEREAU, Olivier (1995). « Conventions et régulations », dans R. BOYER et Y. SAILLARD, *Théorie de la régulation, état des savoirs*, Paris, La Découverte.
- FINEGOLD, David (1995). « Market Failure and Government Failure in Skills Investment », dans A. BOOTH et D. SNOWER, *Acquiring Skills : Market Failures, their Symptoms and Policy Responses*, Centre for Economic Policy Research, Cambridge University Press.
- FINEGOLD, David et David SOSKICE (1988). « Failure of Training in Britain : Analysis and Prescription », *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 4, n° 3, p. 21-53.
- GARROUSTE, P. (1995). « L'origine des institutions pour un dialogue entre Carl Menger et Thorstein Veblen », dans M. BASLÉ, D. DUFOURT, J.-A. HÉRAUD et J. PERRIN (dir.), *Changement institutionnel et changement technologique (évaluation, droits de propriété intellectuelle, système national d'innovation)*, CNRS Éditions.

- GOSPEL, Howard (1998). «Le renouveau de l'apprentissage en Grande-Bretagne», Examen de trois secteurs, *Formation Emploi* n° 64, p. 25-42.
- HILBERT, Joseph et Weber HAJO (1997). «La régulation de la formation professionnelle en Allemagne: une relation tripartite, les corps intermédiaires», dans Martine MÖBUS et Éric VERDIER (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, p. 93-103.
- HILBERT, Joseph, H. SÜDMERSEN et Hajo WEBER (1990). *Berufsbildungspolitik – Geschichte, Organisation, Neuordnung*, Opladen.
- JOBERT, Annette, Catherine MARRY et Lucie TANGUY, dir. (1995). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin.
- KOCH, Richard (1997). «La rénovation des formations professionnelles réglementées: instrument majeur de modernisation du système dual depuis les années 1970», dans Martine MÖBUS et Éric VERDIER (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteur*, Paris, L'Harmattan.
- KUDA, Éva (1997). «Le renouvellement des formations industrielles de la métallurgie», dans Martine MÖBUS et Éric VERDIER (dir.) *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteur*, Paris, L'Harmattan.
- KUTSCHA, Günther (1997). «La modernisation du système dual: le cas des formations tertiaires de bureau», dans Martine MÖBUS et Éric VERDIER (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteur*, Paris, L'Harmattan.
- LANCIANO, Caroline, Marc MAURICE, Nohara HIROATSU et Jean-Jacques SILVESTRE (1993). *L'analyse sociétale de l'innovation: genèse et développement*, Document LEST 93/2.
- LEFRESNE, Florence (1999). *Systèmes nationaux d'insertion professionnelle et politiques publiques de l'emploi en direction des jeunes: une comparaison européenne*, Thèse pour le doctorat de sciences économiques, Université de Paris I.
- LUTZ, Burkart (1992). «Le système allemand de formation professionnelle: principes de fonctionnement, structure et évolution», dans Martine MÖBUS et Éric VERDIER (dir.), *Le système de formation professionnelle en République fédérale d'Allemagne*, Résultats de recherches françaises et allemandes, Collection des études, n° 61, CEREQ.
- MARQUETTE, Christian (1997). «Spécialisation et diplômés professionnels: le cas du baccalauréat professionnel "process" », dans Martine MÖBUS et Éric VERDIER (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan.
- MARSDEN, David (1998). «Apprentissage, le Phénix renaît-il de ses cendres? La formation professionnelle en Grande-Bretagne», *Formation Emploi*, n° 61, p. 35-57.
- MAURICE, Marc (1999). «The Paradoxes of Societal Analysis: A Review of the Past and Prospects for the Future», dans M. MAURICE et A. SORGE (dir.), *Embedding Organizations, Societal Analysis of Actors, Organizations and Socioeconomic Contexts*, Amsterdam, Benjamin.
- MAURICE, M., F. SELLEIER et J.-J. SILVESTRE (1982). *Politique de l'Éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*, Paris, Presses universitaires de France, coll. Sociologies.
- MÖBUS, Martine et Éric VERDIER, dir. (1987). *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan.
- PFEIFFER, Barbara (1995). «Das Ausbildungsangebot der westdeutsche Betriebe 1995, Ergebnisse des IAB-Betriebs formel», *BWP*, vol. 26, n° 2, p. 10-16.

- RAINBIRD, Helen et Lucie TANGUY (1995). « Institutions et Marché du travail au fondement des relations entre l'éducation et le travail en Grande-Bretagne », dans Annette JOBERT, Catherine MARRY et Lucie TANGUY (dir.), *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin.
- REYNAUD, E. et J.-D. REYNAUD (1994). « La régulation conjointe et ses dérèglements », *Le Travail Humain*, tome 57, n° 3.
- RYAN, Paul (1995). « Éducation et Formation professionnelle au Royaume-Uni. Changements institutionnels », *Formation Emploi*, n° 50.
- SILVESTRE, J.-J. (1986). « Marché du travail et crise économique: de la mobilité à la flexibilité », *Formation emploi* n° 14, La Documentation française.
- SILVESTRE, J.-J. (1987). « *Éducation et économie : éléments pour une approche sociétale* », Doc ronéo, Aix-en-Provence, LEST-CNRS.
- STEEDMAN, Hilary et Jean HAWKINS (1994). « Réforme de la formation professionnelle des jeunes britanniques : une première évaluation », *Formation Emploi*, n° 46, p. 9-21.
- TESSARING, Manfred (1993). *Das duale system der Berufsausbildung; Attraktivität und Beschäftigungs-Perspektiven*, IAB, Nuremberg, Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung AB, n° 2, p. 131-161.
- THUROW, L.C. (1975). *Generating Inequality: Mechanics of Distribution in the US Economy*, New York, Basic Books.
- VERNEAU, Patrick (1997). « Construction des référentiels et analyse prospective du travail: l'exemple de l'usinage mécanique », dans Martine MÖBUS et Éric VERDIER (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan.
- VERDIER, É. (1996). « L'insertion professionnelle des jeunes "à la française": vers un ajustement structurel? », *Travail et Emploi* n° 4, La Documentation française.
- VERDIER, É. (1999). « Reintroducing Public Action into Societal Analysis », dans M. MAURICE et A. SORGE (dir.), *Embedding Organizations, Societal Analysis of Actors, Organizations and Socioeconomic Contexts*, Amsterdam, Benjamin.
- WILLIAMSON, OLIVER (1985). *The Economic Institutions of Capitalism*, New York, MacMillan, The Free Press.

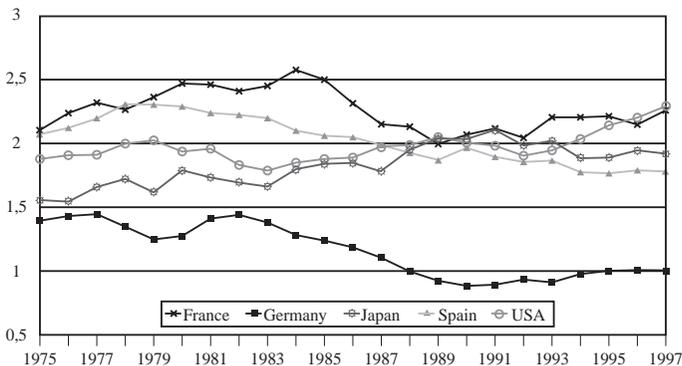
The Dual System of Vocational Training in Germany Is it still a Model?

Gerhard Bosch

OCCUPATIONAL LABOUR MARKETS UNDER PRESSURE?

In Germany today, around two thirds of young people (age cohort 16-25 years old) complete a training programme in the so-called “dual system” of apprenticeship. This comparatively high percentage of participation in vocational training is regarded as the main reason for the relative low youth unemployment rate in Germany. The dual system has proved to be an effective mechanism for integrating young people into the labour market in spite of generally high unemployment. Unemployment is not as highly concentrated among young people as in many other countries (see Figure 1). In most countries internal labour markets dominate and it is known from segmentation theory that in periods of

FIGURE 1
Unemployment in selected OECD countries

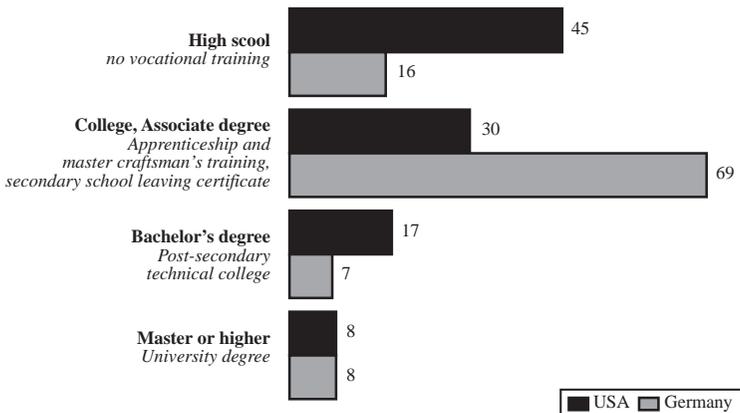


Source: OECD.

high unemployment insiders try to protect themselves from outsiders. Obviously young people who want to enter the labour market are outsiders and often have to shoulder the main burden of unemployment.

The skills structure in the German labour market is less sharply polarized than in the USA, for example. In contrast to the USA, only 16% of workers in the German labour market have no vocational training.¹ Several comparative studies have shown how work organization differs in German and North American or British firms, whose skills structures more closely resemble those in their North American counterparts (Prais and Wagner, 1983; Wagner and Finegold, 1997). Work organization in the USA is more hierarchical. Supervisors are more likely than in Germany to be high-school graduates and have greater responsibility for coordination. The majority of employees have had on-the-job training and are often in a position to carry out several activities. Because the range of skills is less broad and because skills are more firm-specific and insufficiently transparent (no certification), they cannot be transferred when employees move to another firm. German firms mostly have an “occupational” organizational structure. The organization of operational and work procedures can be limited to arranging the necessary tasks for the production process in such a way that the resulting work can be mastered by persons with the customary qualification provided by a standardized vocational training (e.g. toolmaker, laboratory technician). The firm can rely on

FIGURE 2
Qualification level in West Germany and the USA, 1989
 (% share of all employees)



Source: Freeman and Schettkat, 1998.

1. The rate among younger age cohorts is about 10%.

these workers to carry out all aspects of their tasks according to the standards and routine belonging to their occupations. This minimizes the need for supervision and largely challenges the knowledge and skills of the workforce at all levels.

A few years ago, the advantages of the German system were extolled everywhere. The reason was that the dual system produces a very limited horizontal and vertical division of labour, which gives firms ample flexibility in the use of the skills embodied in its workforce (Lutz, 1979). This flexibility used to be held up as the real secret behind German firms' competitiveness (Streek, 1991). Opinion has now swung against the German system, which is seen as rigid and immovable. German skilled workers, with their sense of professional pride and specialist orientation, are said to be hostile to teamwork that breaks down the boundaries between individual occupations. Because of this complex system of occupational demarcation, which is still allegedly defended by the trade unions, it is said to be more difficult to introduce new management philosophies in Germany than in the USA or Great Britain. As a result, the competitiveness of German industry is said to be at risk (Sabel, 1995). Moreover, the process of adjusting training to new technologies is said to be much too slow. Other authors consider the system to be still functional for manufacturing industry but not for the expanding service sector which, with its large number of small firms, requires more flexible, ad hoc structures rather than ponderous tankers (Streek and Heinze, 1999). Yet other authors see signs of erosion from within. From this point of view, firms are not prepared to invest in training because of the increasingly short planning horizon, and young people themselves are seeking to acquire better academic qualifications that will give them access to better jobs (Geissler, 1991).

In fact, every occupational training system outlives its usefulness in periods of rapid structural change if it does not adapt to that change. Thus the once flourishing vocational training systems in the USA and Great Britain have become less important, because they were established primarily in the craft industries and were unable to gain a sufficient foothold in large manufacturing firms, and none at all in the service sector (Marsden, 1995). This adjustment was made successfully in Germany in the past. New occupational profiles were developed for manufacturing and the service sector. Thus bank, hotel, insurance and tax clerks are trained in the dual system.

The dual system is a highly regulated training system (Bosch, 1993). In times of rapid change, it must be reregulated if it is not to be eroded. Current approaches to reregulation are the main focus of the present paper. The adjustment in question is both quantitative and qualitative. As far as the quantitative aspect is concerned, the main question is whether firms will be willing in the future to train a similarly high share of each age cohort or whether training will be restricted because of short-term cost considerations (part 3). As far as the qualitative aspect is concerned, the central issue is the modification and redevelopment of occupational profiles (section 4). However, before proceeding to an analysis of these two aspects, I will begin by sketching in the basic features of the system (section 2).

THE STRUCTURE OF THE DUAL SYSTEM

The Formal Structure

Most apprentices in the dual system now spend two days a week at a public vocational school, where both general subjects (languages, economics, mathematics, etc.) and the theoretical basics of their chosen trade or occupation are taught. They spend the rest of their weekly working time in the workplace. In small and medium-sized firms, they acquire practical skills by taking part in the production process; in larger firms, vocational training often takes place in special in-firm training centres. The workplace component of training is based on a training contract between the apprentice and a private or public employer. Obligatory occupational school training is provided and funded by the government, while the costs of practical training are usually borne by firms. The term “dual system” means that enterprises and vocational schools have to cooperate in vocational training. In reality, however, the system is dominated by the enterprises, mainly because it is their decision whether or not to offer vocational training. However, once this decision has been taken by the firm, there are a lot of laws and institutional regulations that determine the procedures of vocational training. The participation of employers’ associations and unions is enshrined in these laws and regulations.

These regulations are particularly important (1) in determining vocational training standards and (2) in the implementation and control of vocational training.

(1) Regulation of training standards: According to the Vocational Training Act (*Berufsbildungsgesetz* 1969), vocational training for young people under 18 years of age can be provided only in one of the 356 (1997) recognized occupations for which formal standards are laid down. The development of training regulations for workplace training and their coordination with the curricula for vocational schools is a complicated and lengthy process. The establishment or reform of training regulations can be initiated by unions, employers' associations or by the Federal Institute for Vocational Training (BIBB). In the preliminary procedure, the social partners negotiate on basic standards such as occupational title, duration of training, job description and training programme. The responsible minister acts merely as an observer. After successful talks, the basic standards are issued as an order from the minister to the BIBB to draw up a draft proposal for coordinating the roles of the federal and Länder governments in the development process, taking into account the views of the social partners. The Länder develop draft curricula for the vocational schools. The BIBB develops a draft training regulation for the workplace training in cooperation with experts from employers' associations and trade unions in the industry in question. Very often these experts of both sides work as training supervisors in firms. This contributes to a less ideological approach to the mediation of interests. The professional orientation of the experts results in raising the standards which may make their subsequent

implementation in the workplace more difficult. The federal government will issue new training regulations only if all participants, that is, national organizations and the relevant employers' and employees' organizations at industry level as well as the Länder, reach an agreement (consensus principle). In many cases, the role of the state is merely to put into practice the compromise reached between the two sides of industry.

(2) Implementation and supervision of training: Control and supervision of initial vocational training is decentralized. Responsibility for the supervision of the vocational training process and validating intermediate and final examinations lies with the regional chambers (that is, the chambers of commerce and chambers of crafts) which serve as regional umbrella organizations for the various firms in their field. Vocational training committees, on which the employer and employee organizations are both represented in due proportion, have been established within these trade associations. One of the important responsibilities of these committees is to decide on the suitability of firms to provide training. The so-called training counsellors appointed by the chambers have the duty of ensuring that the training in firms is provided in accordance with training regulations. If training counsellors become aware of inadequacies in the training provided, their first step is to remind firms of their obligations. If the problems are not resolved, the chamber may, in an extreme case, rescind an existing contract and refuse the firm permission to enter into new training contracts. As far as the conduct of examinations is concerned, the chambers set up examination committees for each occupation with equal representation for employers, employees and instructors. The unions delegate more than 100,000 members to these numerous examination committees all over Germany.

The chambers and examination committees have some room for manoeuvre within this national regulatory framework. Local examination committees, for example, formulate the examination questions themselves. The main conflict in the vocational training committees is over the quality of training. The unions often criticize the training counsellors for allegedly representing the employers' interests. The counsellors obviously take into account employers' interests which, especially in small and medium-sized firms, mean investing only the bare minimum in workplace training. In times when apprenticeships are in short supply, the chambers refrain from enforcing training regulations to the letter. The positive result is an increase in the number of apprentices, the negative result is that many apprentices do not pass the examinations or give up their apprenticeship before taking the examinations.

Differentiations Within the Dual System

In the past, the vast majority of apprentices were from lower and intermediate secondary schools; very few grammar-school pupils entered the dual system. However, as the share of young people taking the upper secondary leaving

certificate (Abitur) has increased, so the dual system has become increasingly differentiated. The average age of apprentices rose from 16.6 in 1970 to 19 in 1996 (Bmb+f, 1998, p. 56). Pupils from all kinds of schools are now entering the dual system. The spectrum now ranges from young people without even the lower secondary leaving certificate to those with the Abitur, who accounted for 15.6% of all apprentices in 1996 (Table 1). Those leaving the lower secondary schools tend to go into the craft sector or agriculture, while those with the Abitur are more likely to opt for the higher technical and commercial occupations. Thus two thirds of all those training as bank clerks have the Abitur, while almost two thirds of those training as hairdressers or sales assistants have the lower secondary certificate. At the lower end, the dual system is also offering training opportunities to those who have dropped out of the school system. More than 10% of those training as painters and decorators have no school leaving certificate at all.

TABLE 1
Educational background of apprentices with newly concluded apprenticeship contracts by apprenticeship areas 1996 in percentage

Apprenticeship area	Educational background ¹				
	Lower secondary school; no leaving certificate	Lower secondary school with leaving certificate	Intermediate school leaving certificate or equivalent	Upper secondary leaving certificate	Others
Industry and commerce	1.5	24.8	36.3	23.0	14.4
Craft sector	5.3	47.1	31.3	5.3	11.1
Agriculture	6.3	35.1	30.5	13.9	14.2
Public services	0.1	5.9	59.6	28.0	6.4
Liberal professions	0.5	23.5	51.6	19.2	5.3
Domestic science ²	28.0	39.4	6.9	0.9	24.8
Maritime shipping	2.1	16.8	40.2	39.0	2.1
Total	3.2	33.0	36.0	15.6	12.1

Source: Bmb+f, 1998, p. 53.

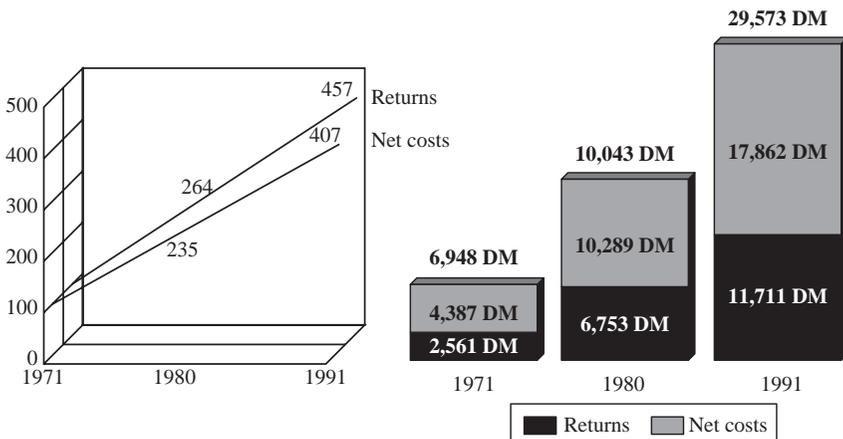
1. Each apprentice is counted only once, either by highest qualification achieved or by last school attended. Percentages calculated without including the "other school" category was divided up two thirds and one third between the lower secondary leaving certificate and the specialized vocational school categories.
2. Domestic science in urban areas.

In line with these internal differentiations, the nature of the training provision is also becoming more diverse. The theoretical component for apprentice bank clerks is greater than for fledgling painters and decorators. The differences in attainment levels within the vocational schools are also considerable. One major advantage of this differentiation is that it opens up opportunities for low achievers to enter the world of work. There are now more than 55,000 young people without any school leaving certificate in some form of training. Another advantage is that, at the upper end, an apprenticeship in the dual system also offers opportunities for promotion in more highly-skilled areas of activity.

In 1998, apprentices received an average allowance of 1067 DM in West Germany and 951 DM in East Germany. This is less than one third of the average wage for an employee with a vocational qualification. There are considerable differences in the amount of training allowance paid. The highest sums are paid to scaffolders and road builders (1871 DM and 1446 DM, respectively, in Western Germany). The share of productive work is high in these jobs, while the share of learning is low. Higher allowances are also paid in order to attract workers to these occupations, which have a poor image. The allowances paid to apprentice bank clerks are considerably lower, because such jobs hold out better prospects for the future.

FIGURE 3
Total gross costs, returns and net costs in 1971, 1980 and 1991
 (full costing method) West Germany

Average figures per apprentice and year
Percentage rise in net costs and returns



Source: Kau, 1999, p. 37.

The Costs of Training for Firms

In 1992, the Federal Institute for Vocational Training (BIBB) conducted a survey of the annual costs of in-firm training among a representative sample of 1073 firms in the craft, manufacturing and commerce training areas in Western Germany (Bardeleben, Beicht and Feher, 1994). The gross costs of in-firm training were calculated on the basis of a full management cost analysis. Pro rata personnel and non-personnel costs (e.g. the costs of staff involved in training in addition to their main activities) that firms would have incurred, at least in part, if they had not provided any training were imputed in full to training. The gross training costs thus estimated are, therefore, the maximum costs that can be imputed to training. In order to calculate the net costs of training, the income from training received over the same period was deducted from the gross training costs. The income from training is made up of the productive work performed by apprentices during their period of training, evaluated in money terms. Other utilities and earnings from training obtained at a later date were not included in the calculation. In 1991, the average net cost per year and per apprentice for all firms was 17,862 DM (29,573 DM gross) (Figure 3). The gross costs and earnings vary considerably with size of firm and industry. For example, the gross costs in firms with between 1 and 9 employees were 24,473 DM, compared with 35,692 DM in firms with 500 or more employees. It can reasonably be assumed that the actual costs are considerably lower, particularly in smaller firms, if account is taken of the fact that, in many cases, the job performance of employees with training responsibilities is, at worst, only marginally affected by their supervision of apprentices.

If variable costs are included in the calculation, that is those costs that are directly and solely related to training and are also caused by it, the gross costs turn out to be consistently lower, and in some cases there are even net gains from training once earnings have been deducted from gross costs. Subsequent utilities or yields are not included in this calculation either. If training costs are estimated in accordance with this partial cost principle, then the average net costs per year and per apprentice for all firms is 6,430 DM. Net costs in manufacturing and commerce are 9,193 DM and 400 DM in the craft sector.

If the net costs of training are compared with the costs that a firm providing training subsequently saves relative to a firm that does not provide training, it emerges that, in most cases, it is more costly to recruit staff in the labour market than to provide training (Cramer and Müller, 1994). A firm providing training saves itself the cost of training workers recruited in the external labour market and, above all, the costs incurred by making the wrong decisions when recruiting in that market. Training firms and apprentices know each other after the training period, so that the risk of a mistaken selection is eliminated, or is much less than it is for a non-training firm recruiting in the external labour market. And, in many cases, the only way a non-training firm can recruit skilled workers in the labour market, or entice them away from other employers, is to offer inducements in the form of higher pay. However, the utility of training is realized only in the longer

term, and is not apparent to firms unless they adopt a longer-term approach to their personnel planning.

QUANTITATIVE ADJUSTMENT: FIRMS' WILLINGNESS TO PROVIDE TRAINING

The proper functioning of the dual system depends on the readiness of firms to provide training. Firms in Germany can be said to have assumed a "social obligation" to offer a training place to all young people seeking one. One question that is constantly being discussed is whether firms, with their particular commercial interests, are actually in a position to take on this social task of being the basic providers of vocational training for young people. The tensions are evident. Firstly, in times of economic crisis, firms seek to reduce costs, and their first target is often training costs. Secondly, firms are always prey to the temptation to cease training and recruit workers already trained by other firms. Finally, as price competition becomes ever fiercer, firms may increasingly adopt a short-term perspective, in which training, which often pays off only in the long term, simply appears to be too costly.

Because of these tensions, the introduction of a training place levy has been debated for years. The levy would be paid by all firms and would be used to defray the costs incurred by firms providing training. A levy of this kind has been introduced in only a few industries (e.g. in the construction industry, where it amounts to 2.8% of the gross wages bill). When the young people born in the years that saw a sharp increase in the birth rate began to flood into the labour market at the beginning of the 1980s, the introduction of a statutory training levy was discussed. The federal and Länder governments were already discussing the possibility of providing state funding for full-time vocational training outside firms. Employers opposed these proposals, even although they would have reduced their financial obligations. The employers' associations feared that they would lose control over training. A commission set up by the English Ministry of Education to analyse German industrial training was astonished by this attitude. They wrote in one of their reports:

It is difficult to relate all this to British attitudes. UK employers would in general welcome a reduced financial commitment to training (Studies in Vocational Education and Training 1983, Vol. 3, p. 11).

They [German employers] appear anxious to retain as much control as they can over training and are willing to pay for training. In Britain we are faced by a completely contrary position where companies are reluctant to train above the minimum and would welcome increased attention paid by the schools to preparation for employment, and the specific requirements of individual companies (Studies in Vocational Education and Training 1983, Vol. 4, p. 11).

In order to avoid state intervention and to retain control over vocational training, employers' associations committed themselves to offering every applicant an apprenticeship. It was former Chancellor Kohl who made this promise public; he made it clear at the same time that it meant that state intervention was not necessary.² Firms became more willing to provide training and the number of newly concluded training contracts rose substantially from 558,400 in 1977 to 705,652 in 1984 (Table 2).

In the years that followed, the demand for training places declined again and firms reduced their training provision. The share of firms providing training fell from 34.3% of all firms in 1985 to 23.7% in 1995 (Table 3). The apprenticeship rate for firms fell from 8.8% in 1985 to 5.5% in 1995 (Table 4) and has fallen still further in the recession that began in the same year. There were clear signs of a new crisis in the supply of training places. It is particularly marked in Eastern Germany, where firms provide considerably less training than in Western Germany. In 1995, only 19.1% of firms in Eastern Germany provided training, compared with 23.7% in Western Germany, while the apprenticeship rate was 4.3%. The main reason for this difference lies in the greater economic difficulties experienced by firms in Eastern Germany and the pessimistic assessments of their future prospects. Almost 80% of training places in Eastern Germany in 1998 were financed by the state.

It is true that, from the mid-1990s, political attempts were made to halt the decline in firms' willingness to train by issuing reminders of their obligations. This political pressure did cause the employers' associations to issue declarations of their readiness to increase the number of training places. In contrast to the 1980s, however, there was no nationwide guarantee that every young person would be offered a training place. Such agreements between the state and the social partners were reached only in individual Länder, such as North Rhine-Westphalia, with its "training pact".

As a result, the trade unions have sought to check the decline in firms' willingness to train through collective agreements. Agreements have been concluded in 80 collective bargaining areas, covering 12.4 million employees and introducing various measures intended to stabilize or increase the number of apprentices (Figure 4).

2. The promise was not fully kept. The state intervened with special programmes to finance vocational training for disadvantaged school leavers who could not find an apprenticeship. However, these programmes were very integrated in the Dual System. The FRG is seeking to use and expand their existing training system to deal with potential youth unemployment and to integrate programmes for special groups of young people into this rather than having special programmes outside the system.

TABLE 2
**Supply and demand in West Germany 1977 to 1998,
 in the new Länder 1992 to 1998**

Balance of supply and demand in the dual system					
Year	New apprenticeship contracts		Year	New apprenticeship contracts	
	contracts	Not yet placed		contracts	Not yet placed
1977	558,400	27,000	Total		
1978	601,700	23,800	1992	595,215	12,975
1979	640,300	19,700	1993	570,120	17,759
1980	650,000	17,300	1994	568,082	18,970
1981	605,636	22,140	1995	572,774	24,962
1982	630,990	34,180	1996	574,327	38,458
1983	676,734	47,408	1997	587,489	47,421
1984	705,652	58,426	1998	612,771	35,675
1985	697,089	58,905	Old Länder		
1986	684,710	46,270	1992	499,985	11,756
1987	645,746	33,880	1993	471,169	14,841
1988	604,002	24,791	1994	450,210	17,456
1989	583,736	18,278	1995	450,128	19,396
1990	545,562	13,969	1996	449,299	24,637
1991	539,466	11,205	1997	461,800	32,190
			1998	483,576	23,359
			New Länder		
			1992	95,230	1,219
			1993	98,951	2,918
			1994	117,872	1,514
			1995	122,646	5,566
			1996	125,028	13,821
			1997	125,689	15,231
			1998	129,195	12,316

Source: Bmb+f, 1998, 1999.

FIGURE 4
Apprenticeship promotion

In 80 collective agreement areas covering 50 industries and 12,4 million employees, there are agreements with the following provisions:

- No increase in training allowance combined with increase in number of apprenticeship places.
- No reduction in the number of training places (ranging from declarations of intent to binding pledges).
- Creation of new apprenticeship places, in some cases with concrete figures and monitoring procedures.
- Agreements on the assimilation of apprentices (from appeals for assimilation temporary of permanent employment, part-time employment, obligation to find a placement).
- Starting rates of pay for young people after apprentices.

Source: WSI tarifarchiv.

TABLE 3
Firms, firms providing apprenticeship and shares of firms providing apprenticeship by size of firm in the old (1985, 1995) and new Länder (1995)

Size of firm		1985	1995	
			Old Länder	New Länder
1-9 Employees	Firms	1,179,642	1,306,531	298,166
	Firms providing apprenticeship	328,376	220,354	37,423
	Share	27.8	16.9	12.6
10-49 Employees	Firms	217,239	259,568	74,445
	Firms providing apprenticeship	125,583	120,621	27,682
	Share	57.8	46.5	37.2
50-499 Employees	Firms	52,745	63,126	16,934
	Firms providing apprenticeship	40,320	42,658	8,772
	Share	76.4	67.6	51.8
500+ Employees	Firms	4,281	4,522	972
	Firms providing apprenticeship	4,025	4,241	765
	Share	94.0	93.8	78.7
Total Employees		1,453,907	1,633,747	390,517
Total Trainees		498,304	387,874	74,642
Overall rate		34.3	23.7	19.1

Source: <www.BIBB.de>, 1998.

TABLE 4
**Employees, apprentices and apprenticeship rates in firms
 and firms providing apprenticeship by size of firm in the old (1985, 1995)
 and new Länder (1995)**

Size of firm		1985	1995	
			Old Länder	New Länder
1-9 Employees	Employees	3,450,004	3,882,510	927,826
	Apprentices	522,690	310,711	51,652
	Apprenticeship rate	15.2	8.0	5.6
10-49 Employees	Employees	4,286,972	5,123,958	1,507,090
	Apprentices	456,400	336,493	82,809
	Apprenticeship rate	10.6	6.6	5.5
50-499 Employees	Employees	6,770,809	7,926,704	2,002,453
	Apprentices	476,452	358,971	106,944
	Apprenticeship rate	7.0	4.5	5.3
500 + Employees	Employees	5,870,612	5,664,177	1,083,419
	Apprentices	342,306	243,136	43,796
	Apprenticeship rate	5.8	4.3	4.0
Total	Employees	20,378,397	22,597,349	5,520,788
Total	Apprentices	1,797,848	1,249,311	285,201
Overall rate		8.8	5.5	5.2

Source: <www.BIBB.de>, 1999.

Its strong roots in the manufacturing sector and the reluctance of firms in the service sector to provide training are often cited as particular problems of the dual system (Baetge, Baetge-Kinsky and Henrich, 1995, p. 12; Bardeleben and Troltsch, 1997, p. 12; Weiss, 1996, p. 150). However, comparison of the apprenticeship rates in the various sectors of the economy provides no support for this argument (Table 5) (Hilbert and Scharfenorth 1998). The volume of training provided in the service sector is similar to that provided in manufacturing. The structural change in the economy is also reflected in the distribution of apprentices among the various sectors.

Because of the entry of large age cohorts into the labour market, the number of young people seeking training places will rise to 700,000 by the year 2005 (Bmb+f, 1998, p. 16). If this number of applicants are to be found training opportunities within the dual system, an increase in firms' apprenticeship rates will be essential. To date, the system has succeeded to a large extent in dealing with the fluctuating numbers of young people in the various age cohorts. The supply of training places was increased more or less in line with demand through

political pressure, in order subsequently to be reduced as demand declined. However, it is noticeable that the political pressure in the mid-1990s was weaker than in the mid-1980s. The employers' associations now represent a still declining share of firms and are therefore finding it very difficult to assume obligations for the whole of the economy. The "membership problem can be seen as the Achilles heel of the German model of industrial relations" (Schroeder, 1997: 226), and therefore also of the vocational training system as well.

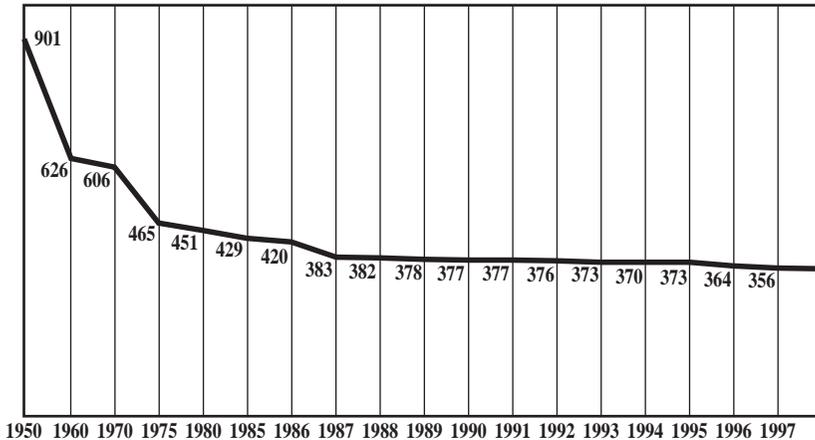
TABLE 5
**Employees, apprentices and apprenticeship rates in firms
 and firms providing apprenticeship by sector in the old (1985, 1995)
 and new Länder (1995)**

Sectors		1995		
		1985	Old Länder	New Länder
Agriculture, forestry and fisheries	Employees	231,115	209,270	183,865
	Apprentices	47,486	18,923	4,149
	Rate	20.5	9.0	2.3
Energy, water supply, mining	Employees	472,908	389,106	119,183
	Apprentices	31,785	13,811	3,702
	Rate	6.7	3.5	3.1
Chemicals, plastics Quarrying	Employees	1,264,382	1,244,564	153,312
	Apprentices	55,608	34,296	3,968
	Rate	4.4	2.8	2.6
Metal manufacturing Mechanical engineering	Employees	1,924,036	1,804,519	305,515
	Apprentices	161,464	89,825	14,296
	Rate	8.4	5.0	4.7
Automobiles, computer and electrical equipment	Employees	2,120,561	2,000,565	220,740
	Apprentices	157,428	112,097	15,723
	Rate	7.4	5.6	7.1
Precision engineering, Optical equipment, watches, jewellery	Employees	618,439	625,505	70,946
	Apprentices	41,444	28,815	3,779
	Rate	6.7	4.6	5.3
Wood, paper, printing	Employees	759,394	798,728	105,519
	Apprentices	62,451	46,602	7,308
	Rate	8.2	5.8	6.9
Leather, textiles, food	Employees	1,274,417	1,032,731	183,079
	Apprentices	135,785	47,986	11,330
	Rate	10.7	4.6	6.2

TABLE 5 (*suite*)
**Employees, apprentices and apprenticeship rates in firms
and firms providing apprenticeship by sector in the old (1985, 1995)
and new Länder (1995)**

Sectors		1985	1995	
			Old Länder	New Länder
Construction, carpentry, fitting out	Employees	1,461,676	1,592,084	832,494
	Apprentices	163,881	127,474	61,866
	Rate	11.2	8.0	7.4
Distribution	Employees	2,758,302	3,225,927	591,180
	Apprentices	258,723	164,681	29,627
	Rate	9.4	5.1	5.0
Transport, news Transmission	Employees	995,325	1,132,080	378,526
	Apprentices	64,460	43,827	11,238
	Rate	6.5	3.9	3.0
Banks, insurance companies	Employees	804,509	958,961	102,659
	Apprentices	69,564	57,348	6,827
	Rate	8.6	6.0	6.7
Services	Employees	3,875,127	5,565,514	1,400,441
	Apprentices	437,619	389,649	91,188
	Rate	11.3	7.0	6.5
Non-profitmaking organizations	Employees	424,596	598,384	209,345
	Apprentices	40,443	25,301	7,398
	Rate	9.5	4.2	3.5
Regional administrative bodies, social security	Employees	1,396,325	1,417,808	662,530
	Apprentices	68,907	48,554	12,715
	Rate	5.0	3.4	1.9
No information, not attributable	Employees	7,285	603	1,454
	Apprentices	800	122	87
	Rate	11.0	20.2	6.0
Total	Employees	20,378,397	22,597,349	5,520,788
Total	Apprentices	1,797,848	1,249,311	285,201
Overall rate		8.8	5.5	5.2

FIGURE 5
Total number of recognized trades and occupations



stand: november 1997

Source: Bundessinstitut für Berufsbildung.

QUALITATIVE ASPECTS: THE REVISION OF TRAINING ORDINANCES AND THE CREATING OF NEW OCCUPATIONS

The First Wave of New Ordinances: 1970 to 1990

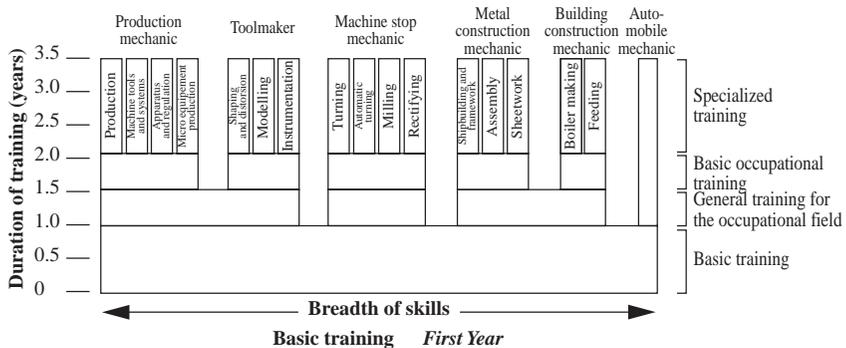
At the beginning of the 1970s most training ordinances dated back to the 1930s.³ The systematic introduction of new technologies and new organizational principles made traditional trades obsolete. Some traditional craft jobs disappeared, the profiles of many existing occupations overlapped and, moreover, traditional occupations were too narrowly defined to allow or promote new forms of work organization which require multiskilled workers.

3. The already cited British commission found that in the early 1980s in metalworking many of the trades were more narrowly defined than in the UK. This is partly compensated for by the greater flexibility of the labour market. Employers in Germany are free from restrictions on who may be employed in what trade. But nevertheless the British criticism was correct (Studies in Vocational Training 1983 Vol. 3, p. 25). A further criticism was that CNC Machine Tools appeared only in the third year of training and not earlier. The curricula seemed to systematically exclude for most craftsmen the subject of pneumatics, electro-pneumatics, micro-processor programmed circuit building and fault finding (p. 27).

The first major wave of new ordinances between 1970 and 1995 saw the revision of virtually all occupations requiring vocational training. In most case, the revision adhered to four principles. Firstly, different but related occupations were combined. As a result, the number of recognized occupations fell considerably, from 901 in 1950 to 356 in 1997 (Figure 6).

Secondly, for many of the new occupations, a common phase of basic training during the first year was developed. Specialization was reserved for the following years. Thirdly, new technologies were included. Fourthly, and finally, teaching methods were changed. Apprentices were to be better prepared for flexible work organization, for example, by selecting and designing their own projects.

FIGURE 6



1. Initiation
2. Structure and organization of the training enterprise
3. The right to work
4. Safety environmental protection, economy of energy
5. Reading use and establishment of technical documents
6. Identification and use of materials
7. Work planning and control, control and criticism of results
8. Maintenance of working tools
9. Controlling, drawing marking out
10. Straightening surfaces, fixing parts and material
11. Manual machining
12. Automatic machining
13. Cutting, Deforming
14. Assembling

A typical example is the new ordinance in the industrial metal trades. The occupational profiles in metalworking dated back to the 1920s. The systematic use of new technologies meant that the skills of many employees were no longer adequate. Forty-five metalworking trades were combined to form 6 new occupations with 16 different specializations (Figure 6). For the newly defined occupations, there is a common phase of basic training during the first year, general technical training in the second year and, finally, specialized technical training in the third and fourth years. The reform process lasted from 1977 to 1984, a total of 7 years.

The reform of the occupational profiles took about the same length of time to complete in other industries, such as the craft metalworking industry and construction. The explanation for this lies in the diverse interests of the various actors involved, which had to be carefully balanced out. On the employers' side there were, for example, conflicts of interest between large and small firms, as well as between modern and traditional firms. The social partners had differences of opinion on, among other things, how high and binding the quality standards should be. And even within the trade unions there were differences of opinion between the various occupational groupings, although they were nothing like as significant as in Great Britain or the USA, since the German unions are not organized on the craft principle. Occupations are social institutions that can be linked to other institutions in very different ways. Thus wage determination, work organization, the training of trainers and teachers in the vocational schools and classification by status in the workplace and society are closely linked to occupation, so that any change has far-reaching consequences.

The Second Wave of New Ordinances from the Mid-1990s

With the introduction of new information technologies, the diffusion of new modes of work organization (e.g. lean production) and the expansion of the service sector, it became obvious that the vocational training system was not keeping pace with the rapidly changing economy. Revision processes lasting up to seven years meant that, with a training period of three years, appropriately trained skilled workers would be coming on to the labour market with a ten-year time-lag. It is true that, within the old occupational profiles, firms enjoyed a good deal of freedom to organize training as they saw fit, freedom which they certainly used. The modernization of occupations "in their old skins", that is the development of training programmes, the improvement of trainers' qualifications, the acquisition of new training equipment, etc., had undoubtedly been the most important source of renewal over the previous ten years.⁴ The same applied also to all the established professions, such as medicine, the law, etc. And yet it was widely agreed that the occupational profiles themselves had to adapt more quickly to the changed realities in the economy at large. This was particularly crucial when it came to the creation of new occupations.

In 1995, the social partners reached agreement on an accelerated procedure for issuing new ordinances. It was decided that the revision of old occupations should last no more than one year, and the creation of new occupations no more than two years. Since then, the speed with which new ordinances are issued

4. This was also the case in the past. According to an old survey, for example, in 1964 in the USA 77% of economically active individuals were working in occupations that already existed as early as 1850. A further 20% were working in occupations that emerged between 1850 and 1950, while only 3% were working in occupations that did not exist in 1950 (Eue and Lahner, 1971).

has increased considerably. Thus between 1996 and 1999, 31 new occupations have been defined and 97 have been modernized (BIBB, 1999). Critics of the German vocational training system have not yet acknowledged this “revitalization”.

This accelerated procedure has created its own problems. The Institute for Vocational Training can no longer wait until a new ordinance procedure has been formally initiated to conduct its investigations into the changes in skills requirements, but must start its work beforehand. As a result, the BIBB is trying to develop an “early diagnosis system” for changes in skill requirements, that is to do the preliminary work for new ordinance procedures in advance. As part of this early diagnosis system, job advertisements are analyzed, firms surveyed on innovation processes and their effects, new developments in the provision of further training monitored and the demand for skills developed in innovative areas of activity in personal services in which jobs are being created. The idea is not to wait, “until the ordinance requires a complete overhaul but rather, as with modern electronic equipment, to replace out-of-date elements while retaining the structure for as long as it continues to function” (Schmidt, 1997, p. 1).

The two main issues in this second wave of new ordinances were, firstly, the development of new occupations for new areas of activity, particularly in the service sector and for activities related to new information and communications technologies and, secondly, the reorientation of the vocational training system towards services. We will examine in greater detail the effects of these two aspects on the process of revising training ordinances.

The creation of new occupations

The creation of new occupations in times of structural change is not without its problems. An occupational profile has to be accepted by employees and employers. For such acceptance to be achieved, there has firstly to be a critical mass of apprentices and a corresponding supply of training places. General occupational profiles cannot be developed simply to meet the needs of a few firms. Secondly, the occupational profile has to be capable of enduring for some time. If skill requirements change too rapidly, then it is more sensible to introduce more flexible further training programmes. Further training programmes are seen as a testing ground for the development of new occupations (Dobischat, 1997). These criteria, and the frequently lengthy professionalization process, considerably restrict the range of possible new occupations.

The new occupations cover a broad spectrum of activities. They range from car salesperson, aircraft electronic technician, service employee in air traffic, specialist in system catering, specialist/catering trade and toy maker to two groups of occupations linked to the new information and communications technologies. The first group includes film and video editor, audiovisual media producer, advertising and media presentation production manager and designer of digital and

print media. Only the last-named occupation, with 1,822 apprentices, had gained acceptance by 1998. The first three occupations have not yet established themselves (895 apprentices in 1997 and 1998 in the whole of Germany). One reason for this might be the rapid changes in this area, which make it difficult to devise training programmes. The second group comprises mainly technical and commercial activities that are widespread among both suppliers and users of new information technologies (Figure 7). The occupational profiles, which take account of the needs of both suppliers and users, are intended to create the conditions for optimal collaboration between the two. For all four occupations, experts compiled a common list of core skills covering electrical engineering, electronics, information technology and management. These core skills account for around one half of the content of the training programmes. The other half is designed to impart specific specialist skills. In order to do justice to the wide diversity of fields in which IT specialists are involved, a compulsory area of choice was defined. It includes areas of deployment and specialist fields that do not appear in an incomplete list in the ordinance. These areas of deployment are essentially defined by the firms providing training.

These four occupations were developed by the social partners in the record time of only nine months. In 1997 and 1998, there were already 13,585 apprentices training for the new occupations, of whom about half had the Abitur. Only 13.9% of apprentices in these occupations are women. Because of their highly general nature, a further increase in the number of apprentices training for these occupations is expected. Part of this increase will take place at the expense of other occupations that are being replaced.

FIGURE 7
New occupations and fields of activity

<i>Four new occupations</i>	<i>Some typical fields of activity</i>
For IT	
IT electrician	Computer systems, fixed networks, radio networks, terminal and security systems
IT specialist specialist area system	Commercial technical expert, mathematical and multimedia systems, computing centres, networks, client/server, fixed networks, radio networks
IT system support specialist	Industrial systems, standard systems, technical applications, commercial applications and learning systems
For IT	
IT officer	Industry, commerce, banking, insurance, hospitals

Service-orientation

Mere reference to the increase in service activities does not adequately describe the extent of the structural changes currently taking place in the economy. There are two reasons for this.

- Firstly, the manufacturing sector is rapidly taking on some of the characteristics of the service sector. At the end of the millennium, a good two thirds of the value of an industrial product is made up of services. In manufacturing industry itself, the share of service activities is increasing and the nature of the work employees do is also changing. The strict division between technical and commercial activities is gradually breaking down. As production becomes increasingly customer-oriented, a combination of technical, commercial and social competences is required (advice, sales, maintenance).
- Secondly, activities within the service sector itself are changing. The classic division of labour between task-oriented office work and customer-oriented work outside the office is now being called into question.

Both changes are having far-reaching effects on occupational profiles and training methods. For example the 1977 revision of the occupational profile for insurance clerks was based on the model of an office worker in a hierarchical organization working in accordance with instructions issued by supervisory staff. The training programme was dominated to a large extent by product knowledge and accountancy. The new ordinance of 1996 takes as its starting point the model of an employee working largely independently both inside and outside the office. The new ordinance increases flexibility. Apprentices are trained in several different divisions (such as life or indemnity insurance), while customer orientation and IT skills are explicit parts of the curriculum (Bochshecker and Klotzbücher, 1997; Stiller, 1999). Even the more technically oriented occupations are being supplemented by management skills and the development of customer-oriented solutions. This process is furthest advanced in the four new IT occupations already outlined (Figure 7).

New models for vocational training also require new training methods and examinations. The training is no longer solely subject-oriented but increasingly takes account of actual processes and procedures in the workplace. This means, for example, that electricians and fitters are no longer trained separately but work together in teams on mock or real projects. The examinations no longer focus solely on specialist knowledge but also include projects carried out in the workplace. These new training requirements often exceed the capacities of small and medium-sized firms, so that firms are now increasingly pooling their resources to form training combines, which are also receiving support from the state.

CONCLUSIONS

Our initial question was whether the German dual system is proving to be capable of adjustment in view of the rapid pace of structural change. A distinction was made between two adjustment problems, namely quantitative adjustment to age cohorts of different sizes and qualitative adjustment of vocational training curricula to new requirements. In the 1980s, firms' readiness to train was increased sufficiently to absorb the large age cohorts then entering the labour market. The task today is proving to be more difficult. Firms have reduced their apprenticeship rates and employers' associations represent a diminishing share of firms, which makes it more difficult to enforce any declarations the associations might make to increase the number of training places. It remains to be seen whether the larger age cohorts that will be entering the labour market in the next few years will be absorbed to the same extent as in the 1980s. This will probably not be possible without political pressure and financial support from the state.

The social partners have also managed to make the necessary qualitative adjustments, albeit with a certain time-lag. Occupations for new areas of activity have been developed and old occupations revised with much greater alacrity than in the past, with particular account being taken of changes in work organization. The various occupations are now less sharply divided from each other than in the past and training now focuses more keenly on developing teamworking skills, customer-orientation and familiarity with the new technologies.

It is true that the training curricula now allow firms greater scope than in the past for developing company-specific topics and projects. However, the greater emphasis on general core skills that often encompass several different occupations has facilitated both flexibility in the workplace and inter-firm mobility.

The unresolved question is whether the new and revised occupations will be accepted by employers. The inclusion of employee and the social partners in the process of producing new ordinances and revising old ones suggests that this will be the case. They have helped to shape the process, which is itself one of the preconditions for acceptance. The new and revised occupations themselves are providing the impetus for many firms to change their work organization. Indeed, it is precisely those firms that are still clinging to the classic hierarchical, execution-oriented forms of work organization that are being helped by the new forms of training to implement the organizational changes they require. Occupational labour markets in Germany will be changed as a result. Labour markets that used to be divided by trade or craft are being converted into open occupational labour markets with fluid boundaries between individual occupations, to which Sabel's critique, alluded to above, no longer applies.

The resultant problems and future requirements can already be discerned today. Large firms have further reduced the number of training occupations in their own internal training programmes. Volkswagen now provides training in only five occupations that share a broad common core and have many different

specialisms. It remains to be seen whether small and medium-sized firms will be able to make the same changes. The boundaries between vocational training and general education will continue to be broken down, so that the division of labour between schools, vocational schools and firms will have to be rethought. Thus economic change will continue to force changes in the dual system. However, the system has succeeded in coming to terms with the changes that have taken place over the past 20 years, albeit with a certain time-lag.

BIBLIOGRAPHY

- BAETHGE, M., BAETHGE-KINSKY, V. and R. HENRICH (1995). *Erosion und Reform. Kurzgutachten zu aktuellen politischen und wissenschaftlichen Analysen zu Situation und Reformbedarf des dualen Systems*, Düsseldorf.
- BARDELEBEN, R.V., BEICHT, U. and P. FEHER (1994). *Erhebung der betrieblichen Kosten der beruflichen Ausbildung unter Berücksichtigung von Aspekten des Kosten-Nutzen-Verhältnisses*, Bonn.
- BARDELEBEN, R.V. and K. TROELTSCH (1997). "Betriebliche Ausbildung auf dem Rückzug? Entwicklung der Auszubildendenbeteiligung von Betrieben von 1985 bis 1995", *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Nr. 5 S. 9-16.
- BMB+F (1998). "Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie", *Berufsbildungsbericht*, Bonn.
- BIBB (1999). *Neue und modernisierte Ausbildungsberufe*, Kurzbeschreibungen, Bonn-Berlin.
- BMW (1997). *Die neuen IT-Berufe – Zukunftssicherung durch neue Ausbildungsberufe in der Informations – und Telekommunikationstechnik*, Bonn.
- BOCKSCHECKER, W. and M. KLOTZBÜCHER (1997). "Ausbildungsberuf Versicherungskaufmann/-frau – Zukunftsgerichtete Flexibilität und Qualitätssicherung", in R. WEISS (Ed.), *Aus – und Weiterbildung für die Dienstleistungsgesellschaft*, Köln, p. 136-145.
- BOSCH, G. (1993). "Vocational Training and Changes in Patterns of Labour Relations in Germany", in ILO/ Université Laval (Ed.), *Vocational Training. International Perspectives*, Québec, Université Laval, p. 225-258.
- CRAMER, G. and K. MÜLLER (1994). *Nutzen der betrieblichen Ausbildung*, Bonn.
- DOBISCHAT, R. (1997). "Berufsperspektiven in der Dienstleistungsgesellschaft – Herausforderungen für die Berufsbildung", in R. WEISS (Ed.), *Aus – und Weiterbildung für die Dienstleistungsgesellschaft*, Köln.
- EUE, E.A. and M. LAHNER (1971). "Zur Bedeutung "neuer Berufe" für die Beschäftigung", *Materialien aus der Arbeitsmarkt – und Berufsforschung*, No. 33, Nürnberg.
- FREEMAN, R.B. and R. SCHETTKAT (1998). *Low Wages Services: Interpreting the US-German Difference*, Paper to the LOWER Conference, Groningen, The Netherlands, Nov. 19-21.
- GEISSLER, KH.A. (1991). "Das duale System der beruflichen Aus – und Weiterbildung hat keine Zukunft", *Leviathan*, 1, p. S. 68-77.
- HILBERT, J. and K. SCHARFENORTH (1998). "Besser als ihr Ruf. Ausbildung im Dienstleistungssektor und ihre Perspektiven", in G. BOSCH (dir.), *Zukunft der Erwerbsarbeit*, Frankfurt/New York.

- KAU, W. (1999). *Costs and Benefits of Vocational Education and Training at the Microeconomic Level*, BIBB The Federal Institute for Vocational Training, Berlin-Bonn.
- LUTZ, B. (1979). "Die Interdependenz von Bildung und Beschäftigung und das Problem der Erklärung der Bildungsexpansion", in J. MATTHES (Ed.), *Sozialer Wandel in Westeuropa*, Verhandlungen des 19. Soziologentags, Berlin.
- MARSDEN, D. (1995). "A Phoenix from the Ashes of Apprenticeship? Vocational Training in Britain", *International Contributions to Labour Studies*, No. 5, London, Academic Press, p. 96-114.
- PRAS, S.J. and K. WAGNER (1983). "Some Practical Aspects of Human Capital Investment: Training Standards in Five Occupations in Britain and Germany", *National Institute Economic Review*, No. 105, p. 46-65.
- SABEL, C.F. (1995). "Regionale Basis globaler Wettbewerbsfähigkeit", in F. LEHNER, F. SCHMIDT-BLEEK, H. KILPER (Ed.), *Regiovision – Neue Strategien für alte Industrieregionen*, München und Mering, p. 21-33.
- SCHMIDT, H. (1997). "Zukunftsorientierung beruflicher Qualifikation durch Früherkennung des Wandels", in *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 26/1997/5, p. 1-2.
- SCHROEDER, W. (1997). "Loyalty und Exit – Austritte aus regionalen Arbeitgeberverbänden der Metall – und Elektroindustrie", in Ulrich ALEMANN, Bernhard WEßELS (Ed.), *Verbände in vergleichender Perspektive*, Berlin, Edition Sigma, S. 225-251.
- STILLER, I. (1998). "Berufsbildung in der Versicherungswirtschaft", in BIBB (Ed.), *Berufsbildung in der Entwicklung*, Berlin, Bonn, p. 93-106.
- STREEK, W. (1991). "On the Institutional Conditions of Diversified Quality Production", in E. MATZNER and W. STREEK (Eds.), *The Socioeconomics of Production and Employment*, London.
- STREEK, W. and R. HEINZE (1999). "An Arbeit fehlt es nicht", in *Der Spiegel*, No. 19, S. 38-45.
- STUDIES IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY (1983). Vol. 3, *Experiments with the First Year of Apprenticeships*, British Ministry of Education, London.
- STUDIES IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY (1983), Vol. 4, *The Industrial Tutor in the FRG*, British Ministry of Education, London.
- WAGNER, K. and D. FINEGOLD (1997). "Der Einfluß der Aus – und Weiterbildung auf die Arbeitsorganisation – Eine Untersuchung in der Fertigung US-Amerikanischer Maschinenbauunternehmen", in A. CLERMONT et SCHMEISSER (Eds.), *Internationales Personalmanagement*, München
- WEISS, R. (1996). "Berufsausbildung im Dienstleistungssektor: Neue Ausbildungsberufe oder neue Struktur der Berufsbildung?", in Winfried SCHLAFFKE, Reinhold WEISS (Ed.), *Das duale System der Berufsausbildung. Leistung, Qualität und Reformbedarf*, Köln, S. 142-170.

Le système dual de formation professionnelle en Allemagne : enjeux et défis des années 2000

Diane-Gabrielle Tremblay et Irène Le Bot

Le système dual de formation a toujours suscité beaucoup d'intérêt en Amérique, et ce, tant aux États-Unis qu'au Canada et au Québec. Au cours des dernières années, le Québec a tenté de relancer un régime d'apprentissage et les États-Unis se sont aussi penchés sur le système allemand pour tenter d'y trouver des pistes de solution à leurs problèmes de décrochage et de mauvaise formation des jeunes dans le système public. C'est dans ce contexte que nous nous sommes intéressées à l'évolution récente du système dual allemand pour identifier ses principales caractéristiques et ses principaux avantages, mais aussi ses limites et les défis auxquels il est confronté aujourd'hui.

Le présent texte est essentiellement le fruit d'une recherche documentaire, bien que nous ayons également réalisé, en Allemagne, un certain nombre d'entrevues avec des spécialistes de la question. La recherche fondée sur des ouvrages publiés ayant de plus en plus ses limites, nous avons également procédé par une recherche sur certains sites Web pertinents (ceux des principaux organismes de recherche allemands et ceux des organismes publics de formation) pour y repérer des documents de travail et autres écrits non formellement publiés par un éditeur et pour y repérer les principaux spécialistes de la question. Nous nous sommes ensuite rendues à Berlin pour y rencontrer les principaux spécialistes du Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), un des principaux centres de recherche allemands, ainsi que du BIBB, l'organisme responsable de la recherche sur le système dual. Nous avons aussi rencontré des chercheurs du Institut Arbeit und Technik, de Gelsenkirchen, qui nous ont permis de réaliser

quelques entrevues et de faire une brève étude de cas dans une entreprise pratiquant le système dual dans cette région (Krupp). Cette mission nous a donc permis de recueillir de la documentation et de la « littérature grise » qui n'était pas disponible au Canada, ainsi que de vérifier et valider nos hypothèses et impressions au sujet du système allemand auprès de spécialistes de la question¹.

Comme plusieurs aspects du fonctionnement concret du système allemand restent souvent obscurs pour les lecteurs d'articles et publications sur le système allemand, ces entrevues et écrits « gris » nous ont permis de trouver réponse à bon nombre de questions que nous nous posions et, surtout, d'identifier les principaux défis auxquels est aujourd'hui confronté le système.

Dans le présent texte, nous exposons d'abord les origines du système dual, puis l'histoire des réformes successives, pour enfin situer ce système dans l'organisation scolaire allemande et traiter de la répartition selon le sexe, un aspect souvent négligé, mais combien important de l'analyse du système dual. Nous passons ensuite aux défis actuels du système dual, à savoir ceux reliés à l'allongement de la scolarité et à une certaine rigidité du système, à l'intégration des Länder de l'Est, et enfin au chômage croissant en Allemagne. Nous concluons avec quelques réflexions sur l'évolution récente du système québécois et canadien, afin de mettre en perspective l'analyse du cas allemand.

ORIGINE DU SYSTÈME DUAL DE FORMATION PROFESSIONNELLE

De la corporation des métiers à la formation professionnelle

La formation professionnelle en Allemagne est issue d'une tradition remontant au Moyen-Âge, où l'on formait déjà les jeunes aux métiers artisanaux, commerciaux et techniques. Du XVIII^e siècle au XIX^e siècle, en dépit du mouvement d'industrialisation, la majorité de la population allemande continue de travailler dans le secteur primaire (agriculture) et la formation professionnelle en entreprise demeure marginale. Seuls les métiers de l'artisanat bénéficient d'une réglementation publique précisant la forme et le contenu de la formation.

Au début du XX^e siècle, la situation évolue rapidement et l'on voit apparaître les prémisses du système dual actuel de formation professionnelle mais sans véritable cadre juridique. C'est à la fin de la Seconde Guerre mondiale que les deux grands principes qui ont fait leurs preuves au niveau de l'enseignement général seront appliqués à la formation professionnelle (OCDE, 1994, p. 13):

1. La recherche a été financée par une subvention, obtenue par Diane-Gabrielle Tremblay, du réseau stratégique CRSH sur l'éducation et la formation, dirigé par le Center for Work and Society de l'Université de York, que nous tenons à remercier.

- les *Länder* (régions) assument la responsabilité de la politique éducative, en toute autonomie par rapport à la puissance du gouvernement central, le Bund ;
- le pluralisme de l'État de droit et du système juridique garantit aux forces non gouvernementales une forte influence dans des secteurs importants de la politique éducative.

Les années 1960, marquées par la volonté politique d'instaurer l'égalité des chances, ont vu les préoccupations se concentrer essentiellement sur les aspects structurels et quantitatifs de la politique éducative. En dépit de réserves et de critiques quant au caractère moderne du système dual de formation professionnelle de la République fédérale d'Allemagne, le système dual sera finalement maintenu et stabilisé par la Loi sur la formation professionnelle (BbiG) de 1969. À cette époque, les débats sont essentiellement dominés par la préoccupation d'améliorer la qualité de la formation professionnelle et de la sortir du cadre étroit d'une formation professionnelle conçue uniquement comme préparation à une profession ou à un métier précis. Dès le début des années 1970, les aspects qualitatifs passent au premier plan des préoccupations. Les évolutions technologiques et le processus de démocratisation dans la société allemande appellent, de plus en plus, un débat sur la réforme des structures et des contenus de formation. La Loi sur la formation professionnelle va créer, à cet égard, une situation nouvelle en prévoyant formellement l'obligation, pour tout cycle de formation professionnelle, de dispenser «une large formation professionnelle de base» (Alinéa 1) pouvant conduire à plusieurs métiers apparentés.

La Loi sur la formation professionnelle

La Loi sur la formation professionnelle, adoptée en 1969, régit l'ensemble des formations d'apprentissage, c'est-à-dire la formation aux métiers de l'artisanat et de l'industrie, du commerce et de l'administration, de l'agriculture et de l'économie domestique ; la fonction publique en est toutefois exclue. Le champ très étendu que couvre le texte de loi constitue une des caractéristiques du système de formation en Allemagne. Par comparaison, dans les autres pays européens où l'apprentissage est institutionnalisé, la législation ne couvre qu'un petit nombre de secteurs de la formation ou de l'économie. En Allemagne, la Loi sur la formation professionnelle va jeter les bases juridiques d'une large rationalisation des métiers.

Cette loi a bénéficié du soutien d'une large majorité politique et elle a résulté d'intenses négociations entre les partenaires sociaux, à savoir les employeurs, les syndicats et l'État. Elle représente un compromis pour les syndicats comme pour le patronat. Les syndicats réclamaient et continuent de réclamer une législation plus globale incluant des dispositions sur le financement de la formation, particulièrement la participation financière des entreprises n'assurant pas elles-mêmes de formation dans le cadre du système dual

(prélèvements obligatoires). Les entreprises auraient préféré, quant à elles, une formation correspondant à des besoins pointus et immédiats.

HISTORIQUE ET RÉFORMES

Les années 1970 : le système dual s'organise

Les années 1970 voient la réglementation sur la formation professionnelle subir quelques ajustements visant à améliorer la qualité de la formation professionnelle. La réforme se déroule dans une conjoncture économique défavorable, caractérisée par un taux de chômage élevé des jeunes et par une forte pénurie des places d'apprentissage. La réforme vise essentiellement une réduction du nombre de formations qualifiantes qui passent de 900 en 1945 à 627 en 1970. Il ne reste plus dans le milieu des années 1990 que 370 métiers (Koch, 1999). Il s'agit de supprimer les métiers obsolètes, de regrouper et de restructurer certaines formations existantes dont les contenus sont voisins. Cette réduction nécessitera un élargissement de la formation professionnelle initiale, ce qui sera vivement critiqué par les employeurs. Ces derniers prétendent que cette disposition ne laisse pas de place à la formation pratique et que la définition trop large de certains domaines professionnels nuit à l'indispensable spécialisation. En réponse à ces critiques, on crée dans plusieurs domaines des filières de spécialisation. Par exemple : la nouvelle législation fait passer les métiers de la métallurgie de 42 à 6 métiers reconnus mais prévoit 17 options de spécialisation.

Par ailleurs, au cours des années 1970, les débats sur le financement de la formation professionnelle et les tentatives de réformer la Loi sur la formation professionnelle subissent plusieurs revers. Les grandes confédérations nationales (patronales) entendent conserver pour l'essentiel les dispositions de la Loi de 1969 et s'opposent à toute disposition financière qui, de leur point de vue, aurait remis en cause leur autonomie de gestion.

Les années 1980 : l'impact de la récession

En décembre 1981, le Bundestag (parlement) adopte la Loi sur la promotion de la formation professionnelle (BerBiFG) conservant pour l'essentiel les dispositions de la Loi sur la formation professionnelle de 1969. Le texte donne une assise légale à l'Institut fédéral pour la formation professionnelle (BIBB), mis sur pied en 1969, et vient définir son rôle dans la planification et la collecte de statistiques sur la formation professionnelle. Ce texte ne contient toujours aucune disposition sur le financement. Les années 1980 sont marquées par le développement important de la formation continue en raison des évolutions économiques et sociales et de l'apparition d'une demande de meilleures et de nouvelles qualifications. Le développement des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) nécessite des ajustements importants et la formation continue paraît

être en mesure de répondre plus rapidement à cette évolution, comparativement à la formation professionnelle initiale. On décide alors d'entreprendre une modernisation massive de la formation professionnelle initiale. En 1983, le gouvernement fédéral lance une série d'expériences pilotes sur «les nouvelles technologies dans la formation continue» dans le but de les intégrer pleinement à la formation professionnelle initiale et à la formation continue. Elles visaient la modernisation des programmes de formation initiale et continue destinés aux enseignants et formateurs en entreprise, la dotation des écoles professionnelles et centres de formation d'équipement informatique adéquat et une réglementation plus rigoureuse concernant la formation sur le tas, notamment pour les métiers commerciaux et techniques.

L'institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB) : un acteur central

L'Institut fédéral de formation professionnelle (BIBB) est chargé de la recherche et du développement dans le domaine de la formation professionnelle en entreprise. Il assume également un rôle de prestation de services et de consultation auprès du gouvernement fédéral et des praticiens de la formation professionnelle. Les travaux du BIBB ont pour but d'élaborer les bases de la formation initiale et continue des ouvriers qualifiés, des employés qualifiés, des compagnons et des maîtres dans l'industrie et le commerce, l'artisanat, l'agriculture, les professions libérales et l'administration publique. Le BIBB a aussi le mandat de moderniser et d'améliorer la formation professionnelle en fonction des développements techniques, économiques et sociaux. Comme nous le verrons par la suite, le BIBB joue à ce titre un rôle déterminant dans les négociations qui conduisent les partenaires à définir ou à réviser les référentiels de formation. Le BIBB relève du gouvernement fédéral et est placé sous la tutelle juridique du ministère de l'Éducation et des Sciences (BMBW).

ORGANISATION SCOLAIRE EN ALLEMAGNE

La structure scolaire

Pour comprendre le système dual de formation professionnelle, il nous faut donner un aperçu de l'organisation relativement complexe de la scolarité en Allemagne (tableau 3.1). Les jeunes Allemands commencent à fréquenter l'école maternelle (*Kindergarten*) dès l'âge de trois ans, quoique cette dernière soit facultative, jusqu'à leur entrée à l'école primaire soit à six ans. L'école primaire (*Grundschulen*) est obligatoire et comprend quatre années durant lesquelles on dispense aux enfants des connaissances de base les préparant à l'enseignement postprimaire. Après l'école primaire, tous les élèves débutent le 1^{er} cycle du secondaire par un cycle d'orientation de deux ans. Ce cycle vise à faciliter la poursuite de la vie scolaire

des élèves. C'est durant ce cycle que les étudiants choisissent entre les différentes écoles secondaires dont la durée pourra varier de trois (fin de scolarité obligatoire) à sept ans de scolarité (fin du 2^e cycle secondaire). Dès ce moment s'opère une sélection que plusieurs qualifient de précoce, avec relativement peu de chances de pouvoir changer de filière. C'est là l'une des principales critiques adressées au système dual allemand.

L'enseignement secondaire se divise en trois filières. Ces trois filières sont clairement classées en fonction des perspectives qu'elles offrent en matière d'enseignement supérieur et de carrière professionnelle. Certains élèves opteront pour une école de fin de scolarité obligatoire (*Hauptschulen*) qui se termine à la fin du 1^{er} cycle du secondaire à l'âge de 16 ans. Si l'élève décide de poursuivre ses études à la fin du 1^{er} cycle secondaire, il pourra opter pour différentes écoles professionnelles ou bien encore pour le système dual.

Le deuxième groupe d'élèves du secondaire se retrouvera dans un collège d'enseignement général (*Realschulen* ou *Mittelschulen*). Cette trajectoire alternative offre une palette d'options en matière de scolarité ultérieure, mais qui se situent toutes à un niveau inférieur à celui de l'université. En effet, six années d'études dans une *Realschule* et la réussite à l'examen final débouchent sur l'obtention du certificat d'enseignement intermédiaire (*Mittlere Reife*). Ce certificat est considéré comme ouvrant la porte à de nombreuses professions administratives, secteur traditionnel des enfants issus des classes moyennes (D'Alba, Handl et Müller, 1999). Les titulaires de ce diplôme peuvent aussi continuer leurs études dans un lycée d'enseignement technique (*Fachoberschulen*) qui, par la suite, peuvent leur ouvrir la porte des universités intégrées (*Fachhochschulen*)². Ces établissements dispensent une formation moins théorique et à plus grande finalité professionnelle que les universités traditionnelles, et ce, dans des domaines comme le génie civil ou le travail social par exemple.

Le troisième groupe, quant à lui, continuera sa scolarité dans un lycée d'enseignement général (*Gymnasium*), qui constitue la trajectoire la plus directe menant à l'université et qui requiert huit ou neuf années d'études (1^{er} et 2^e cycle du secondaire) qui seront sanctionnées par le baccalauréat (*Abitur*).

Les possibilités de transition des différentes écoles vers le *Gymnasium* (lycée) sont restreintes. Bien qu'une transition entre les *Realschulen* et le *Gymnasium* soit possible, elle demeure très limitée. Par contre, elle est extrêmement rare dans le cas de *Hauptschulen*. Cette dernière filière est de fait la moins prestigieuse. Elle propose le programme le moins exigeant et est devenue au fil des années la filière des enfants en échec scolaire et des immigrants (D'Alba, Handl et Müller, 1999).

2. Les *Fachhochschulen*, bien que dans le secteur des écoles techniques, sont une variante de l'enseignement supérieur puisqu'elles exigent un baccalauréat et conduisent à des diplômes comparables à ceux des universités. Elles sont plus proches du monde des entreprises que des universités classiques et techniques.

TABLEAU 1
**Structure de base du système éducatif
 en République fédérale d'Allemagne**

Formation continue						
Formation continue en entreprise	Cours du soir Écoles pour adultes	Écoles de formation professionnelle continue (<i>Fachschulen</i>)	<i>Fachhochschulen</i> Universités intégrées <i>Fachhochschulen</i> de l'administration		Université (<i>Universität</i>) Instituts supérieurs de théologie Instituts de formation pour enseignants École supérieure des beaux-arts Universités intégrées	
					Lycée technique à option unique	Lycées (Gymnasien) <i>classes terminales 11 à 12/13</i>
Activité professionnelle intérimaire		Écoles d'enseignement professionnel approfondi (<i>Berufsaufbauschulen</i>)	Écoles prof. à temps plein (<i>Berufsfachschulen</i>)	Lycées d'enseignement Technique (<i>Fachoberschulen</i>)		
Système dual formation professionnelle dispensée en école prof. et en entreprise année de formation de base (3 ans)				Collèges d'enseignement général (4 ans) (<i>Realschulen, Mittelschulen</i>)		Lycées classes 5 à 10 (4 ans) (<i>Gymnasien</i>)
École de fin de scolarité obligatoire (<i>Hauptschulen</i>) (3 ans)						
Cycle d'orientation (2 ans) 1 ^{er} cycle du secondaire (10 à 15 ou 16 ans)						
Écoles primaires (<i>Grundschulen</i>) Enseignement primaire (6 à 10 ans)						
Jardins d'enfants (<i>Kindergarten</i>) Enseignement élémentaire (3 à 6 ans)						

Le système dual est, quant à lui, plus ouvert. Aujourd'hui, les élèves peuvent entrer en apprentissage quelle que soit la filière d'enseignement secondaire choisie. Si, auparavant, les élèves provenaient essentiellement de la *Hauptschule*, aujourd'hui, on y retrouve des jeunes qui proviennent de différentes filières. Naturellement, plus la filière est prestigieuse, meilleures sont les chances d'obtenir des stages d'apprentissage dans des professions offrant de bons revenus, une sécurité d'emploi et un prestige social.

Parmi les critiques parfois adressées au système dual allemand, mentionnons les secteurs de formation, jugés plutôt traditionnels par certains. Plus

récemment, des critiques ont aussi porté sur la ségrégation selon le sexe à l'intérieur de ces formations³, ce dont nous traiterons dans les pages qui suivent.

La répartition des effectifs

Encore aujourd'hui, près de 1,6 million de jeunes (Schmidt et Lasxlo, 1997), soit en moyenne les deux tiers d'une classe d'âge (16-25 ans), s'orientent vers la filière professionnelle à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire (*Realschule* ou *Hauptschule*). Dans les années 1980, plus de 70 % d'un groupe d'âge participaient au système d'apprentissage.

Les deux dernières décennies ont été marquées par des changements importants qui ont eu un impact direct sur le système dual. Différents facteurs conjugués ont contribué à la fois à transformer mais aussi à maintenir la popularité du système de formation professionnelle. En premier lieu, l'augmentation du niveau de scolarité a modifié le visage de l'apprentissage. Alors que, dans les années 1960, la vaste majorité (80 %) des apprentis provenaient de la *Hauptschule*, aujourd'hui, ils ne sont plus que 40 % et la majorité proviennent d'écoles de niveaux plus élevés. Phénomène encore récent, de plus en plus de jeunes s'orientent vers le système dual après l'obtention d'un baccalauréat. Compte tenu de la hausse du chômage, nombre de jeunes y voient une garantie d'emploi et s'assurent d'avoir un diplôme d'apprentis même s'ils ont l'intention d'aller à l'université. Ainsi, l'âge moyen des apprentis dans le système dual est-il passé de 16,6 ans en 1970 à 19 ans en 1996 (Bmbf+f, 1998). Les apprentis de 15 ans représentent moins de 50 % des effectifs. La formation dans le système dual continue de bénéficier d'un grand prestige au sein de la population allemande, ce qui explique qu'un nombre croissant de détenteurs d'un baccalauréat y participent.

De façon générale, on observe depuis plusieurs années une hausse du niveau scolaire des jeunes Allemands, même dans les filières techniques. Plusieurs apprentis continuent leur scolarité après leur période d'apprentissage. Ainsi, en 1991, 22 % de ceux qui avaient amorcé des études à l'université et 49 % de ceux qui avaient entrepris des études dans une *Fachhochschule* (université intégrée) avaient achevé au préalable une formation dans le système dual (BMBW, 1992).

Un autre facteur a renforcé la popularité du système d'apprentissage. Les écoles de formation professionnelle à temps plein (*Berufsschulen*) ont connu un développement important au cours des dernières années en raison notamment de la pénurie des places d'apprentissage. Ces écoles ont permis de canaliser le surplus de jeunes gens désirant bénéficier d'une formation professionnelle en attendant que des places d'apprentissage soient disponibles dans le système dual.

3. Voir Catherine Marry (1995) et entretiens réalisées au BIBB et au WZB en février 1999.

Ceci permet d'expliquer qu'une partie des effectifs formés dans les écoles de formation professionnelle à temps plein se dirigent vers le système dual, contribuant à son accroissement. Soulignons que ces écoles offrent des programmes de formation à temps plein d'une durée de un à trois ans. Les programmes de la *Berufsschule* ont trois fonctions : préparer les jeunes à entrer à un niveau plus élevé dans un *Fachoberschule* (lycée d'enseignement technique), améliorer leurs chances d'obtenir une place d'apprentissage dans le système dual et offrir une large base de formation sur la technologie et le commerce, ou encore faciliter la transition vers un emploi.

L'accroissement de la participation à l'éducation et la formation professionnelle ont amené une amélioration importante des qualifications et des compétences dans la population active en général. Au cours des 15 dernières années, le niveau général de qualification professionnelle de la population active est passé de 65 % à 80 %. On s'attend à ce que ce pourcentage atteigne les 90 % en 2010 (Schmidt et Lasxlo, 1997).

Phénomène particulièrement intéressant, l'engouement pour le système dual ne s'est pas démenti malgré les nombreuses critiques auxquelles il a dû faire face depuis ses débuts. On explique cette situation par le fait que bien que faisant face à une population croissante de jeunes, le système dual de formation a favorisé une amélioration constante et progressive des filières de formation plutôt que la création de nouvelles filières de formation comme cela s'est produit dans d'autres pays européens, notamment en France. Ainsi, les jeunes qui ne s'orientaient pas vers l'enseignement supérieur n'avaient d'autre choix que de se diriger vers les formations industrielles ou tertiaires dans le système dual (Drexel, 1993, p. 3-22).

L'élévation du niveau de scolarité de plusieurs des apprentis du système dual a eu des conséquences importantes sur leur répartition dans les différents secteurs de formation. Comme le montre le tableau 1, ceux qui proviennent des écoles secondaires sans diplôme se concentrent majoritairement dans le secteur des services domestiques, dans une proportion de 28 %. Cependant, ils ne représentent que 3,1 % des contrats d'apprentissage. Pour les diplômés de niveau secondaire, on observe qu'ils se retrouvent en majorité dans le secteur de l'artisanat ou de l'agriculture. Ils sont aussi très nombreux dans le secteur des services domestiques (39,4 %). Les apprentis sortant des écoles intermédiaires sont fortement représentés dans le secteur des services et des professions libérales et répartis à peu près également dans l'industrie et commerce, l'artisanat et l'agriculture. En 1996, la majorité des contrats de formation (36 %) sont conclus pour la catégorie d'apprentis diplômés d'une école intermédiaire ou un équivalent.

En 1996, 15 % de tous les apprentis détenaient un baccalauréat et ont opté en majorité pour des professions plus techniques ou commerciales. Ainsi les deux tiers de ceux qui suivent une formation comme employé de banque ont

un baccalauréat, alors que les deux tiers de ceux qui suivent une formation en coiffure ou en vente ne détiennent qu'un certificat du secondaire.

On observe donc à l'intérieur du système dual une différenciation dans l'accès aux places d'apprentissage selon les différents niveaux de scolarité et de diplômes obtenus. À cet égard, le système dual remplit une double fonction de régulation pour le marché de travail. D'un côté, il offre la possibilité aux jeunes sans diplôme d'entrer sur le marché du travail dans des secteurs sans grande qualification professionnelle, ce qui représente, aujourd'hui 55 000 jeunes (Bosch, 2000). Par ailleurs, il permet aux jeunes apprentis diplômés de travailler dans des secteurs hautement spécialisés.

Répartition selon le sexe : le défi de l'égalité des chances

Depuis le début des années 1980, nombre d'études se sont attardées sur la répartition des garçons et des filles dans les filières de formation professionnelle. Des deux tiers de la cohorte d'âge couverte par la formation professionnelle en 1997, 58 % était des garçons et 42 % des filles, comparativement à 75 % et 25 % en 1950 (Schmidt et Laxslo, 1997). On observe de nettes améliorations, particulièrement dans les scolarités féminines « générales », surtout intermédiaires, qui ont fortement

TABLEAU 2
Niveau de scolarité des apprentis selon les nouveaux contrats
signés par secteur d'activité en 1996
(en pourcentage)

Niveau de scolarité					
Secteur d'activité	1 ^{er} cycle secondaire sans diplôme	1 ^{er} cycle secondaire avec diplôme	École intermédiaire avec diplôme ou équivalent	Cycle supérieur avec diplôme	Autres
Industrie et commerce	1,5	24,8	36,3	23,0	14,4
Artisanat	5,3	47,1	31,3	5,3	11,1
Agriculture	6,3	35,1	30,5	13,9	14,2
Services publics	0,1	5,9	59,6	28,0	6,4
Professions libérales	0,5	23,5	51,6	19,2	5,3
Services domestiques	28,0	39,4	6,9	0,9	24,8
Navigation maritime	2,1	16,8	40,2	39,0	2,1
Total	3,1	33,0	36,0	15,6	12,1

progressé. En 1995, plus de la moitié des élèves diplômés des *Realschulen* étaient des filles et elles représentaient 52,3 % des diplômés des collèges d'enseignement général (Bmf+f, 1997/1998). Fait marquant, les femmes ne représentaient, en 1995, que 38,8 % des diplômées universitaires contre 61,2 % chez les hommes.

Si la situation s'est améliorée sur le plan du pourcentage de femmes dans l'ensemble des apprentis, la ségrégation professionnelle demeure encore très marquée dans différents secteurs du système de formation professionnelle, comme en témoigne le tableau 3. Ainsi, les jeunes filles représentaient, en 1996, la majorité de diplômées dans les métiers du secteur des professions libérales telles qu'assistante médicale ou notaire, soit 93,9 % contre seulement 6,1 % des garçons. Par contre, elles ne sont que 21,5 % dans l'artisanat contre 78,5 % des garçons.

Non seulement les filles sont-elles toujours peu nombreuses dans le système dual d'apprentissage, mais l'écart dans les métiers non traditionnels reste encore très important. Si l'on compare les 15 professions les plus fréquentées par les filles et celles fréquentées par les garçons en 1996, on doit parler de choix professionnels complètement différents comme on peut le constater dans le tableau 4.

Si, au cours des dernières années, la demande de places d'apprentissage a particulièrement augmenté parmi les filles, elles sont toujours sous-représentées dans le système dual (43 %) et concentrées dans un petit nombre de spécialisations qui offrent moins de perspectives de promotion que celles des garçons. Elles sont en revanche sur-représentées (65 % des effectifs) dans les écoles à temps plein (*Beruffachschulen* ou *Fachschulen*) souvent privées et payantes dont les formations et les diplômes obtenus ne bénéficieront d'aucune reconnaissance

TABLEAU 3
Effectif de femmes selon le secteur d'apprentissage en 1996
(en milliers)

Secteur d'activité	Effectif total	Nombre de femmes
Industrie et commerce	707,3	307,4
Artisanat	627,8	121,1
Agriculture	33,9	10,8
Services publics	49,4	29,2
Professions libérales	160,6	152,6
Services domestiques	12,9	12,3
Navigation maritime	0,3	0,02
Total	1592,2	633,5

de la part des entreprises. Ces diplômés n'étant pas pris en compte dans les conventions collectives de branche, il en découle que les rémunérations perçues sont toujours inférieures à celles versées non seulement aux diplômés masculins du système dual mais aussi aux jeunes filles issues de ce système dans des professions et qualifications comparables (Marry, 1995).

LE SYSTÈME DUAL AUJOURD'HUI: DE NOUVEAUX DÉFIS

L'allongement de la scolarité

Depuis 30 ans, l'Allemagne, comme la plupart des pays européens, a connu une expansion des scolarités générales, un allongement de la durée des études et un accroissement des frictions entre le système éducatif et le système d'emploi. À cet égard, de nombreuses controverses et inquiétudes se sont manifestées quant à l'avenir du système dual. En dépit de l'accroissement des scolarités supérieures, le système dual continue de représenter le mode dominant de socialisation professionnelle de la jeunesse allemande (Tessaring, 1993). Cependant,

TABLEAU 4
Apprentis dans les 15 métiers reconnus en 1996,
selon le sexe (en pourcentage)

HOMMES		FEMMES	
<i>métiers d'apprentissage</i>	%	<i>métiers d'apprentissage</i>	%
Mécanicien, réparateur	7,9	Employée de bureau	8,1
Électricien	5,7	Assistante médicale	8,0
Maçon	5,2	Aide-dentiste	6,7
Menuisier	4,1	Employée commerce détail	6,5
Peintre, vernisseur	4,1	Coiffeuse	5,8
Plombier, installateur de gaz	4,0	Agent commercial industrie	4,9
Employé commerce en gros	3,0	Employée de banque	4,1
Constructeur chauffage	2,9	Vendeuse sect. alimentaire	4,1
Employé commerce détail	2,8	Employée hôtellerie	3,3
Employé de banque	2,4	Assistante conseils fiscaux	3,1
Ouvrier menuiserie métal	2,4	Employée commerce en gros	3,0
Mécanicien techn. exploitation	2,3	Employée admistr. publique	2,9
Agent commercial industrie	2,1	Assistante d'avocat	2,5
Mécanicien d'industrie	2,1	Vendeuse	2,4
Charpentier	2,0	Assistante de notaire et avocat	1,7

l'élévation du niveau de formation générale et de l'âge des jeunes qui accèdent aux différentes places de formation professionnelle offertes par les entreprises et la diminution d'offres d'emplois ont comme conséquence d'accroître la concurrence à la fois entre les jeunes les plus et les moins scolarisés mais aussi entre les jeunes de niveau secondaire les mieux formés qui sortent de la *Realschule* et ceux qui proviennent de la *Hauptschule* (Marry, 1995). Le ministère fédéral de l'Éducation (BMBW)⁴ relevait déjà en 1989 le fait que les bacheliers (niveau collégial) qui s'orientaient vers une formation duale étaient concentrés dans des professions les plus valorisées, à savoir celles de l'industrie, de la gestion, de l'administration des banques et du commerce. À l'inverse, les métiers de l'artisanat (tels ceux de l'alimentation pour les garçons et de la coiffure pour les filles), peu prisés en général par les jeunes et dont les effectifs sont en forte diminution, accueillaient deux tiers des sortants de la *Hauptschule*. Selon Marry (1995), si l'on observe un certain « dualisme » au sein du système dual, opposant un segment stable et valorisé à un segment précaire, cette opposition est toutefois largement réductrice, puisque l'école moyenne ou la *Realschule* est devenue celle qui alimente le plus le système dual.

La rigidité du système

Il est clair cependant que les jeunes ont de plus en plus de difficultés aujourd'hui à obtenir des places de formation, sauf dans certaines petites entreprises ou certaines collectivités publiques. On observe, par ailleurs, que la complexité et la rigidité du système dual rendent plus difficiles de nouveaux modes de gestion et que l'ajustement de la formation aux nouvelles technologies s'en trouve ralenti. Selon certains, cette situation aurait un impact sur le niveau de compétitivité de l'Allemagne (Saber, 1995). La conception du métier et l'orientation de spécialiste, fortement défendues par les syndicats, rendraient par exemple difficile le travail en équipe puisque celui-ci fait disparaître la frontière entre les différents métiers individuels, comme l'indique aussi Bosch, dans ce même ouvrage. D'autres auteurs considèrent que le système dual est encore performant pour les industries manufacturières mais peu pour le secteur des services, qui rassemble essentiellement des petites et moyennes entreprises qui nécessitent plus de flexibilité.

L'APPRENTISSAGE DANS LES LÄNDER DE L'EST

L'adaptation des systèmes

La mise en place du modèle du système dual à l'Est s'est heurtée à plusieurs problèmes d'ordre structurel tels que le chômage, le manque de places d'apprentis dans les emplois qualifiés, notamment en raison de l'absence d'entreprises de

4. *Berufsbildungsbericht*, 1991, n° 28, p. 37. Publication du ministère fédéral de l'Éducation (BMBW).

taille moyenne pour remplacer les grandes industries étatiques qui ont subi des fermetures massives à la suite de la réunification de l'Allemagne. Cette situation a amené le gouvernement fédéral à prendre différentes mesures que certains auteurs jugent contraires à l'esprit du système dual (Giraud, 1995). L'implantation de la formation duale dans l'ancienne Allemagne de l'Est a consacré le marché comme élément central de régulation de la formation professionnelle puisque le système ouest-allemand repose sur la capacité des entreprises à offrir des places de formation. Les conditions ne se trouvent actuellement pas réunies dans les Länder de l'Est pour faire fonctionner un tel système. L'ex-RDA est en complète restructuration et l'absence de petites et moyennes entreprises ne permet pas de répondre à la demande de places de formation.

Le système dual s'est aussi trouvé confronté à des défis d'ordre culturel et organisationnel. En effet, en Allemagne de l'Est, la formation pratique et la formation théorique ou scolaire étaient regroupées en un même lieu : l'entreprise. Même si, théoriquement, ils restaient autonomes, enseignants et formateurs vivaient au rythme de l'entreprise (Giraud, 1995). Sans entrer dans les détails, le système de formation professionnelle est-allemand accordait à l'entreprise une grande flexibilité en matière de définition des qualifications, et ce, malgré les prescriptions en la matière. Les apprentis travaillaient directement dans le cadre de la production de l'entreprise, souvent à des travaux pénibles et peu formateurs. L'évaluation étant effectuée localement par les enseignants et les contremaîtres d'apprentissage de l'entreprise, les niveaux de qualifications des différents métiers étaient automatiquement redéfinis en fonction des capacités et des besoins de l'entreprise.

On est loin de la formation ouest-allemande qui favorise la mobilité des individus et on comprendra aisément que l'introduction du modèle ouest-allemand ait bouleversé les pratiques est-allemandes de formation professionnelle. Ainsi, l'entreprise est-allemande a perdu ses fonctions politiques et n'est plus tenue d'assurer le plein emploi. En revanche, l'entreprise conserve, dans le cadre du système ouest-allemand, sa fonction sociale puisqu'elle a en charge la formation de la jeunesse.

Les impacts de la restructuration

La période de transition s'est accompagnée d'une importante restructuration qui a occasionné la fermeture de nombreuses grandes entreprises et la suppression d'environ quatre millions d'emplois (Giraud, 1995, p. 97). De nombreux formateurs ont dû se rendre en stage à l'Ouest pour passer le certificat d'habilitation à exercer le métier de formateur délivré par les Chambres de commerce et de l'industrie.

Par ailleurs, les entreprises ont dû effectuer d'importants investissements dans des équipements modernes pour permettre aux jeunes d'être formés. En raison des investissements majeurs qu'ont dû consentir les entreprises pour ajuster

leurs équipements et permettre la formation de jeunes apprentis, on a observé un recul massif de l'apprentissage dans les établissements industriels. Les métiers qualifiés de l'industrie, ceux de la métallurgie et de l'électricité par exemple sont en pleine crise.

À l'offre relativement faible dans ce secteur répond une demande encore plus faible de la part des jeunes. En effet, ces derniers, marqués par les licenciements massifs qui ont frappé ces secteurs, associent ce type de qualification, notamment dans les grandes entreprises, à un risque important de chômage. Les jeunes filles, qui ont encore plus de difficulté à accéder à une place d'apprentissage que les garçons, se sont presque entièrement retirées des professions techniques ou industrielles que les priorités politiques leur avaient rendues accessibles du temps de la RDA (Giraud, 1995, p. 101). Pour se protéger de la crise, les jeunes sont nombreux à se tourner vers le secteur des services, du bâtiment et, paradoxalement, de l'artisanat, secteur traditionnellement peu valorisé dans l'ex-RDA puisque vu alors comme une survivance de l'entreprise privée. Des dizaines de petites entreprises, qui recourent volontiers à l'apprentissage, se sont créées dans ce secteur depuis l'Union économique et monétaire. Ces secteurs sont les seuls à avoir créé de l'emploi, compensant quelque peu les pertes subies lors des restructurations.

Pour pallier le manque de places de formation, le système de formation s'est étendu à de nouvelles structures de formation privées, construisant pratiquement un nouveau système dual propre aux Länder de l'Est. Le gouvernement a injecté des fonds publics dans des structures de formation, engagé du personnel et subventionné les places de formation en entreprise. En 1996, le Bureau fédéral du travail (*Bundesanstalt für Arbeit*) a financé approximativement 15 % des 280 000 places de formation dans ces structures pour l'équivalent de 900 millions de marks (649 millions de dollars canadiens ; BIBB, 1997a, p. 14). En 1998, 80 % des places d'apprentissage étaient financées par l'État (Bosch, 2000). Les nouveaux Länder encouragent les nouvelles entreprises à dispenser de la formation en leur accordant une subvention.

Les formateurs qui avaient connu l'ancien régime de formation à l'Est et qui exercent aujourd'hui dans le cadre des nouveaux centres de formation parlent de véritables bouleversements des conditions de formation. Le niveau imposé par les programmes ouest-allemands, l'organisation centralisée de l'examen qui interdit tout écart par rapport au niveau national, le recours aux nouvelles technologies, la fin de la primauté de la production sur la formation sont autant d'éléments essentiels qui ont métamorphosé le rapport des jeunes à leur activité. Par ailleurs, le taux d'absentéisme dans certaines entreprises qui, avant la chute du mur, s'élevait à 30 % environ est progressivement descendu à 2 ou 3 %⁵.

5. Entretien avec le directeur du centre de formation d'EKO, cité dans Giraud (1995).

Malgré tout, le système dual dans les Länder de l'Est connaît une implantation difficile et ne progresse véritablement que dans les secteurs où sa contribution à l'insertion professionnelle des jeunes est la moins efficace (Giraud, 1995). En effet, actuellement, ce sont les secteurs qui font appel à la main-d'œuvre la moins qualifiée qui sont les principaux pourvoyeurs de places d'apprentissage. Si le secteur des services s'est considérablement développé, ce sont surtout des petites entreprises de services aux particuliers qui recrutent des jeunes, notamment dans les métiers de l'hôtellerie, de la coiffure et du commerce, soit des secteurs à qualifications moins élevées que ceux de l'industrie ou des services aux entreprises. Ces entreprises consacrent peu de temps à la formation de leurs jeunes apprentis, qui constituent une main-d'œuvre d'appoint. Par ailleurs, la plupart de ces entreprises n'embaucheront pas leurs apprentis à l'issue du contrat de formation.

Face à la situation critique des marchés de l'apprentissage, l'État fédéral a préféré financer entièrement des mesures individuelles de formation des jeunes dans des institutions privées de formation qui n'ont aucun lien avec l'entreprise. C'est là une mesure à la fois coûteuse et bien loin de l'esprit du système dual. Les partenaires sociaux de l'Est, associations patronales et syndicats, réclament la mise en œuvre d'un système de financement national par branche et par répartition de l'effort de formation professionnelle. Il s'agirait d'un fonds auquel cotiseraient les entreprises et qui soutiendrait l'effort de formation des entreprises est-allemandes les plus faibles. Malheureusement, malgré le soutien de IG-Metall, les entreprises ouest-allemandes, qui voient dans les entreprises de l'Est des concurrentes, sont loin de vouloir consentir à cet effort de solidarité.

APPRENTISSAGE ET EMPLOI: COMBATTRE LE CHÔMAGE DES JEUNES

L'ajustement au marché

Si le mode d'apprentissage dominant pour les jeunes allemands demeure le système dual, depuis 1990, la décroissance du nombre de places d'apprentissage a augmenté les problèmes de transition entre l'apprentissage et les emplois. Ainsi, alors que 1990 représentait une année record dans l'offre de places avec 74% de taux de placement, cette proportion a diminué jusqu'à 57% en 1997 (Heidemann et Böckler-Stiftung). Cette diminution s'expliquerait en partie par les changements de stratégie des entreprises, par des changements dans la culture corporative traditionnelle de formation et par le changement structurel d'une économie manufacturière vers une économie de services.

Si un peu moins de 50% des finissants du système dual décrochent un contrat illimité dans l'entreprise où ils ont effectué leur apprentissage, les autres changent d'entreprise, changent de métier ou se retrouvent sans emploi. Alors que les sans-emploi ne représentaient que 13% en 1992, ils étaient 21% en 1996. Malgré ce fait,

le taux de chômage des jeunes de 25 ans et moins demeure le plus bas d'Europe affichant 9,0% en mars 1999, soit un taux comparable à celui des adultes.

L'organisation du système dual expliquerait-elle, à elle seule, cette performance ? Heidemann et Böckler-Stiftung soulignent bien sûr que les apprentis qui ont un contrat et travaillent dans une entreprise ont de plus grandes chances d'y décrocher un emploi que ceux qui n'en ont pas. Cependant, la comptabilisation dans les statistiques des apprentis qui ont un contrat en entreprise comme travailleurs, contrairement aux jeunes des écoles professionnelles dans les autres pays européens, aurait comme conséquence de diminuer le taux de chômage des jeunes. Si on éliminait l'effet statistique, le taux de chômage des jeunes en Allemagne se retrouverait dans une position intermédiaire parmi les pays européens.

Parallèlement, au cours des 20 dernières années, on a fortement encouragé le système de préretraite pour faciliter l'accès des jeunes au marché du travail. Cependant, les programmes de préretraite sont fortement remis en question en raison des coûts qu'ils engendrent pour le système d'assurance sociale.

Il est clair que l'objectif de dégager suffisamment de places de formation demeure un problème crucial qui continuera à se poser durant les années à venir. Si l'on en croit la courbe démographique, le nombre de candidats à la formation professionnelle devrait passer, en Allemagne, de 1,3% à 2% par année jusqu'en 2006. Les priorités du gouvernement allemand et des responsables de la formation s'orientent vers la mise en œuvre de réformes radicales afin d'assurer à moyen terme une offre suffisante de places de formation en entreprise. Selon un rapport du BIBB (Bmb+f/BIBB, 1999), il ressort que le nombre des contrats de formation signés est passé en 1998 à 612 711, soit une augmentation de 25 254 (4,3%) par rapport à l'année précédente ; ce chiffre est supérieur au nombre de contrats signés dans chacune des années depuis 1999 qui n'avait jamais dépassé les 600 000. Malgré cette augmentation, il n'a pas été possible de parvenir à un équilibre entre l'offre et la demande de places de formation.

Pour 1999, le gouvernement prévoyait que 6000 élèves de plus qu'en 1998 viendraient s'ajouter aux 35 000 demandeurs des années précédentes qui n'avaient pas trouvé de place et avaient dû se rabattre sur des écoles ou des stages préprofessionnels. Selon le comité principal de l'Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB), composé de représentants des employeurs, des salariés, de la Fédération et des Länder, l'offre de places ne sera pas en mesure de satisfaire à la demande dans les prochaines années et le problème de l'acquisition de qualifications professionnelles chez les jeunes ne pourra pas se résoudre dans un proche avenir uniquement grâce au système dual. Des activités d'accompagnement et des initiatives supplémentaires seront nécessaires pour compléter le système.

À la fin de l'année 1998, le gouvernement fédéral a présenté le « programme d'urgence de lutte contre le chômage des jeunes – formation, acquisition de qualification et emploi des jeunes ». Ce programme vise à venir en aide à 100 000

jeunes qui n'ont encore aucune formation professionnelle initiale ou qui sont au chômage depuis plus de six mois, bien qu'ayant achevé leur formation initiale. À l'intention des jeunes qui sont en chômage bien qu'ayant complété une formation professionnelle, il a été élaboré des offres spécifiques d'acquisition de compétences supplémentaires et de réinsertion professionnelle, accompagnées d'une participation aux charges sociales ou de mesures de création d'emplois.

Il est évident que le système dual tel qu'il était structuré jusqu'à aujourd'hui a atteint plusieurs limites. La première limite est le fait que malgré les mesures prises, le manque de places de formation amène les jeunes à compléter leur formation non plus dans des entreprises mais dans des organismes de formation externe (*company-external training bodies*). Cette situation fait craindre aux syndicats qu'une fois leur formation complétée les jeunes se retrouvent sans emploi. La deuxième limite réside dans la capacité du système à stimuler suffisamment d'offre de places dans une structure économique et d'emploi en constante évolution. La troisième consiste à relever le défi de l'adaptation de la formation aux nouvelles technologies ; des initiatives en ce sens avaient déjà été prises dans les années 1980, mais ce défi d'adaptation est perpétuel et sans cesse renouvelé.

La rénovation du système

Les partenaires sociaux et le gouvernement travaillent actuellement sur les principes de «rénovation» du système d'apprentissage. Les discussions tournent autour de quatre grands principes :

La modernisation de la réglementation : le système doit être corrigé et constamment modernisé en fonction des nouvelles exigences de l'économie ;

L'inclusion de nouveaux champs professionnels : le système repose encore principalement sur des activités de la sphère manufacturière. Les partenaires sociaux et le gouvernement essaient maintenant d'élaborer des formations pour les domaines en croissance dans le secteur des services ;

La reconnaissance mutuelle des différentes parties du système : un point crucial mais actuellement controversé concerne la reconnaissance des cours dispensés dans le système dual, d'un côté, et, de l'autre, ceux du système scolaire ;

La différenciation de la formation : le niveau et le domaine de formation doivent être étudiés en considérant les différents niveaux des jeunes décrocheurs et des jeunes les plus faibles. Jusqu'à maintenant, les syndicats s'y sont opposés, sauf à certaines conditions, par exemple que les cours de formation s'appuient sur des normes minimales et qu'ils puissent ouvrir à une qualification pleinement reconnue. Les employeurs s'opposent aussi à un nivellement par le bas, considérant que la formation doit être de niveau supérieur et plus spécialisée (entrevues).

Au fil des ans, on peut se rendre compte que le système dual, comme tout autre système d'apprentissage ou de formation, a dû s'adapter. Le système

dual d'apprentissage a évolué vers un système de formation pluraliste qui fait appel à d'autres outils de régulation, comprenant une panoplie de mesures visant à harmoniser les efforts de formation, de développement de l'employabilité et d'intégration à l'emploi.

RÉFLEXION SUR LE SYSTÈME QUÉBÉCOIS

Bref rappel de l'organisation scolaire au Québec

Comme toutes les autres provinces canadiennes, le Québec possède une compétence exclusive en matière d'éducation. Le système d'éducation est placé sous la responsabilité du ministère de l'Éducation qui a la responsabilité de définir la nature des services éducatifs à dispenser, ainsi que le cadre général de leur organisation. Il veille à ce que les services des différents ordres d'enseignement soient mis en œuvre de façon cohérente, en fonction des besoins de formation de la population et de l'évolution socioéconomique du Québec (MEQ, 1996, p. 9). Il y a quatre ordres d'enseignement au Québec, soit l'enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Comme nous le savons, les enfants débutent leur scolarité primaire à six ans, généralement après avoir fait une année de classe maternelle. La durée de l'enseignement primaire est de six ans, celle du secondaire de cinq ans. Les élèves qui réussissent leurs études secondaires obtiennent un diplôme d'études générales qui leur permet, à certaines conditions, d'accéder à l'enseignement post-secondaire ou à un diplôme de formation professionnelle. Ce dernier donne accès au marché du travail mais peut également permettre, dans certaines situations, de poursuivre des études postsecondaires.

Rappelons que la fréquentation de l'école, comme dans la plupart des pays, est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans. Quant à l'enseignement post-secondaire, il est subdivisé en enseignement collégial et en enseignement universitaire. L'enseignement collégial précède l'enseignement universitaire et est lui-même subdivisé en deux types de formation, la formation préuniversitaire (deux ans) et la formation technique (trois ans); cette dernière, bien que visant l'accès au marché du travail, peut aussi permettre, à certaines conditions, l'accès à l'université.

La formation professionnelle⁶ relève des établissements d'enseignement secondaire et est accessible après la troisième année du secondaire, mais les possibilités de l'élève seront plus nombreuses s'il y accède après la cinquième année du secondaire.

6. Au Québec, la formation professionnelle s'acquiert au secondaire et la formation technique, au collégial.

État de la situation de la formation professionnelle

Au Québec, l'amélioration de la formation professionnelle et technique est l'un des enjeux majeurs de l'actuelle réforme de l'éducation. Depuis les États généraux sur l'éducation, en 1995, le système de formation professionnelle n'a cessé d'être remis en question et est toujours en voie de restructuration. La principale ligne d'action a consisté à tenter de revaloriser les filières de formation professionnelle aux yeux des élèves et à proposer un rapprochement entre l'école et le milieu du travail par le biais de l'alternance travail-études, et ce, à des conditions devant assurer la qualité de la formation. Si l'on considère le système d'éducation québécois sous l'angle des problèmes reliés à la transition de l'école au travail, il est clair que c'est dans ce secteur que l'on trouve concentrées les plus grandes difficultés.

Dans le système québécois, il s'est opéré les mêmes efforts de rationalisation du nombre de programmes qu'en Allemagne. Alors qu'entre 1985-1986, on offrait plus de 500 programmes menant à un diplôme professionnel ou technique, en 1995-1996, les établissements d'enseignement secondaire n'offraient plus que 176 programmes de formation initiale accessibles aux jeunes et aux adultes. Quant à l'enseignement collégial, il offrait 124 programmes de formation technique. Dans la même période, on a cependant créé 19 nouveaux programmes d'études professionnelles et 17 programmes d'études techniques (Ministère de l'Éducation, 1996, p. 43-45). Malgré cette rationalisation, le niveau excessif de spécialisation de certaines de ces formations est toujours remis en question.

En ce qui concerne la représentation sociale, la formation professionnelle au Québec a toujours été perçue de façon négative. Ces filières de formation étaient en effet considérées par plusieurs comme des voies de garage pour ceux qui ne pouvaient suivre le cheminement régulier menant à l'université. Bien des parents et bien des élèves la perçoivent encore ainsi. Même si l'on s'entend sur le fait qu'il doit exister une formation professionnelle et technique, les partenaires (ministère, syndicat, système scolaire) ne s'entendent toujours pas sur le degré d'arrimage à opérer entre l'école et les entreprises.

Les inscriptions en formation professionnelle ont connu une baisse importante jusqu'en 1993-1994. Cependant, les nouvelles mesures mises en place (diversification des voies de formation, alternance travail-études, régime d'apprentissage) ont permis d'amorcer un virage important. De 1994 à 1997, l'effectif total a augmenté de 25 %, passant de 58 023 à 72 683 personnes inscrites (MEQ, 1999, p. 74). Malgré ces progrès, encore trop peu de jeunes suivent une formation professionnelle, et ce, particulièrement dans la région de Montréal où près de 80 % des effectifs en formation professionnelle sont des adultes ayant plus de 20 ans.

Alors que le secteur de la formation professionnelle (secondaire) fait face à des problèmes de recrutement, celui de la formation technique (collégiale) est confronté au faible taux de réussite de ses effectifs. En 1994-1995 seulement 51,9 % des personnes inscrites obtenaient leur diplôme d'études collégiales, soit une baisse de six points par rapport à 1990-1991.

Comme nous l'avons vu avec le système dual, le système de formation professionnelle québécois a tardé à se déployer dans les secteurs de services et est particulièrement faible dans le secteur des nouvelles technologies. Dans certaines disciplines, il existe encore un déséquilibre important entre les besoins de main-d'œuvre et la formation.

Le régime d'apprentissage

Après la tenue du Sommet sur l'économie et l'emploi de 1996, le dossier de la formation professionnelle a été considéré prioritaire dans le but de promouvoir la formation professionnelle et d'en améliorer le fonctionnement. Diverses actions et mesures ont été mises sur pied, notamment des régimes d'apprentissage dans différents métiers dans une perspective de diversifier les cheminements de formation offerts après la réussite de la troisième année du secondaire et d'accroître l'accès à la formation professionnelle. Ce régime se rapproche le plus du système dual, bien qu'il concerne une partie infime d'apprentis et que l'évaluation actuelle qui en est faite pourrait remettre ce programme en question, comme nous le verrons.

Le régime d'apprentissage s'est développé sous la responsabilité de l'ancienne Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (aujourd'hui la Commission des partenaires du marché du travail) en concertation cependant avec les milieux de l'éducation. Ce régime a été mis sur pied parallèlement aux filières de formation professionnelle existantes. Les syndicats préconisaient une approche sectorielle dans la définition des besoins de formation qui seraient actualisés dans la création de comités sectoriels d'apprentissage (Payeur, 1999). Le ministère de l'Éducation a résisté longtemps à l'idée d'intégrer les comités sectoriels au processus d'élaboration des programmes. Finalement, il fut décidé que les programmes allaient être définis par le MEQ, conjointement avec les comités sectoriels, composés de partenaires du monde du travail. Ces derniers étaient présents tout au long du processus d'élaboration, c'est-à-dire de la définition des objectifs jusqu'à la gestion du régime d'apprentissage. Selon Payeur (1999), « le système d'apprentissage se caractérise par le fait qu'il relève de la responsabilité du monde du travail⁷ (association de métiers, comités sectoriels paritaires, etc.), qu'il se réalise pour l'essentiel en milieu de travail sous supervision et qu'il a pour but de former, de qualifier et d'encadrer l'accès à la profession ou au métier ».

Au cours des dernières années des régimes d'apprentissage ont été mis sur pied dans les métiers suivants: conduite de camions, conduite et réglage de machines à mouler, mécanique industrielle de construction et d'entretien,

7. Au sujet des comités sectoriels, voir Tremblay, Doray et Landry dans ce même ouvrage.

production laitière. On le constate, il s'agit de métiers dans des secteurs très traditionnels. Les autres métiers qui devraient être développés dans un proche avenir le seraient dans des secteurs similaires (MEQ, 1998-1999, p. 26). Cependant, compte tenu du peu de succès, il semble que nombre de secteurs s'orientent plutôt vers le développement de régimes de qualification que vers des régimes d'apprentissage à proprement parler.

En ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, il fut décidé que les écoles auraient la responsabilité d'évaluer les apprentissages spécifiques développés en milieu scolaire et les entreprises, la formation relevant de leur responsabilité.

Après un an d'expérimentation du programme d'apprentissage, en 1997, la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) s'adressa à des consultants externes pour réaliser l'évaluation du régime. La CEQ a aussi réalisé son évaluation, comme nous l'avons évoqué plus haut (Payeur, 1999).

Évaluation et avenir du système d'apprentissage

Le rapport déposé en 1998⁸ est venu confirmer un ensemble de malaises qui s'étaient manifestés au cours de la première année de mise en fonction du régime d'apprentissage. Le rapport signale que seuls 24 apprentis ont participé au régime d'apprentissage. Cependant, l'expérience de l'Ontario et de l'Alberta montre que lors de la première année de la mise en œuvre d'un programme similaire, on ne comptait que 30 et 20 apprentis respectivement. Pour la même année, les effectifs en formation professionnelle étaient de 75 465 et dans le programme alternance travail-études, les effectifs sont passés de 4 000 en 1994-1995 à 7 000 en 1997-1998. Il semble que la majorité des jeunes préfèrent être formés dans une institution publique d'enseignement. Selon Payeur (1999), cela traduirait un trait majeur de la culture québécoise à l'égard de la formation.

Le rapport soulève les difficultés rencontrées. Ainsi, l'ancienne SQDM était mal préparée à assumer des responsabilités nouvelles à l'égard de ce programme, les entreprises ont estimé que le régime coûtait trop cher et leur imposait trop de contraintes, les compagnons se disaient mal préparés à évaluer les apprentis et les syndicats locaux ont souvent bloqué l'accès aux apprentis. Les principaux constats posés font état d'objectifs de programme trop nombreux et ambigus, d'un programme venu d'en haut mais qui n'a pas été priorisé dans les faits. On note aussi un manque de partenariat réel et d'implication de la part des entreprises et des syndicats, un programme présenté comme complémentaire mais en concurrence avec les autres programmes et un programme coûteux en

8. Régime d'apprentissage: perceptions des principaux acteurs, constats diagnostiques retenus et mesures prescriptives recommandées, CMTP, septembre 1998.

ressources humaines et financières. Selon Payeur (1999), ces constats renvoient à des éléments structurels du Régime d'apprentissage et supposent des interventions qui dépassent les simples ajustements.

Si le rapport d'évaluation du CPMT (1998) conclut tout de même à la pertinence de maintenir le programme, il n'en recommande pas moins des changements majeurs. Tout d'abord, on recommande de privilégier un objectif éducatif assurant la complémentarité avec les autres programmes de formation tout en maintenant les exigences de qualité en vue d'offrir une formation structurée. La CEQ avance que si l'on veut une formation structurée, reconnue par un diplôme d'études professionnelles (DEP), il doit être admis clairement qu'un tel régime doit se développer pour les métiers non couverts par la formation professionnelle. Par contre, s'il s'agit de se rapprocher des besoins des entreprises et de faciliter la tâche à la formation professionnelle dans son mandat de suivre l'évolution des technologies, il convient de favoriser l'alternance travail-études plutôt que d'instituer un régime d'apprentissage parallèle.

Une autre recommandation porte sur l'insuffisance des conditions financières de mise en œuvre du programme. Il est clair que le gouvernement a cherché à faire porter les coûts du régime aux entreprises et aux commissions scolaires sans offrir de cadre financier adéquat. Actuellement, on ne connaît pas les coûts associés au Régime d'apprentissage et il y aurait lieu de les évaluer. On souhaite par ailleurs que soit identifié clairement le partage des responsabilités au sein du Régime et qu'avant de poursuivre le développement de ce programme dans de nouveaux métiers, on définisse les formations et les clientèles visées. On préconise un meilleur arrimage avec l'ensemble du dispositif de formation professionnelle et le développement de quelques projets pilotes sur des métiers ciblés offrant des chances de succès. Allant dans le sens du rapport de la CPMT, la CEQ considère qu'il est primordial de dégager des perspectives claires pour départager les objectifs liés à la formation aux métiers de ceux liés à la qualification professionnelle.

QUELQUES DONNÉES SUR L'APPRENTISSAGE AU CANADA

Organisation scolaire au Canada

Au Canada, la responsabilité de l'éducation⁹ incombe aux dix provinces et aux deux territoires. Même si elles se ressemblent beaucoup, les structures d'éducation de chacune des provinces ont été développées en tenant compte de leurs particularités historiques, culturelles, sociales et économiques.

9. Conseil de ministres de l'Éducation (Canada). Indicateurs de l'éducation au Canada, septembre 1998, p. 8.

La majorité des provinces et territoires offrent des programmes préscolaires ou de maternelle, soit une année d'école avant la première année, aux enfants âgés de cinq ans. La durée de la scolarité obligatoire varie selon les provinces, de l'âge de 6 ou 7 ans à 16 ans. Au Nouveau-Brunswick, par exemple, depuis 1999, les jeunes devront rester à l'école jusqu'à 18 ans ou jusqu'à l'obtention de leur diplôme de fin d'études¹⁰. Dans la plupart des provinces, l'enseignement primaire couvre les six à huit premières années de la scolarité obligatoire. Puis, les élèves entrent à l'école secondaire, où des programmes divers sont offerts – enseignement général et enseignement professionnel. Le point de transition entre le primaire et le secondaire peut varier d'une instance d'éducation à l'autre.

Une fois les études secondaires complétées avec succès, les élèves peuvent faire une demande d'admission dans une université ou un collège. Comme nous l'avons vu, au Québec, les élèves qui souhaitent poursuivre des études postsecondaires doivent obtenir un diplôme d'études collégiales (enseignement général ou professionnel). Les études universitaires sont divisées en trois cycles préparant au baccalauréat, à la maîtrise ou au doctorat (Ph.D). Toutes les universités n'offrent pas de programme de 2^e ou de 3^e cycle (maîtrise ou doctorat), mais la plupart ont des programmes menant à des diplômes ou des certificats.

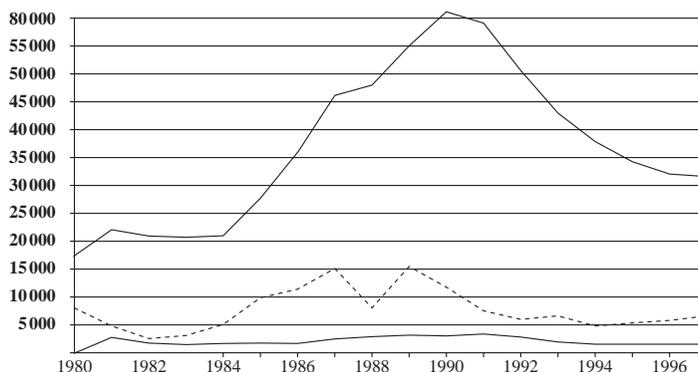
Le système d'apprentissage au Canada

Selon un récent rapport, le système d'apprentissage au Canada souffrirait de sérieuses faiblesses (Sharpe, 1999). Ainsi, depuis le début des années 1990, on observe une stagnation du taux d'inscription en apprentissage. Cette situation contraste fortement avec l'augmentation des inscriptions dans les autres programmes d'éducation postsecondaire. Le taux d'inscription aux programmes d'apprentissage a augmenté rapidement durant la première moitié des années 1970 avec un sommet durant la récession de 1982. Le ralentissement de l'activité économique entre 1983 et 1985 a eu un effet négatif sur les inscriptions, pour remonter dans la seconde moitié des années 1980 et atteindre un nouveau sommet en 1991. De nouveau, la mauvaise performance économique de la première moitié des années 1990 a eu un effet négatif.

Au Québec le taux d'inscription est passé de 17 163 en 1980 à un sommet de 60 899 en 1991 soit 2,3 % de la force de travail âgée de 15 à 44 ans. Depuis, les inscriptions ont chuté; elles atteignaient 31 640 en 1997, soit 1,2 % de la population des 15 à 44 ans.

10. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Rapport sur l'éducation au Canada, 1998, p. 7.

GRAPHIQUE 1
Tendances en apprentissage au Québec

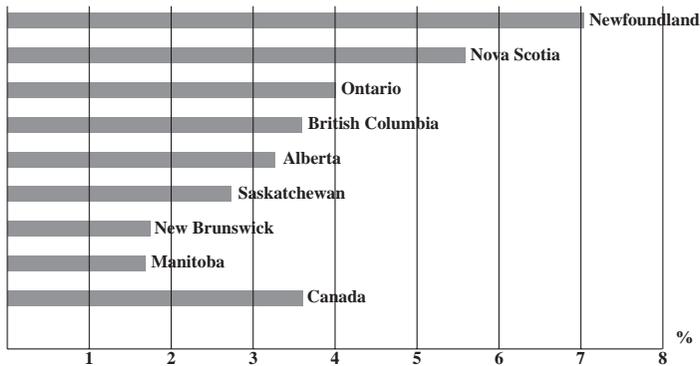


Les trois métiers présentant le plus haut taux d'inscription en 1997, soit un tiers de toutes les inscriptions (34,4 %) étaient : électricien de construction, 19 771, charpentier, 18 688, et technicien en services automobile, 17 368¹¹. Les métiers de la construction comptent pour 51,5 % de toutes les inscriptions en 1997. Entre 1977 et 1997, les métiers qui ont connu la plus forte croissance étaient les suivants : jardinier paysagiste (12,8 % par année), cuisinier (9,1 %), mécanicien de machines industrielles (6,7 %), plâtrier (5,6 %), coiffeur et coiffeuse (5,6 %). Les métiers en déclin sont les suivants : ouvrier feuille de métal, chaudronnier, soudeur et briqueteur (maçon). On constate une incapacité du système d'apprentissage à se développer au-delà des champs traditionnels de formation tels que la construction, la réparation de véhicules motorisés, pour s'en aller vers les métiers des affaires et du commerce, des sciences de la santé et des sciences naturelles et sociales. Tout comme en Allemagne, le système d'apprentissage des différentes provinces ne s'est pas déployé dans les secteurs de services et est particulièrement faible dans le secteur des nouvelles technologies.

Le système traditionnel d'apprentissage a toujours été fortement dominé par les garçons. C'est encore le cas aujourd'hui puisqu'en 1995-1996 les femmes ne représentaient que 3,6 % des personnes en apprentissage au Canada. Cette proportion ne s'est malheureusement pas modifiée au cours des dernières années. Il y a de considérables variations dans l'importance relative des femmes en apprentissage selon les provinces, ce que reflètent les programmes offerts (voir graphique 2).

11. Statistique Canada. Données sur l'apprentissage.

GRAPHIQUE 2
**Taux d'inscription des femmes en apprentissage
 selon les provinces, sauf le Québec, 1995-1996**

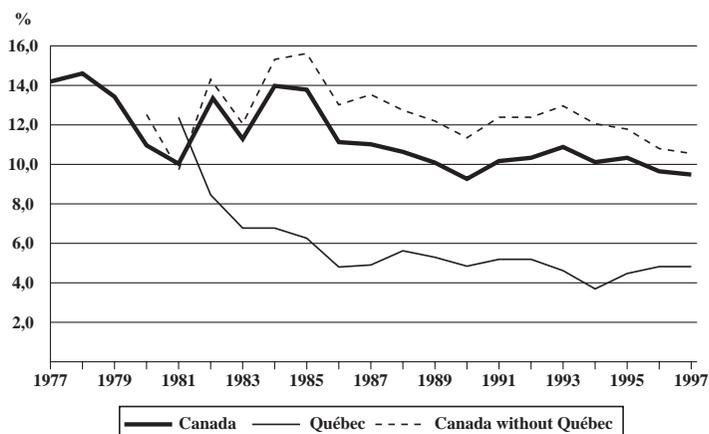


Source: Sharpe, 1999, p. 17.

Les programmes de coiffure, largement dominés par les femmes, sont plus importants dans certaines provinces. Par exemple, le taux d'inscription de filles en formation professionnelle est de 7,4% à Terre-Neuve, le plus haut, comparativement à 1,7% au Manitoba (le plus bas) et à 3,6% au Canada (pas de chiffres pour le Québec). Le système canadien se signale par son incapacité à augmenter significativement le taux de participation des femmes relativement bas aux programmes d'apprentissage (3%). Cependant, compte tenu du type de métiers offerts, ce n'est peut-être pas là un problème majeur; l'important est que les deux groupes se trouvent en formation dans les métiers ou professions les plus en demande, et non pas seulement qu'il y ait équité dans les inscriptions en apprentissage. L'enjeu n'est pas le même au Canada qu'en Allemagne par exemple, où le régime d'apprentissage représente un gage d'insertion sur le marché du travail et possède une légitimité qu'il n'a pas au Québec ni au Canada.

Le bas niveau des taux de programmes d'apprentissage complétés (9,5%) s'explique notamment par le haut taux de décrochage scolaire. Ce taux est cependant plus bas que dans les autres types d'enseignement et de formation. On signale une forte tendance à la baisse de ce taux, en déclin d'un tiers au cours de deux décennies passées. Alors que les inscriptions en formation professionnelle et la croissance de la force de travail suivaient des courbes relativement semblables, on ne peut pas en dire autant du nombre d'apprentis ayant complété avec succès leur programme d'apprentissage. En effet, le nombre de personnes (16383) l'ayant complété en 1997 était inférieur à celui de 1977 (17429), et ce, malgré une augmentation de 40% de la force de travail et une augmentation de 40,2% du total d'inscriptions pour la même période. Ce phénomène est encore plus accentué au Québec comme le montre le graphique suivant.

GRAPHIQUE 3
Taux de réussite en apprentissage



Source: Sharpe (1999, p. 17).

Le déclin du taux de réussite scolaire s'explique notamment par le grand nombre de décrocheurs et de personnes qui quittent les programmes avant d'avoir complété leur formation. Le taux d'interruption a grimpé de 39,2% entre 1977 et 1997. Pour chaque apprenti qui complète son apprentissage, il y en a environ 2,5 qui décrochent. Il est clair que le taux de réussite varie aussi selon les métiers. Parmi les 25 métiers que les apprentis complètent, on note ceux de barbier et de coiffeur avec un taux de 19,9%. Tous les autres métiers ont des taux de réussite inférieurs à 12%. Trois métiers ont les taux les plus bas : peintre-décorateur (8,7%), paysagiste (4,8%) et plâtrier (1,8%); on note cependant que les deux derniers ont connu une forte croissance des inscriptions entre 1977 et 1997. Le taux de réussite varie d'une province à l'autre; ainsi en 1997, on retrouvait le plus bas taux de réussite au Québec, soit 5,9% et le plus haut en Colombie-Britannique, avec 15%

Ces tendances soulèvent de sérieuses questions quant à la qualité de ce système, qui présente des taux d'échec aussi élevés. On peut aussi s'interroger sur la capacité du système d'apprentissage au Canada à produire une offre suffisante de travailleurs spécialisés.

Puisque l'apprentissage relève de la compétence provinciale, il est clair que ce dernier diffère selon les provinces et selon les traditions, les lois et les réglementations en vigueur. Il n'en reste pas moins que ce n'est pas, en ce moment du moins, un mode central d'acquisition de compétences au Canada.

**EN GUISE DE CONCLUSION :
LA TRANSPOSABILITÉ DU MODÈLE ALLEMAND
À D'AUTRES PAYS**

La question de la « transposabilité » du modèle allemand a fait l'objet de plusieurs recherches. De nombreuses comparaisons entre les systèmes européens d'éducation, de formation et de régulation du marché du travail notamment en France, en Italie et en Grande-Bretagne ont été produites. (Marry, Jobert et Tanguy, 1995). Dans plusieurs pays, le clivage structurel entre l'enseignement et l'emploi découle du fait que le système d'enseignement et le système d'emploi ne sont pas en prise directe, contrairement à l'organisation du système allemand. Alors que le marché des places d'apprentissage en Allemagne fonctionne comme un maillon du marché du travail, en réalisant une présélection de la main-d'œuvre ultérieure, le système d'enseignement français n'a que peu de lien avec le système d'emploi. Lorsque l'on compare le système d'enseignement et de formation français et allemand, il ressort par exemple que le système dual, en raison d'une plus grande adéquation avec le système d'emploi et avec l'utilisation de mécanismes décentralisés d'autogestion du marché des places d'apprentissage, offre de meilleurs préalables à une coordination efficace des places de formation et des besoins à court terme de relève de la main-d'œuvre que le système français (Koch, 1998, p. 37).

Dans plusieurs pays, notamment le Canada, l'adaptation de l'enseignement et des formations s'effectue à partir d'une planification étatique de l'éducation basée sur l'anticipation de mutations structurelles. De façon générale, dans ces pays, les mesures complémentaires visant à soutenir l'intégration, telles que des programmes publics de qualification et d'emplois pour combattre le chômage des jeunes, sont beaucoup plus importantes qu'en Allemagne.

Le premier facteur de réussite du système dual consiste à ne pas se faire concurrence à lui-même. En voulant innover et remédier aux problèmes d'ajustement au marché du travail, les systèmes scolaires de différents pays ont tendance à créer des filières parallèles aux filières existantes, entraînant une dévalorisation relative de ces dernières et une « concurrence vers le haut » par des formations plus élevées. Le deuxième facteur réside dans un bon équilibre entre le processus d'acquisition de qualifications professionnelles et le processus d'acquisition des savoirs scolaires. Aujourd'hui, dans plusieurs pays, on a introduit dans les cursus des stages et des périodes de formation pratique en entreprise, mais ces périodes n'ont qu'un poids relativement faible en termes de temps et ne peuvent probablement pas s'appuyer sur une solide tradition de formation sur les lieux de travail (Koch, 1998).

BIBLIOGRAPHIE

- ALT, C., E. SAUTER et TILLMANN (1994). *Report under A Article 11(2) of EC Council Decision on the FORCE action programme*, Bielefeld, Bertelsmann Verlag.
- BERUFSBILDUNGSBERICH (1991). Publication du ministère fédéral de l'Éducation (BMBW), n° 28, p. 37.
- BIBB (1997a). *Initial Vocational Training in Germany*.
- BIBB (1997b). *Continuing Vocational Training in Germany*.
- BMB+F (1998). *Bundesministerium für Bildung*, Report on Vocational Education.
- BMBF+F (1997/1998). *Baromètre numérique*, 14.
- BMBF/BIBB (1999). *Rapport sur la formation professionnelle*.
- BOSCH, Gerhrard (2000). «The Dual System of Vocational Training in Germany», dans D.-G. TREMBLAY et P. DORAY, *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôles des acteurs et des collaborations*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- BOSCH, Gerhrard (1997). «La formation professionnelle et la réorganisation des relations industrielles en Allemagne», dans D.-G. TREMBLAY (dir.), *Formation et compétitivité économique*, Montréal, Télé-université et Éditions Sainte-Marie, p. 199-228.
- CASEY, B. (1986). «The Dual Apprenticeship System and the Recruitment and Retention of Young Persons in West Germany», *British Journal of Industrial Relation*, vol. 24, n° 1, mars, p. 63-82.
- COMMISSION DES PARTENAIRES DU MARCHÉ DU TRAVAIL - CPMT (1998). *Régime d'apprentissage, perceptions des principaux acteurs, constats diagnostiques retenus et mesures prescriptives recommandées*.
- D'ALBA, Richard, Johann HANDL et Walter MÜLLER (1999). «Les inégalités ethnique dans le système scolaire allemand», *Formation/emploi*, n° 65.
- DREXEL, Ingrid (1993). «Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en RFA, vers un rapprochement ?», *Formation Emploi*, n° 44, p. 3-22.
- GIRAUD, Olivier (1995). «Le système dual passe à l'Est», *Formation Emploi*, n° 50, p. 89-103.
- HEIDEMANN, Winfried et Hans BÖCKLER-STIFTUNG (1999). Contribution to the European Trade Union Institute (ETUI) seminar on combatting youth unemployment.
- HILBERT, Josef et Hajo WEBER (1999). «La régulation de la formation professionnelle en Allemagne: une relation tripartite entre l'État, les corps intermédiaires et les entreprises», dans Martine Möbus et Éric Verdier (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, chap. 6.
- KATH, Folkmar (1997). «Financing of Vocational Education and Training in the Dual System», *Initial Vocational training*, BIBB, p. 45.
- KOCH, Richard (1999). «La rénovation des formations professionnelles réglementées: instrument majeur de modernisation du système Dual depuis les années 1970», dans Martine Möbus et Éric Verdier (dir.), *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France*, Paris, L'Harmattan, chap. 1.
- KOCH, Richard (1998). La formation professionnelle duale et scolaire entre la demande de formation et les besoins de qualification, Bonn.
- MARSDEN, David (1993). «Le génie du système allemand et la réforme du système américain», *Formation Emploi*, n° 44, p. 53-54.

- MARRY, Catherine (1995). «Éducation, formation professionnelle et emploi en Allemagne : une relation étroite entre travailler et apprendre», dans Annette JOBERT, Catherine MARRY et Lucie TANGUAY (dir.), *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, Paris, Éd. Armand Colin, p. 25-45.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *Rapport annuel 1995-1996*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1998-1999). *Rapport annuel*.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1999). *Indicateurs*.
- MÖBUS, Martine et Éric VERDIER (1997). «La construction des diplômes professionnels en Allemagne et en France», *CEREQ bref*, n° 130, avril.
- OCDE (1994). *La formation professionnelle en Allemagne, moderniser et adapter*.
- PAYEUR, Christian (1999). *Régime d'apprentissage : état de la situation et réflexions de la CEQ*.
- REISS, Wilfried (1997). *The German System of Assessment and Certification in Vocational Training*.
- SCHMIDT, Hermann et Alex LASXLO (1997). «The System Dual of Vocational Education and Training in Germany», dans Roderick MILLAR et Jonatham REUVID (dir.), *Doing Business with the Germany*, Londres.
- SHARPE, Andrew (1999). «Apprenticeship in Canada: A Training System Under Siege?» Report prepared for the CLFDB National Apprenticeship Committee (draft for discussion).
- STEEDMAN, H. (1993). «The Economic of Youth Training in Germany», *Economic Journal*, vol. 193, p. 1273-1291.
- TESSARING, M. (1993). *Das Duale System der Berufsbildung in Deutschland. Attraktivität und Beschäftigungssperperliven*, IAB, Nuremberg, Mitteilungen AB, n° 2, p. 131-160.
- TREMBLAY, D.-G., dir. (1997). *Formation et compétitivité économique; perspectives internationales*, Montréal, Télé-université et Éditions Sainte-Marie.

Sites Internet

BIBB: Institut fédéral de formation professionnelle

<http://www.bibb.de/aufgaben/info.fra.htm>

CEDEFOP:

<http://www.cedefop.fr/cinfo/cinfo399>

La formation continue de travailleurs en Europe:

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

WZB Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

<http://www.wz-berlin.de/default.eng.asp>

Les transformations des politiques de formation professionnelle en Amérique latine

Maria de Ibarrola

LES SYSTÈMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE DE LA DEUXIÈME MOITIÉ DU XX^e SIÈCLE EN AMÉRIQUE LATINE

L'Amérique latine a développé, autour de la moitié du xx^e siècle, un système original de formation professionnelle en correspondance avec les changements des économies nationales qui entraient à l'étape de substitution des importations. Le changement d'une économie monoproductrice à une économie industrielle qui commençait à avoir besoin de travailleurs qualifiés a été accompagné dans la région avec ce que M. Moura Castro appelle les systèmes «S» et «I», c'est-à-dire des services nationaux de formation professionnelle (Colombie: Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA; Brésil: Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial SENAC, et Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, SENAI; Équateur: Servicio de Capacitación Profesional, SECAP; Pérou: Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial, SENATI) et des Instituts nationaux de formation professionnelle (Costa Rica: Instituto Nacional de Aprendizaje, INA; Guatemala: Instituto Técnico de Capacitación y Productividad, INTECAP; Honduras: Instituto Nacional de Formación Profesional, INFOP; Nicaragua: Instituto Nacional Tecnológico, INATEC).

Le trait principal de ces systèmes est l'élaboration, la planification et l'exécution de la formation professionnelle par une seule et même institution centrale, publique, gérée de façon tripartite (État, entrepreneurs et travailleurs), et financée par des ressources fiscales, la plupart du temps par un impôt spécial

sur la rémunération des employés. Le cas du Brésil diffère quelque peu puisque la gestion de la formation a été placée dans les mains des entrepreneurs les plus importants du pays, et ce, sans la participation des travailleurs. La formation offerte par ces Services et Instituts visaient les travailleurs actifs, les références, le système de production de masse et les différentes occupations ou positions de travail d'une division tayloriste du travail, dans la chaîne de production. Les institutions ont développé, au cours des années, une offre non négligeable de cursus de formation professionnelle et, dans le même temps, une bureaucratie assez rigide chargée de dessiner, de planifier et d'exécuter la formation.

Après la création de ces systèmes, plusieurs pays ont commencé à développer un système d'éducation technique de niveau moyen et supérieur assez complexe. Deux pays, le Mexique et l'Argentine, ont principalement basé leur formation professionnelle sur le système d'éducation technique. Ils offrent deux modèles différents. Le système d'éducation technologique au Mexique est très diversifié; il est composé d'écoles touchant tous les niveaux d'éducation, à l'exception de l'école primaire: centres de formation pour le travail industriel, écoles secondaires techniques, écoles moyennes bivalentes, écoles de formation professionnelle de niveau moyen, instituts technologiques de niveau supérieur, universités technologiques. L'Argentine a, quant à elle, développé un système très homogène, basé sur l'enseignement de niveau moyen et coordonné par un Conseil national d'éducation technique.

Au début, ces systèmes scolaires étaient destinés aux fils de travailleurs qui ne pourraient jamais bénéficier d'une éducation universitaire. La référence du contenu du curriculum est celle d'un technicien de niveau moyen avec un profil occupationnel ou disciplinaire très divisé et fragmentaire. Ce qui constitue un niveau intermédiaire entre les professionnels (de formation universitaire) et la force de travail peu qualifiée qui passait de la campagne à l'usine.

Les écoles techniques ont connu une tension continuelle entre la formation complète préparant au marché du travail et la formation propédeutique préparant à l'entrée à l'université. Cette tension se voit de plus en plus amoindrie par l'intégration du baccalauréat dans ces écoles. Bien que respectant ses objectifs, l'éducation technique était peu prestigieuse et de faible qualité, ce qui ne fut pas le cas de l'éducation offerte au sein de nombreuses écoles fédérales techniques du Brésil qui alliaient qualité et prestige.

Selon Elenice Leite, les systèmes «S» et «I», ainsi que le système d'éducation technique ont été dominants dans l'éducation professionnelle des pays latino-américains entre 1950 (parfois avant), 1970 et 1980. Cependant, dans tous ces pays, on retrouve un système privé de formation professionnelle et d'éducation technique, ainsi que des activités communautaires ou de bienfaisance orientées vers la formation professionnelle. Au Mexique, par exemple, les écoles privées de formation professionnelle sont plus nombreuses que les écoles publiques, à la seule différence qu'elles ciblent des types de formation moins coûteux. Les

écoles publiques, offrant une formation pour tous les profils industriels ou de travail, ont donc joué un rôle innovateur des plus marquants au niveau du développement économique des pays latino-américains.

L'éducation des adultes en Amérique latine a été dominée par des visées de réduction de l'analphabétisme et par une préoccupation centrée sur l'offre d'une éducation de base à l'ensemble de la population qui n'avait pas complété l'école primaire. Dans certains cas, l'éducation aux adultes intégrait des éléments de formation professionnelle pour les travailleurs agricoles ou les populations urbaines marginales. Il s'agit là de figures d'exception.

Dans la deuxième moitié du siècle, les deux systèmes d'éducation, éducation technique et formation professionnelle, se sont différenciés par leur rattachement aux instances ministérielles, l'un relevant de la responsabilité du ministère de l'Éducation et l'autre, de celle du ministère du Travail.

LE PARADIGME DE MOITIÉ DE SIÈCLE

On peut résumer le paradigme de la formation professionnelle en Amérique latine des années 1950 à 1970 de la façon suivante :

- la formation et le contenu : il s'agit d'une formation strictement délimitée par le contenu des occupations et des activités de travail fortement divisées dans le contexte d'une chaîne de production (séquence d'opérations très fragmentées). L'idée originale était de produire une séparation entre les tâches de travail et le travailleur, tout en assurant l'appropriation du contenu de la tâche indépendamment du travailleur ;
- la place de la formation : elle est autonome, séparée des politiques générales d'éducation et des politiques d'emploi, avec une faible valeur relative dans ces deux types de politique. Soulignons le fait que la formation fut rarement un enjeu de négociation entre les syndicats et les entreprises ;
- les références de la formation professionnelle : avec la croissance des systèmes «S» et «I» et des systèmes d'éducation technique, l'offre éducative produite par les institutions de formation a dominé. Il s'agit d'une offre de plus en plus éloignée des besoins du marché du travail et des changements survenus dans la sphère du travail ;
- le sujet de la formation : la formation a été orientée vers le travailleur type, travailleur individuel actif des entreprises formelles. Aucune attention n'était prêtée aux entreprises informelles, aux chômeurs ou à la population marginale ;
- les acteurs de la formation : la formation est restée dans les mains des institutions publiques, fortement centralisées, gérées de façon tripartite ou bipartite avec une forte présence de l'État, chargé autant de la conception que de l'exécution de la formation. L'État a donc joué un rôle primordial

dans la création d'importantes et rigides bureaucraties de formation professionnelle. Les syndicats ont, pour leur part, joué un rôle fondamental dans la continuité de ces institutions et dans l'élaboration de la formation ;

- le financement de la formation : assignation directe de ressources fiscales ou parafiscales à ces institutions publiques.

Cette formation professionnelle a sans doute nettement contribué à la formation de la force de travail en provenance de la campagne. Ce qui s'est cependant fait sans porter attention à l'hétérogénéité structurelle de chacun des pays de la région, à l'inégalité aiguë qui marque fortement la région et au faible nombre de travailleurs impliqués dans des relations formelles de travail. La grande majorité des travailleurs de la population latino-américaine œuvre dans des formes de travail informelles, précaires, avec expérience ou avec le bénéfice de celle de travailleurs expérimentés en guise de structure de formation.

Bien qu'en croissance, la scolarité de base offerte aux analphabètes et à la population n'ayant pas complété le niveau primaire n'a permis que l'atteinte d'une moyenne de scolarité de cinq ans au sein de la population latino-américaine. Par ailleurs, seule une très petite portion des jeunes de la région atteint les niveaux d'éducation moyen et supérieur.

Dans le début des années 1970, la crise économique et la crise de l'État mettent en cause le modèle de formation professionnelle. La mondialisation et la nouvelle révolution technologique frappent l'Amérique latine. Les années 1990 ont, quant à elles, vu s'élaborer une restructuration économique et une restructuration de l'État, ce qui a conduit au retour de la démocratie, à l'affaiblissement de l'État et à la stabilité macroéconomique. Ce qui n'a cependant pas eu un impact sur les traits d'inégalité affichés par les différentes régions. D'un côté, des entreprises et des secteurs de la population (environ 15 %) qui entrent pleinement dans la modernisation, de l'autre, une pauvreté extrême touchant une population inactive ou œuvrant dans des secteurs informels très précaires.

LES TRANSFORMATIONS DES POLITIQUES DE FORMATION PROFESSIONNELLE

En Amérique latine, la formation professionnelle a été très sensible au trois types de changement survenus : les changements dans le monde du travail, l'innovation technologique et les changements dans le monde de l'éducation.

Selon Cinterfor, les stratégies d'insertion internationale des économies de la région ont changé. Par le biais des politiques d'ouverture commerciale ou d'intégration régionale, la production des pays ne se place plus dans un contexte de protection, elle se voit plutôt gérée par d'autres types de règles, notamment des règles reliées à l'amélioration de la compétitivité. L'importance du facteur de connaissance dans les nouvelles formes d'organisation de la production s'est

accrue de manière notable. Le contrôle de l'information et de la connaissance est maintenant plus important que le contrôle de la terre ou des moyens de production. Par ailleurs, on ne place plus en relation directe la croissance de production et la croissance de l'emploi. La situation est bien différente puisqu'on assiste à une croissance de la production et à une augmentation du taux de chômage.

Dans ce nouveau contexte la position des acteurs de la production change. La négociation est de plus en plus complexe, il devient de plus en plus difficile d'aborder des thèmes tels que le salaire de façon indépendante. On fait beaucoup plus attention aux rapports entre l'emploi, le salaire, la productivité, la compétitivité, la qualité, etc. La formation apparaît avec une nouvelle valeur et est perçue comme un thème stratégique. (Cinterfor, 1999)

Les entreprises modernes de la région ont rapidement adopté les nouveaux principes de l'organisation du travail, avec tous les changements dans le contenu du travail, dans les rapports de travail, dans les rapports entre les entreprises, et dans la sécurité d'emploi que cela implique. Il n'est cependant pas possible de statuer, à l'heure actuelle, sur l'impact qu'auront ces changements sur le développement des régions. Assisterons-nous à un développement convergent et unifié ou à une hétérogénéité et à un accroissement de l'inégalité entre régions ? Les premiers constats établissent un accroissement tant de la pauvreté que de la richesse. La première touche une très grande majorité, on parle alors d'une pauvreté extrême, alors que la seconde n'est le propre que d'une minorité.

Les nouveaux besoins en formation professionnelle furent bien estimés et identifiés par les gouvernements, les employeurs, les organismes de la société civile et même par les travailleurs. Les nouveaux systèmes et programmes, modifiant radicalement tous les éléments du paradigme antérieur, se sont donc rapidement adaptés aux régions.

DES EXEMPLES DE TRANSFORMATION

Au Brésil : le Planfor, Plan national d'éducation professionnelle, a été conçu et structuré en 1995. Le Planfor visait la mobilisation et la consolidation graduelle d'une offre de formation professionnelle suffisante pour qualifier annuellement 20% de la population active du pays, c'est-à-dire 15 millions de travailleurs. Précisons que jusqu'alors la formation publique et privée du pays ne couvrait que 5 % de la PEA. En deux ans, le Planfor a mobilisé un réseau de 1 300 agences diverses de formation : universités publiques et privées, syndicats, le système « S », des organismes non gouvernementaux et même des organismes internationaux. On estime que le bilan concernant l'année 1999 chiffrera les bénéficiaires du Plan à 22 millions de travailleurs, avec priorité aux groupes plus précaires de la PEA, et les dépenses totales à 9,5 billions de reales. Le Planfor implique une nouvelle approche méthodologique et opérationnelle de l'éducation professionnelle. Elle est conçue comme étant un complément de l'éducation de base, dérivé des

demandes du secteur productif, défini à partir des besoins des travailleurs et des entreprises, et structuré comme une qualification permanente de la PEA.

Le Planfor cherche à identifier, développer et mettre en relation de nouveaux acteurs sociaux pour la formation. La gestion sera exécutée par des plans régionaux de qualification, stimulant la co-participation entre le ministère du Travail, les syndicats, les organismes non gouvernementaux et les universités, et ce, à un niveau régional ou national (Leite, 1999).

Au Mexique : un Système normalisé de certification des compétences de travail a été créé en 1993, avec la participation des ministères de l'Éducation, du Travail, du Commerce et des Finances. Le projet constitue aujourd'hui un Programme de modernisation de l'éducation technique et de la formation professionnelle qui établit des liens entre tous les programmes existants, qu'il s'agisse de programmes scolaires ou non. La notion centrale est celle de compétences de travail. Le programme est constitué de cinq éléments : 1) le système normalisé des compétences de travail visant le secteur productif. Sous la direction d'un conseil national formé par des représentants de l'État, des employeurs et des travailleurs définissent et établissent les normes techniques des compétences de tous les secteurs de l'économie ; 2) des mécanismes d'évaluation et de certification des compétences indépendants de la façon dont les compétences sont acquises ; 3) la transformation de l'offre de formation professionnelle et d'éducation technique influencée par les contenus et les curriculums d'une éducation basée sur les compétences de travail ; 4) un programme pour stimuler la demande de formation professionnelle et de certification visant à appuyer la création d'un marché de la formation professionnelle ; 5) une mise en circulation d'informations sur le programme et l'évaluation générale de celui-ci.

En Colombie : le système national de formation pour le travail résulte d'études et de propositions de la Mission d'éducation technique, technologique et de formation professionnelle créée en 1998. Le Système devra articuler et intégrer toutes les institutions qui offrent une formation professionnelle, il devra créer un marché de compétences de travail par le biais de subventions à l'offre et à la demande ; il devra rationaliser les processus de formation professionnelle générale et de formation continue de travail ; il devra, enfin, créer un système d'opportunités de formation pour que chaque travailleur puisse poursuivre ses études dans n'importe quelle institution du pays.

Au Chili : tous les programmes nationaux de formation professionnelle présentent le trait commun de viser les jeunes qui n'ont pas complété le niveau primaire et qui ne possèdent pas les compétences nécessaires pour intégrer le marché du travail. Les perspectives d'insertion sur le marché du travail sont très limitées puisque ces jeunes ne peuvent bénéficier d'une formation professionnelle de qualité. Le programme «Chile Joven» est un programme modèle de formation des jeunes. L'objectif est d'accroître la possibilité d'insertion au travail des jeunes de faible niveau socioéconomique. Le programme agit par des cursus qui doivent

inclure une expérience de travail d'au moins trois mois. Les cursus sont offerts par des entreprises privées de formation enregistrées par le Système national d'emploi et formation (SENCE). Elles doivent faire preuve de la mise en place d'une entente avec des entreprises, ce qui assure l'acquisition d'une expérience de travail. Le financement est assuré par l'État qui assume les coûts de la formation et offre une bourse couvrant les frais de transport et de subsistance des jeunes. De gestion municipale, ce programme est certifié par l'État. Le Chile Joven a servi de modèle à des projets semblables dans la plupart des pays latino-américains : Paisajoven, en Colombie, Foro Juvenil, en Uruguay et Causa Joven, au Mexique.

VERS UN NOUVEAU PARADIGME

Un nouveau paradigme de formation professionnelle se dessine à travers les expériences et transformations décrites.

- la formation et le contenu sont basés sur les compétences de travail (savoir, savoir-faire, savoir-être) et sur une formation intégrale qui servira d'appui et de complément à une nouvelle éducation de base de neuf ans. Dans la plupart des pays l'éducation obligatoire est passée de 5-6 ans à 8-9 ans. On parle alors des compétences de base des premières années de scolarité ;
- la formation professionnelle acquiert une nouvelle place dans les politiques de l'emploi et de l'éducation. Il s'agit d'une éducation permanente ;
- la formation prend ses distances relativement au programme des institutions de formation professionnelle pour se tourner vers la demande provenant des secteurs productif et social ;
- la formation ne ciblera plus exclusivement les travailleurs actifs individuels mais aussi l'entreprise en tant que collectif de travail, les travailleurs à risque, la population marginale, les jeunes et les femmes de faible niveau socioéconomique ;
- les acteurs de la formation se multiplient et se diversifient. En parallèle avec la réforme des institutions traditionnelles (les écoles techniques, les systèmes «S» et «I»), de nouveaux acteurs apparaissent, ce qui crée de nouveaux liens et de nouvelles alliances. Au sein du ministère du Travail, de nouvelles agences consacrées à la formation sont mises en place, au nombre desquelles figurent le Secrétariat national de formation et de développement professionnel au Brésil ainsi que le Service national de formation et d'emploi au Chili. Les ministères de l'Éducation développent de nouvelles interactions avec le ministère du Travail, comme c'est le cas, au Mexique, du Système national de certification des compétences. D'autres ministères participent à la formation professionnelle : les ministères de l'Industrie, du Développement, de la Planification et de l'Économie. Les entreprises se constituent en agences de formation permanente et développent des alliances entre elles. Les universités, les

syndicats, les anciennes institutions de formation professionnelle, les organismes non gouvernementaux, tous participent à la formation ;

- les syndicats s’occupent principalement de la formation professionnelle qui est en grande demande dans le cadre de la négociation collective ;
- les organismes non gouvernementaux prêtent une attention particulière aux jeunes sans scolarité et sans emploi. Il s’agit d’organismes à but non lucratif très innovateurs en ce qui concerne les volets pédagogique et institutionnel ;
- le trait le plus important du paradigme est peut être celui des nouvelles interactions entre le secteur public et le privé. La croissance d’un marché fortement compétitif de formation privée le caractérise aussi. Cette croissance est stimulée par deux facteurs : la participation des institutions publiques pour exécuter la formation auparavant assumée directement par le Système ou l’Institut gouvernemental ; et la réponse à la demande émise par les entreprises en ce qui concerne une déduction d’impôts reliée au coût de la formation de leurs travailleurs. Ces nouveaux liens public-privé s’établissent aussi avec la participation des employeurs et des travailleurs dans des conseils régionaux et avec le partage de formation ou de l’apprentissage entre entreprises et écoles publiques. Dans certains cas, la gestion d’écoles publiques est assumée par des entreprises (Martínez Espinosa, 1999) ;
- l’État assume de nouveaux rôles dans la formation professionnelle en Amérique latine. Il élabore et coordonne l’action de multiples acteurs, sans pour autant la mettre à exécution, ce qui était auparavant le cas. Il va aussi financer la formation professionnelle par le biais de nouveaux mécanismes comme les déductions d’impôts. L’État cherche à construire des systèmes nationaux de formation professionnelle pour relever les défis les plus importants qui se posent au regard de l’hétérogénéité des acteurs : éviter la fragmentation, garantir l’équité, assurer l’articulation entre les politiques de formation et les politiques de développement, accumuler et systématiser les expériences et les nouvelles connaissances (Cinterfor, 1999, document 2) ;
- la décentralisation ouvre des nouveaux rôles aux acteurs et aux gouvernements locaux ;
- le financement public ne se fera plus par l’assignation directe des ressources fiscales, mais par des subventions à l’offre ou à la demande : bourses de transport et de subsistance, entre autres. On parle alors d’un financement public avec exécution privée, ou d’un financement privé avec exécution publique, dans un régime de compétition et de marché ouvert de la formation où non seulement les institutions privées participent, mais aussi les institutions publiques pour s’attirer le financement complémentaire et même nécessaire puisque les ressources fiscales ne sont plus directes ;

- la formation professionnelle, la recherche, l'innovation et le développement technologique s'articulent dans de nouvelles institutions. Par exemple, le Réseau national de technologie du Brésil, intégré par le Centro international pour l'éducation, le travail et le transfert de technologie, par les centres nationaux de technologie, et par les centres modèles de formation professionnelle. En Colombie, on peut citer les centres de formation du SENA, et en Colombie, le Centre de recherche et appui technologique en cuir et souliers.

CONCLUSION

En conclusion, il convient de se demander où conduisent les transformations des politiques de formation professionnelle en Amérique latine. Le tableau ne se dresse pas sans difficulté. Le paradigme incorpore toutes les recommandations émises en ce qui concerne la formation professionnelle des pays développés et semble s'appliquer sans problème dans le secteur le plus moderne de l'économie latino-américaine. Ce qu'il faut souligner, c'est l'attention particulière portée aux individus qui ne sont pas inscrits dans les voies de la modernisation, particulièrement les jeunes avec une faible scolarité et sans emploi. L'identification des personnes cibles de la formation tient une place importante; on se centre sur les sans-emploi, particulièrement les jeunes et les femmes, et on élabore des programmes nationaux pour les former.

La conception de la formation professionnelle comme étant indispensable au sein d'une éducation pour tous est centrale. Cependant, les premiers pas de cette formation sont très loin des possibilités réelles de la population latino-américaine qui ne parvient même pas à compléter l'école primaire. À l'échelle de la population totale, peu favorisent la formation professionnelle.

Le nouveau rôle de l'État et la nouvelle distribution des ressources fiscales risquent d'être insuffisants pour garantir une formation de qualité à l'ensemble de la population. À l'inverse, ce sont plutôt les entreprises privées de formation, bénéficiant de l'argent public, qui seront avantagées. Cependant, de nombreux organismes non gouvernementaux ont pu, avec la réforme de l'État, développer des formes très innovatrices de formation pour les plus exclus et se doter des moyens pour le faire. De nombreux acteurs participent à la formation: les universités, les écoles techniques, les syndicats, les entreprises, etc.

Les nouvelles interactions entre le secteur public et le secteur privé apportent à la formation professionnelle une énorme richesse pédagogique et institutionnelle. À l'heure actuelle, il n'est pas envisageable de prédire si l'on va assister à une privatisation de la formation; ce qui pourrait accroître les inégalités. Peut-être nous dirigeons-nous plutôt vers une nouvelle formation publique, non gouvernementale plus démocratique (ouverte à l'ensemble de la population et notamment aux jeunes sans emploi et peu scolarisés, aux femmes, aux marginaux et aux chômeurs).

Les nouvelles politiques d'emploi et de formation contribueront-elles à améliorer les conditions de vie de la plupart des Latino-Américains ? Contribueront-elles à l'amointrissement des inégalités ? Bien que nous n'ayons pas de données qui permettent d'en faire l'évaluation, nous pouvons tabler sur l'expérience : la formation professionnelle n'est pas une variable indépendante. La résolution du problème des inégalités de la région passe peut-être par le changement profond du modèle de développement ; la formation professionnelle devrait alors en tenir compte.

BIBLIOGRAPHIE

- OIT CINTERFOR (1999). *Formación, trabajo y conocimiento. La experiencia de América Latina y el Caribe*, Montevideo (Papeles de la oficina técnica, 7)
- OIT CINTERFOR (1999). *El cambiante escenario económico, social y laboral y las nuevas necesidades de formación*, Reunión consultiva tripartita sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos y la formación para una selección de países de América Latina, Montevideo, Documento de referencia 1.
- OIT CINTERFOR (1999). *Recientes reformas de los sistemas y políticas de formación en los países latinoamericanos y caribeños*, Reunión consultiva tripartita sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos y la formación para una selección de países de América Latina, Montevideo, Documento de referencia 2.
- OIT CINTERFOR (1999). *Nuevos roles del Estado y otros actores en la formación: articulación de lo público y lo privado*. Reunión consultiva tripartita sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos y la formación para una selección de países de América Latina, Montevideo, Documento de referencia 3.
- DE IBARROLA, María (1999). *Los cambios estructurales y las políticas de capacitación y formación en México. Un análisis de la expresión local de las políticas nacionales*. En Seminario Formación y Capacitación ante los retos que plantea la apertura económica y la reestructuración de las empresas, Ciudad de México
- IBARRA, Agustín. *El desarrollo de los sistemas normalizados y de certificación de competencias de trabajo y la transformación de la formación y la capacitación en México*. Documento multicopiado, s.p.i
- JACINTO, Claudia. *Estrategias de educación y formación para los niños y jóvenes desfavorecidos en América Latina*, Proyecto de investigación, Documento multicopiado, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, s.p.i.
- LEITE, Elenice M. (1999). *O desfile dos atores no enredo da nova institucionalidades da educacao profissional no Brasil: um samba articulado ?* Seminario Formación y Capacitación ante los retos que plantea la apertura económica y la reestructuración de las empresas, Ciudad de México.
- MARTÍNEZ ESPINOSA, Eduardo (1999). *Relaciones entre lo público y lo privado. El caso de Chile*, Seminario Formación y Capacitación ante los retos que plantea la apertura económica y la reestructuración de las empresas, Ciudad de México.
- MISIÓN DE EDUCACIÓN TÉCNICA (1999). «Tecnológica y Formación Profesional», *Hacia un sistema de oportunidades de formación para el trabajo. Una propuesta para Colombia*, Santa Fe de Bogotá.

Le système japonais de formation et le développement du travail collaboratif : un nouveau modèle à imiter ?

David Rolland

Le modèle japonais de formation des compétences est un modèle axé sur la formation en entreprise. Il est basé sur un cheminement structuré d'apprentissage sur les lieux de travail que complète un système de rotation des tâches. L'organisation du travail en équipe sert de structure de base pour faciliter ces processus de mise en commun des connaissances.

Du point de vue de la performance des entreprises, la formation de la main-d'œuvre est certainement un enjeu économique important. Toutefois, il est assez usuel de percevoir la formation professionnelle comme une faille du marché (McNabb, 1994). L'approche du capital humain de Gary Becker (1964) montre qu'il y a toujours un déficit de formation au sein de l'économie de marché et ce phénomène justifie à un certain degré l'intervention de l'État dans ce domaine. L'internalisation des coûts de formation a été davantage observée auprès des entreprises qui ont développé un marché interne du travail. La formation y est amortie sur une plus longue période et la création d'échelles de promotion induit des conditions favorables à la stabilisation de la main-d'œuvre ainsi qu'à une gestion interne des compétences. L'approche des marchés internes du travail, développée par Doeringer et Piore (1971), révèle que les entreprises développent des cheminements de carrières internes en assumant le coût du développement des compétences particulières à l'entreprise.

L'exemple japonais semble pouvoir illustrer certains aspects de l'approche des marchés internes du travail. Notre intérêt se portera sur les mécanismes de transmission des savoirs, essentiels au dynamisme de la mobilité interne au sein de l'entreprise. Nous allons d'abord schématiser ce que l'on entend par le modèle

japonais de formation en soulignant l'interpénétration des pratiques de gestion de ressources humaines et plus particulièrement en montrant comment l'organisation du travail est partie prenante dans la gestion interne des compétences. Par la suite, nous discuterons de l'intervention de l'État japonais dans le domaine de la formation.

LE MODÈLE JAPONAIS DE FORMATION

La formation de la main-d'œuvre au Japon est principalement une fonction interne de l'entreprise. Les entreprises ont moins qu'ailleurs dans le monde recours à de la main-d'œuvre formée au sein d'autres entreprises ou encore formée au sein des institutions publiques. Encore aujourd'hui, le cheminement de carrière des employés se déroule essentiellement au sein d'une même entreprise, voire au sein d'un groupe industriel.

Depuis l'après-guerre, une conjoncture sociopolitique a orienté les entreprises vers une approche de rétention des compétences. Le marché du travail japonais est caractérisé par une moindre mobilité interentreprises que ce que l'on observe dans d'autres pays industrialisés. Les pratiques de licenciement sont devenues plus difficiles¹ et une attention particulière a donc été portée aux pratiques de recrutement et d'affectation. Le plein emploi et l'absence relative d'un marché externe dynamique expliquent en partie seulement l'importance accordée à cet aspect de la gestion des ressources humaines.

Recrutement et affectation

Deux pratiques de gestion des ressources humaines font en sorte que la formation est une fonction internalisée au sein de l'entreprise japonaise: les pratiques de recrutement et les pratiques d'affectation.

D'abord le recrutement au sein des grandes entreprises japonaises se fait généralement auprès de candidats sortant de l'école et n'ayant pas d'expérience préalable. Ce recrutement se fait en avril auprès des grandes universités². Le processus de sélection est notoirement long, parfois une année avant la fin des

-
1. La décision de la cour suprême japonaise en 1975 considère en effet qu'une mise à pied est un abus de droit si les raisons qui la motivent ne sont pas objectivement raisonnables et socialement appropriées. Ce jugement, comme en atteste la jurisprudence, s'applique également aux personnes travaillant à temps partiel depuis plusieurs années (Suwa, 1994, p. 102).
 2. Ce processus semble rendre difficile l'embauche de jeunes auprès des PME. Plus l'on s'éloigne des grandes villes (ou des grandes entreprises), plus on recrute à partir des collèges professionnels. Toutefois, la vocation professionnelle de ceux-ci n'est pas un critère fondamental puisque leur contenu en termes d'éducation est semblable aux collèges à vocation générale.

études. Il comprend de nombreuses rencontres et les candidats sont surtout sélectionnés pour leur capacité à apprendre (*trainability*) et non pour leur expériences déjà acquises (Dore et Sako, 1989, p. 79).

Les candidats sélectionnés sont affectés à un poste au bas de l'échelle de l'entreprise. Ils commenceront par les tâches les plus faciles pour ensuite graduellement être orientés vers les tâches plus difficiles (Koike et Inoki, 1990, p. 10). Les affectations sont donc flexibles et correspondent au niveau de compétence atteint plutôt que d'être déterminées par une description de poste.

Ce système de gestion des ressources humaines présuppose que l'on ne compte pas sur les institutions d'enseignement ou sur l'expérience acquise au sein d'autres entreprises pour transférer des compétences techniques. Ces compétences seront acquises au sein de l'entreprise par ce que l'on a appelé la « formation sur le tas », appelé en anglais « *on-the-job training* ».

La formation sur le tas au Japon est toutefois différente de ce que l'on entend généralement par ce système en Amérique du Nord. En effet, la formation sur le tas y est plutôt de type informel, c'est-à-dire sans instructeur désigné, sans matériel de formation et sans suivi. L'employé est censé poser des questions s'il ne comprend pas certaines tâches (Brown *et al.*, 1997). Sloman (1989, p. 39) estimait que la moitié de la formation reçue par les ouvriers en Grande-Bretagne était également une formation sur le tas plus ou moins structurée³. La difficulté de ce type de formation tient à ce que les formateurs occasionnels ne sont pas reconnus comme tels. Dans la plupart des cas, la formation d'une personne met en péril l'atteinte des objectifs de production; les ouvriers sont donc incités à consacrer un minimum de temps et de ressources à la transmission de leurs compétences, car cela peut nuire à leur performance et n'est pas nécessairement considéré par ailleurs.

Au Japon, par contre, ce type de formation représente le principal véhicule de transfert des compétences. Elle n'est pas donnée de façon informelle mais suivant une méthode très structurée⁴. Elle fait partie intégrale d'un cheminement

-
3. Sloman (1989, p. 39) rapporte une définition de la formation sur le tas qui, dans ce cas, est distincte de la formation de type « pratique pendant-que-l'on-travaille »: « *The Training Commission survey of employers' training activities defined on-the-job as training. 1. which takes place at the normal work position of the trainee, not in a special training area or school; 2. where the manager or supervisor spends a significant amount of time with a trainee in order to teach a set of specific new skills that have been specified in advance; and 3. which includes periods of instruction where there may be little or no useful output in terms of products or service.* »
 4. Pour un aperçu d'une méthode possible voir Connor (1983, p. 1-12). Cet auteur décrit sa méthode de formation sur le tas selon cinq caractéristiques: 1) la formation est basée sur l'analyse des tâches et des habiletés, 2) la formation doit avoir des objectifs liés à la performance, 3) le superviseur est le principal instructeur, 4) la formation doit souvent être complétée par d'autres méthodes et 5) la formation doit donner lieu à un système de certification pour chaque tâche et chaque objectif.

de carrière accessible à la fois aux cols bleus et aux cols blancs. Il n'y a pas d'ailleurs au Japon de séparation très nette entre ces deux types de statuts d'emploi (Cole, 1992, p. 196). Étant donné que la porte d'entrée de l'entreprise se situe au bas de l'échelle et que la plupart des postes à combler le sont à partir des ressources humaines internes, il n'y a pas de barrière à la mobilité interne. Mair (1998) rapporte en ce sens une étude faite auprès de Honda en Grande-Bretagne. Du point de vue de l'entreprise, l'absence de recours à la formation externe s'explique par l'absence de barrière à la promotion des ouvriers de production à l'interne.

Selon plusieurs auteurs qui ont observé ce cheminement dans plusieurs entreprises japonaises, la formation prend la forme suivante : pour chaque tâche, les niveaux de compétences comprennent de cinq à six étapes et font l'objet d'une évaluation. D'abord, on vérifie la connaissance de la tâche à l'aide d'un « *check-list* », ensuite la capacité de l'exécuter avec l'aide d'un mentor, puis la capacité de l'exécuter sans supervision. Certains autres niveaux peuvent être ajoutés comme l'habileté à faire du « *trouble shooting* », c'est-à-dire à établir des diagnostics et à opérer des ajustements simples et celle de faire de l'entretien préventif. Le dernier niveau consiste à développer la capacité de l'employé à enseigner ses connaissances à d'autres.

TABLEAU 1
Cheminement de formation au sein de l'entreprise japonaise

-
1. Connaissance de la tâche
 2. Pouvoir l'exécuter avec l'aide du mentor
 3. Pouvoir l'exécuter sans supervision
 4. Habileté au « *trouble shooting* »
 5. Habileté d'entretien préventif
 6. Pouvoir l'enseigner à quelqu'un d'autre.
-

Sources: Koike et Inoki, 1990, p. 11; Morishima, 1995, p. 132; Brown *et al.*, 1997, p. 88; Shibata, 1999, p. 198.

Ce cheminement sera fait avec un mentor, ce qui s'apparente à ce que l'on appelle au Québec le système de compagnonnage. Un travailleur expérimenté sera alors choisi pour accompagner l'employé durant toute la durée de ce processus. Ceci permettra au travailleur expérimenté de compléter sa propre formation comme formateur et lui permettra de continuer à cheminer et à élargir ses connaissances par le système de rotation. Il n'y a donc pas de réticence de la part des travailleurs plus âgés à former les plus jeunes, car la capacité de devenir formateur est un critère de promotion important.

Une fois acquises ces habiletés, les employés participent au système de rotation entre des postes similaires et parfois en dehors du groupe de tâches. De temps en temps, le superviseur rencontre l'employé et lui demande s'il désire

continuer à faire sa tâche ou s'il désire être affecté à une autre tâche, soit latéralement, soit à une tâche plus difficile. Le transfert des connaissances au sein de l'entreprise japonaise est donc en grande partie dépendant de l'organisation du travail.

L'ORGANISATION DU TRAVAIL

L'organisation du travail au Japon est très étroitement reliée au processus de formation. Comme nous le verrons, la formation en continu est étroitement dépendante du type d'organisation du travail, qui rend possible un processus de production dit «élagué» (ou «*lean production*»). Celui-ci constitue l'un des principaux éléments de l'avantage productif japonais.

L'objectif de la «*lean production*» est de lisser le processus de production au plus juste, c'est-à-dire sans inventaire entre les postes de travail. Le principal problème de ce système est qu'il risque d'être constamment bloqué, car une faille dans l'un des rouages a des conséquences sur l'ensemble de la chaîne. Mais justement parce ce qu'il est fragile, ce système révèle les moindres problèmes de qualité. La transparence des défauts dans le processus de production incite à examiner constamment les améliorations à y apporter.

Deux aspects de l'organisation du travail rendent la production élaguée viable : il s'agit de la rotation des tâches⁵, ayant pour but de favoriser la familiarisation des employés à différentes tâches afin d'améliorer le pouvoir de diagnostiquer les problèmes, et la constitution d'équipes de travail au sein desquelles les frontières d'intervention peuvent être définies.

Ces deux aspects touchent le problème de la formation sur deux plans principaux. La rotation des tâches permet un échange de compétences et permet également aux individus de dialoguer en connaissance de cause. La constitution d'équipes permet de développer plus avant les compétences sociales qui, à leur tour, permettent d'améliorer la qualité des échanges et la fluidité des communications. Pour Womack, Jones et Roos (1992, p. 279), «le système de production au plus juste, pour réussir, a besoin de généralistes passionnés par l'apprentissage de nombreuses techniques et par leur application au sein d'une équipe. [...] un jeu d'équipe brillant donne une qualification bien réelle aux membres de l'équipe, leur permettant de participer de mieux en mieux au travail commun [...]».

La rotation et le travail en équipe

La rotation est le système de base des équipes de travail. Par la rotation, les employés passent par un cheminement de formation et élargissent leur champ de connaissances. Le premier avantage de cette polyvalence est la flexibilité des

5. Selon Koike, un travailleur américain dans le domaine de l'acier fera environ une douzaine de postes de travail différents jusqu'à la retraite, tandis qu'un travailleur japonais en fera trois douzaines, cité in Mourdoukoutas et Roy (1994, p. 57).

travailleurs lors des remplacements usuels pour cause de maladie ou autre ; ceci permet une continuité des opérations. Le cheminement de formation est souvent affiché sous la forme d'un tableau permettant de repérer facilement les niveaux de compétences lors des réaffectations⁶. Mais dans un contexte de production juste-à-temps où les informations doivent circuler rapidement, la rotation permet à chacun des membres de l'équipe de se familiariser avec le travail de l'autre. Ceci favorise la compréhension et la coopération entre les équipiers, qui acquièrent la capacité de comprendre l'ensemble du processus, de développer une acuité dans la détection des erreurs et de discuter éventuellement des problèmes et des solutions à apporter. La communauté de connaissances est ce qui caractérise l'équipe japonaise et c'est ce qui est à la base de sa cohésion. À partir de là, une discussion sur les problèmes rencontrés est possible au sein de l'équipe. Les habiletés à la résolution de problèmes sont ainsi développées en lien plus étroit avec l'occurrence des problèmes (Chen, 1994, p. 10).

L'équipe est l'unité de coordination des informations et des tâches. Comme le remarquent Koike et Inoki (1990), elle favorise un ajustement rapide aux aléas de toute situation de travail, composée selon ces auteurs de 50 % de routine et de 50 % de tâches inhabituelles. Ces aléas proviennent d'une multitude de sources allant de l'absence d'un équipier jusqu'à l'introduction d'une nouvelle technologie. Le développement de la polyvalence procure une connaissance plus approfondie de la machinerie et permet de mieux comprendre les nouveaux changements. Cette polyvalence rend les travailleurs moins susceptibles de craindre les déplacements (Cole, 1992, p. 198).

L'équipe permet de systématiser les informations sur les processus. La production en juste-à-temps implique en effet une attention spécifique aux problèmes de qualité, entendue non seulement comme un échantillonnage des variations mais aussi comme une réduction des temps morts. En raison de l'interdépendance entre les tâches, les problèmes d'un poste de travail ont des répercussions sur l'ensemble. Chaque employé recueille des données sur les problèmes survenus, les solutions trouvées et procède à une revue de l'état de son équipement (ce que certains appellent le «*housekeeping*» ou l'entretien préventif). Le champ des connaissances d'un travailleur est donc assez étendu en termes de connaissances sur la tâche et plus vaste en termes de connaissances des autres tâches. Pour certains, ce type de participation à la qualité semble inséparable de l'organisation en équipe de travail (Yang, 1994).

Ceci permet de réduire les arrêts, d'abord en raison de la flexibilité des équipiers mais aussi en raison de leur connaissance des processus, leur capacité à procéder à des ajustements simples et à éviter des bris par un entretien préventif⁷.

-
6. Sur un exemple américain analogue à ce type de visibilité des compétences acquises voir Stern (1992, p. 173).
 7. Koike (1993, p. 44) soutient que par la formation les employés de production japonais développent des habiletés intellectuelles appelées ainsi, car elles s'apparentent davantage à celles d'un ingénieur.

Ceci permet de signaler l'état des équipements et ainsi de contribuer à l'établissement d'une planification de l'entretien à proprement parler. Le personnel d'entretien au Japon ne consacre que 30 % de son temps à éteindre des feux, tandis qu'en moyenne le personnel affecté à l'entretien aux États-Unis y consacre 80 % (Cole, 1992, p. 195).

Le système de formation sur le tas au Japon est donc passablement structuré et contribue à la formation d'employés polyvalents ayant une connaissance approfondie de leurs tâches. La collaboration entre les employés est encouragée par l'organisation en équipes et par le cheminement de formation et de carrière lui-même. Il permet une progression systématique des employés vers des tâches de plus en plus difficiles en permettant de planifier la formation sur un plan personnalisé. La capacité et la volonté d'apprendre sont essentielles mais plus encore celle d'enseigner, qui est partie intégrale du système de promotion (Hashimoto, 1991, p. 166). Pour cette raison, le ratio de formateurs professionnels par rapport au nombre d'employés (tableau 2) est faible en comparaison à d'autres pays, dont le Canada.

TABLEAU 2
Ratio formateur-employés, 1997

Canada	Japon
1 : 504	1 : 1706

Source : McMurrer et Van Buren (1999).

On peut penser que la relation d'emploi « à vie » de même que le système d'augmentation salariale à l'ancienneté jouent un rôle substantiel dans l'obtention de la coopération des employés japonais à ce système⁸. Plusieurs ont suggéré qu'un engagement à long terme était nécessaire de la part des employés et des employeurs pour qu'un tel système soit viable (Stern et Benson, 1991, p. 145). Les deux principales raisons en sont que :

1. les employés n'ont pas tout à fait intérêt à participer dans un processus d'amélioration qui risque à terme d'éliminer leurs emplois,
2. les employeurs pourraient juger ce système plutôt onéreux et craindre de perdre leurs employés formés.

Il apparaît qu'au sein d'un tel système où l'investissement en formation est graduel et constant, les employeurs ont intérêt à conserver leur main-d'œuvre afin d'amortir la formation sur une longue période et permettre la formation de nouveaux formateurs. Bien que la sécurité d'emploi au Japon décroisse avec

8. Pour les tenants de l'approche des marchés internes du travail, la plupart des habiletés sont acquises par une formation sur le tas. Si l'emploi des travailleurs est protégé, ceux-ci ne devraient pas avoir de réticences à former de nouveaux employés (Pfeffer et Cohen, 1984, p. 554).

la taille des entreprises, Koike (1983) montre que même au sein des petites entreprises ce système de formation par rotation de tâches est celui qui prédomine. On pourrait penser qu'au sein de beaucoup d'entreprises la non-participation à l'amélioration risque à terme de menacer également les emplois.

L'explication classique du déficit de formation par crainte de perdre des employés formés n'est pas tout à fait soutenue par les enquêtes. Aux États-Unis, plus des trois quarts des grandes entreprises affirment ne pas avoir cette crainte (Brown *et al.*, 1997, p. 78) et nos propres recherches auprès d'un échantillon de firmes canadiennes montrent que cette crainte est presque inexistante chez les employeurs (Tremblay et Rolland, 1999, p. 41).

L'intéressement et la participation des employés à la formation supposent par ailleurs une certaine reconnaissance. Si la capacité de former est un critère important de promotion, la compétition pour l'avancement ressemble en fait à une surenchère dans le domaine de la coopération. Celle-ci se joue aussi au sein des cercles de qualité où l'habileté à la résolution de problème est également reconnue. L'augmentation des connaissances et son partage sont à l'origine des cercles de qualité où les employés peuvent parfaire les outils de résolution de problèmes (Cole, 1992, p. 193).

Pour le gouvernement japonais, l'emploi à long terme contribue substantiellement à encourager la formation et la planification de l'acquisition des compétences, comme le montre le tableau suivant. Il contribue également à favoriser un climat de travail coopératif et la circulation des informations et des connaissances. Le partage spontané de celles-ci est certainement un des facteurs favorisant la création de nouvelles connaissances menant à l'innovation (Lifson, 1992, p. 296).

COMPLÉMENT À LA FORMATION SUR LE TAS

La formation sur le tas, bien qu'elle prédomine, n'est pas le seul système de formation au Japon. Il semble entendu toutefois que le gouvernement joue un rôle minime dans cette fonction. Pour Levine et Kawada (1980, p. 107), à l'exception du début de l'industrialisation japonaise et de la période de la Deuxième Guerre mondiale, le système public d'éducation a joué un rôle mineur dans la formation professionnelle. En général, le marché externe du travail, même au niveau sectoriel et régional, n'a pas joué un rôle dans le développement des ressources humaines (Levine et Kawada, 1980, p. 128).

Le gouvernement japonais avait, à la fin des années 1950, commencé à implanter un système de formation professionnelle. La Loi sur la formation professionnelle de 1958 prévoit des centres publics de formation, une aide à la formation en entreprise et un système de certifications des compétences (Inagami, 1999). Cette loi ciblait en premier lieu les jeunes qui quittaient l'école et les entreprises qui continuaient dans une certaine mesure à appliquer des pratiques

TABLEAU 3
**Avantages et désavantages
 de la pratique de l'emploi à long terme**

	Avantages	Désavantages
Du point de vue économique	Minimise les fluctuations de l'emploi et stabilise l'économie. Diminue le besoin de payer des prestations d'assurance-chômage.	Ralentit le rythme des changements structureux dans l'industrie.
Du point de vue de l'entreprise	Permet l'accumulation et l'évaluation des compétences et des habiletés sur une longue période. Facilite les relations de coopération et l'interdépendance entre les employés, de même qu'entre les employés et le management. Améliore l'efficacité du partage de l'information. Crée un sentiment d'appartenance chez les employés et améliore le climat de travail.	Décourage les initiatives spontanées et ralentit la vitesse d'ajustements aux changements externes. Augmente les charges salariales lorsque la main-d'œuvre vieillit si le système de paie à l'ancienneté est toujours présent.
Du point de vue des employés	Fournit une stabilité et une sécurité financière. Facilite l'établissement d'une planification de la formation en continu.	Rend plus difficile le changement d'emploi ou la recherche d'emploi lorsque l'employé est en chômage parce que les compétences sont souvent rattachées à une entreprise en particulier. Contribue aux longues heures de travail et à un style de vie centré sur l'entreprise. Désavantage les femmes et les travailleurs plus âgés restés en dehors du système.

Source: The Japan Labour Bulletin, «The 1999 White Paper on Labour: A Summary of the Analysis», vol. 38, n° 9, 1^{er} Septembre 1999 <<http://www.jil.go.jp/bulletin/year/1999/vol38-09/07.htm>>, traduction libre.

d'avant-guerre, consistant à prolonger la période de formation pour diminuer les coûts de main-d'œuvre.

La révision de la Loi sur la formation professionnelle de 1978 établit un changement de direction des cibles: moins axée sur les jeunes et davantage sur un appui à la formation continue, elle est moins orientée sur les habiletés techniques

et davantage sur le développement des habiletés au sein du secteur des services. On reconnaît l'apport important de la formation en entreprise et le fait que les programmes de formation publics semblent souvent en retard par rapport aux besoins de l'industrie (Inagami, 1999). La Loi sur la promotion du développement des compétences professionnelles de 1985 renforce cette vision en misant sur le développement de la formation au sein des petites et moyennes entreprises. La Loi de 1994 a pour cible la formation des cols blancs. On vise avec cette dernière à proposer une formation au sein de 10 champs fonctionnels⁹ qui couvrent l'ensemble des orientations dans le domaine de l'administration.

Ce programme de formation est complété par le développement de tests de certification, qui permettront à plus d'employés à mi-carrière de faire valoir leurs compétences. Ces tests peuvent être passés sans avoir suivi la formation préalable. Les employés peuvent passer des tests de certification nationaux de compétences dans plusieurs domaines. Environ 400 entreprises et 1700 associations d'entreprises sont habilitées par les préfetures à administrer ces tests. La réussite de ces tests ne se traduit pas immédiatement par des augmentations salariales mais stimule la progression des employés (Kitaura, 1996).

Ce qui caractérise le modèle de formation japonais est avant tout cette reconnaissance par l'État de l'apport des entreprises à la formation de la main-d'œuvre. Autrement dit, on reconnaît que la fonction de formation est dans une assez large mesure adéquatement remplie par le type de gestion des ressources humaines pratiqué par les entreprises. Il y a quelques exceptions : formation des handicapés, des jeunes sans diplôme, celle des sans-emploi à mi-carrière ainsi que la formation des femmes en raison de leur faible intégration au système de promotion¹⁰. Les petites entreprises ont par ailleurs davantage recours aux

9. Le programme de développement des habiletés dans le domaine des affaires a débuté avec deux orientations : le champ de l'administration du personnel, des relations de travail et le développement des compétences ainsi que la comptabilité et la finance. Chaque orientation comporte des niveaux d'apprentissage. Les autres domaines prévus sont les ventes et le marketing, le management de la production, les affaires juridiques, les relations publiques et la promotion, l'administration de l'information et la distribution. Deux autres orientations compléteront ce programme qui vise à couvrir l'ensemble des compétences nécessaires pour les emplois administratifs (Sato, 1995).

10. Selon Sato (1997), l'emploi à long terme est inégalement distribué au Japon. En 1992, par exemple, l'emploi à long terme touchait 90% des emplois masculins et 60% des emplois féminins. Les femmes occupent une part plus importante des emplois à temps partiel. Cette situation limite les chances de promotion d'autant plus qu'en période de ralentissement, ce sont ces emplois qui sont susceptibles d'être rationalisés. Selon Lincoln et Nakata (1997, p. 40), entre 1991 et 1993, le pourcentage de finissants masculins embauchés par les grandes entreprises était tombé de 17% tandis que pour les femmes celui-ci avait diminué de 41%. Étant donné que le recrutement à mi-carrière est plutôt exceptionnel, ces finissants devront trouver un emploi au sein de plus petites entreprises. Le profil de carrière de ceux-ci sera donc moindre en raison des moindres salaires payés au sein de ces entreprises et de la difficulté d'entrevoir une mobilité ascendante au sein d'une grande entreprise.

programmes publics de formation si elles ne font pas partie des *kereitsu* (Saha, 1987, p. 14).

Selon McMurrer et Van Buren (1999, p. 45), les entreprises japonaises font beaucoup moins de formation à l'extérieur de l'entreprise: le «*off-the-job training*» représente environ 20% des dépenses au Japon comparativement à 30% aux États-Unis. Beaucoup d'entreprises ont leur propre infrastructure de formation, ce que certains appellent des universités d'entreprise (*in-house training*). Ceci permet dans une certaine mesure de réduire certains coûts (Shigemi, 1994) comme la location d'espace et le transport. Comparativement à l'apprentissage en salle de cours, la formation sur le tas permet une relation de un à un avec l'instructeur. L'assimilation est immédiatement contrôlée. Ce type d'apprentissage sur le tas semble être la meilleure façon de transférer les connaissances (Stern, 1992, p. 151).

Pour plusieurs auteurs, la formation de la main-d'œuvre est l'une des clés pour comprendre le succès des entreprises japonaises (Saha, 1987; Womack, Jones et Roos, 1992; Lorriman, 1995). Bishop (1994) remarque qu'en termes d'heures de formation, le Japon est bien au-dessous des moyennes américaines. Comment alors expliquer la faiblesse des indicateurs monétaires lorsqu'il s'agit de comparaison internationales? Le Japon supporte mal en effet les comparaisons internationales, comme le montre le tableau suivant. Les dépenses publiques par

TABLEAU 4
Comparaisons Canada – Japon
Dépenses publiques en formation professionnelle par rapport au PIB

	Canada	Japon
1992	0,27	0,03
1995	0,29	0,03

Source : OCDE (1992, 1998, p. 43).

Dépenses des entreprises en formation en pourcentage des coûts salariaux

	Canada	Japon
	1985	1989
	0,09	0,04

Source : Lynch (1994, p. 12).

Dépenses en formation par employé, 1997 en \$ US

	Canada	Japon
	531 \$	386 \$

Source : McMurrer et Van Buren (1999).

rapport au PIB sont moindres au Japon comparativement au Canada. Les dépenses des entreprises en fonction des coûts salariaux sont moindres et les chiffres récents de dépenses par employé font également apparaître le Japon comme sous-investissant en formation professionnelle.

D'abord, il faut dire qu'il n'y a pas de système de comparaison fiable en ce qui concerne la formation professionnelle. La recherche continue de ce côté et l'on doit prendre les chiffres cités avec précaution. Brown *et al.* (1997, p. 79) rapportent une étude de Jacobs *et al.* (1992) où les coûts directs et indirects de la formation sur le tas de type informel sont supérieurs aux coûts de la formation structurée. Il semble ensuite que les entreprises japonaises ont tendance à étaler la formation sur plusieurs années tandis que les entreprises nord-américaines donnent beaucoup de formation en début d'emploi (Koike et Inoki, 1990, p. 13).

CONCLUSION

Le modèle de formation japonais est un modèle qui repose sur l'utilisation systématique de la formation sur le tas. Cette méthode de formation est largement utilisée dans tous les pays, quoique de manière plus informelle. La particularité du modèle japonais est une utilisation extensive de la formation par la rotation au sein des équipes de travail. Cet aspect est important pour trois raisons.

1. La connaissance des autres postes de travail est un aspect important dans les processus de contrôle de la qualité. Il permet à l'employé d'avoir une vue plus vaste des processus et de pouvoir détecter les erreurs.
2. Selon Koike, 50% des tâches exécutées au sein des processus de production sont des tâches inhabituelles. Les variations peuvent provenir d'une multitude de sources et la rotation au sein des équipes permet aux employés d'acquérir des connaissances de flexibilité facilitant la reconnaissance des situations. C'est ce que certains nomment la capacité de prévoyance.
3. La participation aux cercles de qualité est une conséquence de ces connaissances plus vastes; elle permet d'établir un langage commun et une connaissance commune des problèmes. Ces cercles sont également une source de formation par l'apprentissage des outils de résolution de problèmes et sont à la base des processus d'amélioration continue.

Comparativement, les pratiques de rotation en Amérique du Nord ne visent pas tant la formation que la polyvalence pour assurer la continuité des opérations. En fait, souvent les employés les plus polyvalents sont ceux qui possèdent le moins d'ancienneté et qui ont donc un statut précaire. Ils font plusieurs tâches de niveau identique et ont rarement accès à des tâches plus complexes, de nature qualifiante.

Pourtant, le système de formation japonais est-il transférable ? Les difficultés rencontrées tiennent d'abord au système de relations industrielles en Amérique du Nord qui est basé sur une notion assez délimitée de poste de travail. La rotation entre postes de travail n'est possible que lorsque l'évaluation des postes est similaire. Au Japon, le salaire est rattaché à la personne plutôt qu'au poste, ce qui rend les transferts moins sujets à conflit.

Plus fondamentalement, l'existence d'équipes de travail au Japon rend le système de formation peu coûteux et permet plus de flexibilité dans l'affectation des tâches, permettant ainsi de tirer profit des connaissances accumulées par les employés.

Il est certain que l'économie japonaise connaît en ce moment des difficultés sans précédent. Le taux de chômage a même atteint 4,9% en mai 1999, alors qu'il était généralement de 2% depuis les 30 dernières années. Certaines rationalisations en cours du côté des entreprises touchent l'embauche et entraînent la réduction de la formation en dehors de l'entreprise. Le gouvernement continue toutefois de considérer les entreprises comme les principaux pourvoyeurs de formation et ne compte pas apporter de modifications majeures.

Les difficultés récentes de l'économie japonaise ont-elles remis en question ce modèle de formation axé sur la formation en entreprise ? La réaction du gouvernement a surtout été de vouloir dynamiser le marché externe en levant notamment l'interdiction des agences privées de placement (une pratique abolie en 1947). Il ne semble pas toutefois que les pratiques des entreprises concernant l'emploi à long terme, qui permet de pratiquer un modèle de formation continue et de pouvoir l'amortir sur une longue période, aient subi des changements profonds. Toutefois en dynamisant le marché externe, plus d'employés à mi-carrière peuvent être embauchés par les entreprises et venir ralentir la progression des employés déjà en place. Ceci risque d'avoir un impact important sur les pratiques d'acquisition externe des compétences et donc sur les systèmes de formation interne.

Du côté des entreprises, il semble que l'on voudrait orienter la progression des salaires en tenant davantage compte du mérite, mais ceci semble poser des difficultés au niveau des instruments d'évaluation afin qu'ils soient administrés de façon équitable.

L'organisation du travail au Japon semble bien être ce que Maurice (1987, p. 126) appelle une organisation qualifiante, c'est-à-dire une organisation qui donne la priorité à la qualification des salariés plutôt qu'à la définition des postes de travail. Ce qui semble important dans ce contexte est d'établir un cheminement structuré d'apprentissage et de permettre une mobilité interne.

BIBLIOGRAPHIE

- BECKER, G. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special References to Education*, New York, Columbia University Press.
- BISHOP, John (1994). «The Incidence of Payoff to Employer Training: A Review of the Literature with Recommendations for Policy», *Working Paper n° 94-17*, Ithaca, National Center on the Educational Quality of the Workforce, Cornell University, 89 pages.
- BROWN, Clair *et al.* (1997). *Work and Pay in the United States US and Japan*, Oxford, Oxford University Press, 234 pages.
- CHEN, Frederick (1994). «Benchmarking : Preventive Maintenance Practices at Japanese Transplants», *International Journal of Quality and Reliability Management*, vol. 11, n° 8, p. 19-26.
- COLE, Robert E. (1992). «Issues in Skill Formation and Training in Japanese Manufacturing Approaches to Automation», dans Paul S. ADLER, (dir.), *Technology and the Future of Work*, New York, Oxford University Press, p. 187-209.
- CONNOR, John J. (1983). *On-the-Job Training*, Boston, International Human Resources Development Corporation, 89 pages.
- DOERINGER, Peter B. et J. Michael PIRE (1971, nouvelle édition 1985). *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*, New York, M. E. Sharpe, 212 pages.
- DORE, Ronald Philip et Mari SAKO (1989). *How the Japanese Learn to Work*, Londres, Routledge, 158 pages.
- HASHIMOTO, Masanori (1991). «Training and Employment Relations in Japanese Firms», dans David STERN et Jozef M. M. RITZEN (dir.), *Market Failure in Training ? New Economic Analysis and Evidence on Training of Adult Employees*, Berlin, Springer-Verlag, p. 153-183.
- INAGAMI, Takeshi (1999). *Labour Market Policies in Asian Countries: Diversity and Similarity among Singapore, Malaysia, the Republic of Korea and Japan*, Genève, International Labour Organization, 14 pages.
- KITAURA, Masayuki (1996). «The Current State of Human Resource Development Administration in Japan and the Debate on its Future», *Journal of Management Development*, vol. 15, n° 8, p. 17-29.
- KOIKE, Kazuo (1983). «The Formation of Worker Skill in Small Japanese Firms», *Japanese Economic Studies*, vol. 11, n° 4, p. 3-57.
- KOIKE, Kazuo (1993). «Learning and Incentive Systems in Japanese Industry», dans Masahiko AOKI et Ronald Philip DORÉ (dir.), *The Japanese Firm: The Sources of Competitive Strength*, Oxford, Oxford University Press, p. 41-65.
- KOIKE, Kazuo et Inoki TAKENORI (1990). *Skill Formation in Japan and Southeast Asia*, Tokyo, University of Tokyo Press, 252 pages.
- LEVINE, B. Solomon et Hisashi KAWADA (1980). *Human Resources in Japanese Industrial Development*, Princeton, NH, Princeton University Press, 332 pages.
- LIFSON, Thomas B. (1992). «Innovation and Institutions : Notes on the Japanese Paradigm», dans Paul S. ADLER (dir.), *Technology and the Future of Work*, New York, Oxford University Press, p. 292-320.
- LINCOLN, James R. et Yoshifumi NAKATA (1997). «The Transformation of the Japanese Employment System: Nature, Depth, and Origins», *Work and Occupations*, vol. 24, n° 1, p. 33-55.
- LORRIMAN, John (1995). «Lifelong Learning in Japan», *Journal of European Industrial Training*, vol. 19, n° 2, p. 8-14.

- LYNCH, M. Lisa (1994). «Introduction», dans Lisa M. LYNCH (dir.), *Training and the Private Sector: International Comparison*, Chicago, University of Chicago Press, p. 1-24.
- LYNCH, M. Lisa et Sandra E. BLACK (1998). «Beyond the Incidence of Employer-Provided Training», *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 52, n° 1, p. 64-81.
- McMURRER, Daniel P. et Mark E. Van BUREN (1999). «The Japanese Training Scene», *Training and Development Journal*, août, p. 43-46.
- McNABB, Robert (1994). «Market Failure, Institutional Structure and Skill-formation», *International Journal of Manpower*, vol. 15, n° 5, p. 5-15.
- MAIR, Andrew (1998). «Internationalization at Honda: Transfer and Adaptation of Management Systems», *Employee Relations*, vol. 20, n° 3, p. 285-302.
- MAURICE, Marc (1987). «L'effet formateur de l'organisation du travail au Japon», dans *Cahiers formation et gestion, Japon, France-Europe: la maîtrise du changement technologique par la formation*, Paris, Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises, p. 117-133.
- MORISHIMA, Motohiro (1995). «The Japanese Human Resource Management System: A Learning Bureaucracy», dans Larry F. MOORE and P. DEVEREAUX JENNINGS (dir.), *Human Resources on the Pacific Rim. Institutions, Practices, and Attitudes*, Berlin, Walter de Gruyter, p. 119-150.
- MOURDOUKOUTAS, Panos et Udayan ROY (1994). «Job Rotation and Public Policy: Theory with Applications to Japan and the USA», *International Journal of Manpower*, vol. 15, n° 6, p. 57-71.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1992). *Perspectives de l'emploi*, Paris, OCDE, 302 pages.
- OVERMAN, Stephenie (1995). «Japan Shares Ways to Improve Job Training», *HR Magazine*, vol. 40, n° 1, p. 60-64.
- PFEFFER, Jeffrey et Yinon COHEN (1984). «Determinants of Internal Labor Markets in Organizations», *Administrative Science Quarterly*, vol. 29, p. 550-572.
- SAHA, Arunodaya (1987). «Training as a Major Factor in Japanese Economic Success», *Journal of European Industrial Training*, vol. 11, n° 7, p. 13-16.
- SATO, Hiroki (1995). «New Education and Training System for White-Collar Workers», *Japan Institute of Labour Bulletin*, vol. 34, n° 2, p. 6.
- SATO, Hiroki (1997). «Still Going! Continuity and Change in Japan's Long-Term Employment System», *Social Science Japan*, vol. 10, août, p. 16-18.
- SHIBATA, Hiromichi (1999). «A Comparison of American and Japanese Work Practices: Skill Formation, Communication, and Conflict Resolution», *Industrial Relations*, vol. 38, n° 2, p. 192-214.
- SHIGEMI, Yahata (1994). «In-House Training and OJT», *Japan Institute of Labour Bulletin*, vol. 33, n° 5.
- SLOMAN, Martyn (1989). «On-the-Job Training: A Costly Poor Relation», *Personnel Management*, février, p. 38-41.
- STERN, David (1992). «Institutions and Incentives for Developing Work-Related Knowledge and Skill», dans Paul S. ADLER (dir.), *Technology and the Future of Work*, New York, Oxford University Press, p. 149-186.
- STERN, David et Charles S. BENSON (1991). «Firms' Propensity to Train», dans David STERN et Jozef M. M. RITZEN (dir.), *Market Failure in Training? New Economic Analysis and Evidence on Training of Adult Employees*, Berlin, Springer-Verlag, p. 135-151.

- SUWA, Yasuo (1994). «Japanese Employment Practices and the Law: Brief Comments», *JIL Report. Management Flexibility in an Era of Changes: The Methods of Accommodating Working Conditions, and Work Organizations*, n° 3, p. 93-105.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle et David ROLLAND (1999). «Le modèle japonais de gestion de la production et d'organisation du travail», *Gestion*, vol. 24, n° 3, p. 34-42.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle et David ROLLAND (1998). *Gestion des ressources humaines : typologies et comparaisons internationales*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 415 pages.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle et David ROLLAND (1996). «Système d'emploi, qualification et diffusion de l'innovation: le modèle japonais», dans Diane-Gabrielle TREMBLAY (dir.), *Innovation, technologie, qualification: multidimension et complexité du processus d'innovation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 83-104.
- WOMACK, James P., Daniel T. JONES et Daniel Roos (1992). *Le système qui va changer le monde. Une analyse des industries automobiles mondiales dirigée par le MIT*, Paris, Dunod, 319 pages.
- YANG, John Zhuang (1994). «The Japanese Approach to Quality Management – A Human Resource Perspective», *Journal of Organizational Change Management*, vol. 7, n° 3, p. 44-64.

PARTIE III
LES PROCESSUS DE COLLABORATION
EN MATIÈRE DE FORMATION

L'émergence de la coopération dans le domaine de la formation professionnelle : le cas des comités sectoriels

Diane-Gabrielle Tremblay, Pierre Doray et Carol Landry

Au cours des dernières décennies, le Québec a été le théâtre de diverses réformes de la formation professionnelle et technique. Dans ce contexte, on a vu se développer des initiatives fondées sur la collaboration ou la coopération entre divers acteurs sociaux. L'adoption d'une politique des interventions sectorielles au sein de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM, aujourd'hui appelée Emploi-Québec), qui fonde le mandat et la structure organisationnelle de comités sectoriels, s'inscrit dans ce contexte. La création de ces comités traduit la volonté du gouvernement de voir se développer de nouvelles modalités de planification de la formation professionnelle et technique, organisée autour d'une double coopération : entre patronat et syndicats de divers secteurs ainsi qu'entre des représentants du milieu du travail et ceux des instances de planification du ministère de l'Éducation. Par la mise en place de ces comités sectoriels, les pouvoirs publics cherchaient à induire des rapprochements nouveaux entre patronat et syndicats, nouveaux au sens où ils se situent à un niveau différent de celui privilégié traditionnellement dans les relations patronales-syndicales au Québec, à savoir le niveau sectoriel. En effet, à l'instar des relations industrielles américaines, les relations patronales-syndicales québécoises sont surtout axées sur des échanges à l'échelle de l'établissement ou de l'entreprise. La mise en place de structures sectorielles, devant réunir des représentants patronaux et syndicaux en vue d'échanger et de réguler la formation professionnelle dans un secteur d'activité économique, représenterait de ce fait une innovation importante. Nous en avons traité dans un autre article. Nous voulons ici étudier plus en détail les modalités d'émergence de la coopération et la dynamique de coopération existant au sein des comités, ainsi qu'entre ces comités et d'autres instances,

du milieu de l'éducation et d'autres milieux. Nous nous intéresserons donc ici à l'émergence de la coopération entre les acteurs présents au sein du comité et à la collaboration que l'on peut qualifier d'externe, parce qu'impliquant des acteurs extérieurs au comité.

Cet article porte donc sur les comités sectoriels, mais en s'intéressant spécifiquement à l'émergence de la coopération dans ces comités et à son développement avec d'autres acteurs. Dans une première section, nous fournissons un certain nombre de repères conceptuels qui peuvent être utiles pour analyser la coopération ; nous nous intéressons d'abord à la coopération patronale-syndicale, puis à la coopération entre le monde de l'éducation et celui du travail. En ce qui concerne la coopération patronale-syndicale, après avoir présenté un modèle (Shuster, 1990) qui nous semble utile pour analyser cette coopération, nous exposerons dans la deuxième partie un certain nombre de faits au sujet de la structure et du fonctionnement des comités (leur mandat, leurs modalités organisationnelles) en nous intéressant plus particulièrement à leur dynamique de coopération interne. La troisième partie est consacrée à la dynamique de coopération que les comités entretiennent avec d'autres organismes. Nous concluons en soulevant quelques interrogations concernant la collaboration au sein des comités, entre autres en nous interrogeant sur les rôles respectifs des divers acteurs au sein des comités et sur leur incidence éventuelle sur l'offre de formation.

REPÈRES CONCEPTUELS POUR ANALYSER LA COLLABORATION

Les comités sectoriels ont fait l'objet de quelques études au cours des dernières années (Sexton, Leclerc et Audet, 1985 ; Bernier, 1993a, 1993b et 1994 ; Bernier, Bilodeau et Grenier, 1996 ; Charest, 1997). L'horizon théorique de ces travaux est largement celui des relations industrielles, l'objet des recherches étant la concertation syndicale-patronale et les modifications possibles des modalités des relations entre les parties. Sexton, Leclerc et Audet ont cherché à mettre en évidence les facteurs influençant la formation des comités mixtes patronaux-syndicaux, leur fonctionnement, les résultats et leur survie. Fournier a insisté sur les conditions qui ont nui au développement de la concertation patronale-syndicale ; Bernier, Bilodeau et Grenier s'interrogent sur les effets de la création des comités sectoriels et des comités d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO) au plan de la mise en œuvre d'un nouveau modèle de relations patronale-syndicale.

Les auteurs dégagent trois cas de figure : les relations mixtes de conflit/coopération, les relations plutôt conflictuelles et les relations de coopération. Bernier avait posé l'hypothèse du développement d'un nouveau modèle de qualification (1994) en rupture avec le modèle tayloriste auquel il est aussi possible d'associer un processus d'institutionnalisation de la formation professionnelle (1993a et b). Pour sa part, Charest examine des expériences de concertation sectorielle qui « permettent de cerner un certain nombre de défis qui se posent

aux acteurs dans un système de relations industrielles décentralisées, quant à leur capacité à appréhender, dans une forme collective méso-économique, la gestion de l'adaptation des secteurs dans un contexte de mondialisation de l'économie » (1997, p. 2). Notre analyse se distingue de ces approches en ce qu'elle s'intéresse aussi aux collaborations avec le système éducatif et aux pratiques réalisées dans le cadre de ces collaborations.

Les modèles explicatifs de la coopération patronale-syndicale

Différents modèles ont été proposés pour expliquer la coopération patronale-syndicale en diverses matières. L'un des modèles les plus couramment utilisés est fondé sur les théories économiques de la décision et voit dans la volonté de coopération une décision rationnelle des acteurs patronaux et syndicaux fondée sur une analyse des coûts et avantages associés à la coopération et à la non-coopération. Ce modèle s'inspire largement du modèle économique néoclassique. Il s'agit d'un modèle plutôt traditionnel, dont plusieurs contestent la validité (Tremblay, 1997). En effet, la rationalité économique pure de l'*homo œconomicus* paraît insuffisante pour expliquer la coopération que l'on observe dans diverses situations d'entreprises. D'autres modèles plus complets ont été conçus par Kochan et Barocci (1985), Beer *et al.* (1984), ainsi que par Kochan et Osterman (1994).

Ceux-ci mettent l'accent sur des variables institutionnelles et des facteurs contextuels qui influent sur les modes de gestion des ressources humaines, tout en soulignant l'importance des facteurs environnementaux qui dépassent le seul cadre de l'entreprise. Ces modèles considèrent que les choix en matière de gestion des ressources humaines concernent de façon primordiale le degré d'influence que l'on accorde aux employés, la participation de ceux-ci et la coopération patronale-syndicale.

Toutes les décisions gravitent alors autour de l'interdépendance entre les employés et la direction et, par conséquent, autour des possibilités d'influences réciproques entre ces deux acteurs patronaux et syndicaux (Tremblay et Rolland, 1998). Kochan et Osterman (1994) fondent leur modèle de gains mutuels sur l'idée que l'on cherche à établir davantage de congruence entre les aspirations des uns et des autres. Ils soulignent que ce modèle repose sur un engagement de la haute direction, sur la consultation effective des employés en ce qui concerne la gestion, sur l'investissement dans la formation et le développement des employés, sur la participation des employés à la résolution de problèmes, ainsi que sur un climat de confiance et de coopération.

Finalement, le modèle de Shuster (1990), développé dans la lignée des travaux précédents, nous paraît pertinent pour étudier la coopération patronale-syndicale observée dans le cadre des comités sectoriels, entre autres parce qu'il distingue les étapes de l'expérimentation (tâtonnements, essais et erreurs) et de l'institutionnalisation de la coopération (voir hors-texte 1). L'institutionnalisation peut se traduire par la formalisation de la collaboration par le biais d'une entente,

mais ce n'est pas toujours le cas ; il peut simplement y avoir stabilisation des objets et des modes d'échange, mais il est toujours possible qu'un événement extérieur, un changement dans l'environnement vienne perturber la situation et remettre en question l'institutionnalisation. Le modèle n'est pas très explicite sur les facteurs qui permettent le passage de l'étape 3 à l'étape 4, si ce n'est la référence au développement d'une certaine confiance entre les deux acteurs.

HORS-TEXTE 1

Modèle d'analyse de la coopération patronale-syndicale de Shuster

Étape 1 **Déclencheur** de changement : émergence de la coopération

Étape 2 **Décision initiale** de s'engager dans la coopération de la part des deux acteurs

Étape 3 **Expérimentation** de la coopération patronale-syndicale

- Processus : implication des acteurs patronaux et syndicaux, négociations, concertation, etc.
- Résultats : amélioration de la performance organisationnelle, sécurité d'emploi, rémunération, *amélioration des programmes*, etc.
- *Obstacles possibles à la coopération* : valeurs, politiques syndicales, politiques patronales, changements dans la représentation patronale ou syndicale, politiques gouvernementales (Québec/Canada), etc.

Étape 4 **Institutionnalisation** : *Interventions de formation continue, planification de la formation initiale et activités en aval de la formation*

Source : Shuster (1990) les éléments en italique constituant nos ajouts spécifiques concernant le cas de la formation.

L'étude de la collaboration entre les champs de l'éducation et du travail

L'étude des relations entre le monde de l'éducation et du travail constitue, selon l'expression de Doray et Maroy (1995), un espace conceptuel aux frontières floues qui prend des formes variées dans le temps et l'espace selon différentes positions théoriques adoptées par les chercheurs. Les objets de recherche traités et la façon de les aborder font ressortir des conceptions différentes de l'éducation, de la formation et de leur rapport au travail ou à l'emploi. À la suite d'une analyse de la littérature, principalement en sociologie du travail et de l'éducation, cinq conceptualisations différentes ressortent de l'étude des relations éducation-économie¹. Par ailleurs, des travaux d'analyse plus spécifique du phénomène de

1. Ces cinq conceptions sont : 1) les analyses structuro-fonctionnelles des articulations entre l'économie et l'éducation ; 2) les relations structurelles, mais médiatisées par le jeu des acteurs ; 3) les relations de causalité dynamique et réciproque, partie prenante dans la production d'effets systémiques, voire d'un effet « sociétal » ; 4) les analyses en termes de formes et de catégories symboliques et structurantes des articulations ; 5) et les approches en termes de négociations constitutives de la relation (Doray et Maroy, 1995, p. 663).

collaboration entre le monde de l'éducation et les secteurs de la vie économique, culturelle et sociale fournissent d'autres balises pour appréhender l'étude des rapports éducation-travail.

La notion de partenariat traverse la plupart de ces études et couvre six domaines de recherche : la formation professionnelle et technique, l'insertion sociale et professionnelle, la réussite scolaire et son corollaire le décrochage, la formation continue et la formation des maîtres (Landry, Anadon et Savoie-Zajc, 1996 ; Zay, 1994). Parmi certaines recherches qui se rapprochent de la formation professionnelle et technique et de son rapport avec le champ du travail, on repère des travaux de nature systémique (politique et curriculaire) sur l'organisation et les effets des programmes et des mesures (Stern *et al.*, 1995 ; Landry et Serre, 1994), d'autres s'intéressent au passage de l'école à l'emploi dans le sens de l'insertion sociale et professionnelle (Laflamme 1996 ; Dupont et Bourassa, 1994). Quelques études particulières portent sur l'analyse ou les effets de différentes formes de partenariat, notamment à propos de l'alternance travail-études (Landry et Mazalon, 1997), des stages en entreprise (Lemieux, 1993) et de différents systèmes d'apprentissage (Gregson, 1995).

Les approches et les méthodes de recherche pour aborder ces différentes situations sont très diversifiées, mais elles s'inspirent surtout de divers apports de la sociologie et se situent majoritairement dans le paradigme fonctionnaliste (Laflamme, 1993). Des recherches sur la collaboration des partenaires de l'éducation et du travail dans les formations en alternance s'inspirent de la sociologie des organisations qui s'intéresse aux relations interorganisationnelles (Grabowski, 1991 ; Hord, 1987). Ce genre d'analyse a notamment permis d'identifier des dimensions (formalisation, intensité, réciprocité, intégration et autonomisation) et des indicateurs qui permettent d'établir le degré de relations des acteurs dans une situation de formation en partenariat (Landry, 1994). De plus, il se dégage aussi des conditions (perceptuelles et structurelles) qui veulent faciliter les relations interorganisationnelles dans une formation alternée (Landry, 1993).

STRUCTURE ET DÉVELOPPEMENT DES COMITÉS SECTORIELS

Dans ce chapitre, nous traiterons de la structure des comités, à savoir de leur origine, des ressources financières dont ils disposent et de leur composition, pour ensuite traiter de la délimitation du secteur et enfin de la dynamique du comité en fonction de la définition du secteur et d'autres éléments.

Le premier constat que nous avons pu faire au terme de notre recherche documentaire et de nos entretiens, c'est qu'il y a une grande diversité de situations, tant en ce qui concerne l'origine que les ressources financières, ou encore la délimitation du secteur et sa dynamique. Comme nous le verrons, les origines sont variables (regroupement volontaire, parfois issu d'associations préexistantes, ou regroupement suscité par Emploi-Québec) et les limites sectorielles sont en

quelque sorte « naturelles » ou bien définies dans certains cas, alors qu'elles ont dû faire l'objet d'un travail d'analyse, de construction ou de délimitation dans un certain nombre d'autres cas.

La dynamique des comités nous paraît être en partie dépendante de ces origines, ainsi que de cette définition ou de cette délimitation. En effet, il nous semble que selon que le secteur est défini de façon très étroite (habillement, textile, aérospatiale, etc.) ou très large (environnement, tourisme, secteur culturel, etc.), ou encore selon qu'il s'adresse à une population (personnes immigrantes, personnes handicapées) ou à une industrie (le cas le plus fréquent), les acteurs en présence ainsi que la dynamique d'échanges et de concertation entre les acteurs sont différents.

Il nous paraît important de garder à l'esprit cette hypothèse de lien entre les origines et la définition du secteur, d'une part, et les résultats en matière de concertation et d'activités de formation ou autres, d'autre part.

Nous avons donc retenu une typologie qui permet de regrouper la diversité des situations en fonction de l'origine et de la délimitation du secteur. Nous avons alors quatre grands groupes de comités (tableau 1).

Nous y revenons dans la section portant sur les origines des comités, et nous y reviendrons dans les sections consacrées à la délimitation du secteur et à la dynamique, lorsque nous aurons exposé un certain nombre de données sur la structure des comités, données qui permettent aussi de constater la très grande diversité des instances sectorielles, tant en termes de ressources financières que de composition, ce que nous verrons successivement.

L'origine des comités

L'origine des comités est fort variable, comme permettent de le constater les monographies que nous avons réalisées. Nous pouvons toutefois distinguer, comme nous l'avons fait dans le tableau 1, les comités qui se sont créés de façon volontaire et ceux qui sont nés plutôt à l'initiative de l'État. Un petit nombre de comités tire son origine de regroupements volontaires préexistants, un autre groupe s'est réuni plutôt volontairement pour tirer profit de la politique sectorielle, alors qu'un dernier groupe a plutôt été le fruit d'initiatives étatiques, soit que ces comités soient issus des grappes, soit que l'État ait joué un rôle important pour amener les acteurs à se regrouper.

En ce qui concerne les regroupements volontaires, un certain nombre sont issus d'anciennes associations. C'est le cas du comité de l'Aérospatiale, puisque le CAMAQ a été créé en 1978, alors que le secteur souhaitait déjà se donner une instance sectorielle pour s'occuper de la main-d'œuvre du secteur. Le CAMAQ a accepté de se transformer en comité sectoriel en 1996-1997. À l'instar du CAMAQ, le CAMO-route qui avait une certaine tradition de collaboration entre instances,

TABLEAU 1

Classement des comités selon l'origine et la délimitation des secteurs

Élément déclencheur	<i>Initiative volontaire des acteurs</i>	<i>Incitation de la part de l'État</i>
Délimitation		
<i>A) limitée</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Bois de sciage • CAMO-route • Caoutchouc • Cirque • Commerce de détail • Communications graphiques • Fabrication métallique industrielle • Production agricole • Plasturgie • Pêches • Portes, fenêtres... • Aérospatiale (CAMAQ) • Textile (CCRHT) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aménagement forestier • Chimie, pétrochimie, raffinage • Électrique, électronique (grappe) • Habillement (grappe) • Service automobiles • TIC • Tourisme (CCRHT)
<i>B) large</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Personnes handicapées • Personnes immigrantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Économie sociale (Sommet socioéconomique) • Environnement (grappe) • Culture

puisque'il existe depuis 1988, s'est transformé en comité sectoriel. Enfin, le secteur des portes et fenêtres peut également être vu comme un ancien comité, puisque'il est issu de la définition du secteur du meuble, établie en 1989, à une époque où un certain nombre de travaux ont été effectués sur les difficultés et l'avenir du secteur. Il y a toutefois eu transformation de la délimitation du secteur lors de la création du comité sectoriel, mais une certaine tradition de coopération existait déjà.

D'autres comités sont des regroupements volontaires, issus soit du milieu, soit d'associations du milieu, comme c'est le cas pour les CAMO-personnes handicapées et personnes immigrantes, bien que, dans ce dernier cas, des entreprises comme Hydro-Québec et la STCUM se soient jointes aux associations du milieu (Carrefour de liaison et d'aide multiethnique, Centres de femmes...). Des secteurs comme le tourisme ou le textile sont également issus de regroupements plutôt volontaires, les acteurs souhaitant dans ce cas pouvoir être associés aux conseils canadiens des ressources humaines dans leur secteur respectif. Le comité du commerce de détail est dans une certaine mesure un regroupement volontaire, mais il semble lié aux activités du Conseil québécois du commerce de détail, qui existait déjà auparavant. Dans ces cas, la présence de la politique sectorielle a bien sûr joué un rôle, mais on peut dire que le milieu s'est volontairement – et facilement – regroupé sous ce nouveau chapeau.

Dans d'autres cas, c'est plutôt à l'initiative ou sous l'influence de l'État, ou encore sous celle d'activités de structuration mises en place par l'État, comme les grappes industrielles, que s'est créé le comité. Les comités sectoriels de l'environnement, de l'habillement, ainsi que de l'électricité et de l'électronique se sont ainsi créés largement à partir des travaux et des membres réunis dans le cadre des grappes industrielles. Le comité sur l'économie sociale est issu d'une proposition du groupe de travail sur l'économie sociale, qui s'est réuni dans le cadre du Sommet socioéconomique initié par le gouvernement du Québec à l'automne 1996.

Le secteur du service automobile s'est aussi réuni à la demande de l'État, mais il ne fut apparemment pas facile de réunir les 15 associations préexistantes dans le secteur. Il faut reconnaître que la préexistence d'associations ne facilite pas toujours le travail de mise en commun et de concertation recherché par les comités sectoriels, bien que ce soit généralement le cas.

Ainsi, si l'on observe une certaine diversité dans les modalités de naissance des comités, on peut regrouper les situations en quelques grandes situations types, à savoir principalement le regroupement volontaire et celui initié largement par l'État. On peut considérer que, de façon générale, les regroupements volontaires favorisent les échanges et la concertation entre les acteurs, bien que des cas initiés par l'État à partir des grappes industrielles ou du sommet socioéconomique témoignent également de la possibilité d'une concertation réussie, qui se poursuit sous de nouvelles formes.

Par ailleurs, l'existence antérieure d'associations ou de regroupements sectoriels peut tout aussi bien faciliter la concertation sectorielle (CAMO-route) que présenter quelques difficultés associées soit aux enjeux de leur réunion en un seul comité (Service automobile, culture), ou encore aux contraintes et exigences nouvelles de l'État à leur égard (CAMAQ).

Aussi, si l'origine des comités a une incidence sur le membership, la concertation qui peut s'y réaliser et les activités qui peuvent en résulter, on ne peut dégager une seule situation qui serait la plus favorable à cet égard. Certes, le caractère volontaire du regroupement est important, mais l'État peut aussi initier des cas de collaboration réussie, comme nous avons pu l'observer.

Les ressources financières

Les ressources financières mises à la disposition des comités sectoriels sont définies par les règles d'Emploi-Québec. À la suite d'une série de consultations menées en 1995 auprès des représentants patronaux et syndicaux du Québec, Emploi-Québec a choisi de ne pas retenir la formule de financement décroissant qui s'applique aux comités canadiens. Le budget des comités est établi à partir d'échanges entre Emploi-Québec et les parties représentées au comité sectoriel ; il est établi en fonction des activités passées et prévues pour l'avenir par les comités. Emploi-Québec n'exige plus de contribution financière des parties, mais celles-ci

peuvent contribuer au budget du comité soit en ressources financières, en services, ou encore par la mise à la disposition du comité de personnel, de locaux, ou d'autres éléments.

De ce fait, on note que les ressources financières des comités sont variables. De quelques dizaines de milliers de dollars (métiers d'art, service automobile) à plus de 1,2 million (tourisme), on peut facilement constater qu'il y a des écarts importants. Cependant, il s'agit là des seules ressources financières ; certains comités peuvent bénéficier de services ou de personnel mis à leur disposition, ce qui peut modifier le niveau de ressources réelles dont ils disposent.

Ces chiffres sur les budgets ne sont pas significatifs en eux-mêmes, puisque compte tenu de la taille ou du champ couvert par le « secteur », ainsi que des autres ressources mises à la disposition, des budgets limités peuvent malgré tout offrir une capacité de « couverture » de secteur et d'intervention assez forte. De plus, le mode d'utilisation de ces fonds est fort variable et les structures de relais du comité au sein du secteur le sont aussi, ce qui peut avoir une incidence déterminante sur l'action et l'impact du comité dans le secteur. Ainsi, par exemple, les champs les plus vastes sont « non sectoriels » (personnes immigrantes, personnes handicapées), mais les ressources et la capacité d'action de ces comités sont malgré tout importants en raison de la mobilisation notable des associations qui y sont présentes, ainsi que des acteurs et employés que l'on y retrouve. Le comité sur les personnes handicapées dispose également d'un budget important (neuf millions) fourni par le fédéral. Ces comités non sectoriels sont toutefois amenés à réaliser des activités quelque peu différentes des autres comités, en raison même de leur vocation non sectorielle, et sont amenés à se concerter ou à travailler davantage avec les autres comités pour réaliser leur mandat d'insertion et de formation de groupes spécifiques.

En ce qui concerne l'utilisation des fonds, les comités ont fait des choix différents, certains préférant utiliser les fonds pour embaucher des consultants aux fins de la réalisation de certaines études, alors que d'autres préfèrent investir dans l'embauche de salariés dont l'expertise pourra se développer et être mise à profit, pour le bénéfice du secteur, pendant plusieurs années.

La structure des comités et leur membership

La structure des comités est fort diversifiée et tant les coordonnateurs de ces comités que les conseillers d'Emploi-Québec voient des avantages et des inconvénients aux diverses compositions de comités. Aussi, ne pouvons-nous pas conclure à une forme idéale de comité ; la diversité des secteurs semble exiger une certaine diversité d'organisation, quoique l'on puisse considérer que certains comités pourraient emprunter quelques bonnes idées d'autres comités.

Il ressort de notre recherche que chaque comité s'inscrit dans une dynamique sectorielle (ou autre dans le cas des comités à vocation particulière comme ceux s'adressant aux personnes handicapées ou aux personnes immigrantes)

spécifique et que, de ce fait, la composition du comité doit pouvoir refléter les besoins ou les caractéristiques particulières du secteur. Nous avons pu constater que les comités se sont ainsi donné des structures relativement différentes les unes des autres pour atteindre des objectifs globalement semblables, mais également différenciés en ce qui concerne les priorités établies, les moyens choisis, etc. Nous pouvons néanmoins faire état de cette diversité et nous pourrions plus loin proposer des hypothèses concernant les liens entre la structure et la dynamique d'échanges et de concertation observée au sein du comité.

Nous avons aussi noté une grande diversité de structure, en ce qui concerne tant le nombre de membres du conseil d'administration que celui de personnes salariées. L'origine des membres (syndicale, patronale ou autre) est également diversifiée, tout comme leur rôle et leurs liens avec le secteur.

À titre d'illustration, nous ferons ressortir certaines spécificités propres à la composition de certains comités.

Les conseils d'administration

En ce qui concerne les conseils d'administration, ceux-ci comptent entre 8 et 33 personnes, le CAMO-personnes handicapées étant celui qui compte le plus de membres, alors que ceux de l'habillement, du textile, de l'aérospatiale et de la fabrication métallique industrielle en comptent le moins (huit ou neuf). On peut constater que les caractéristiques du secteur influent sur la composition du conseil d'administration (CA).

Ainsi, certains secteurs sont caractérisés par une forte concentration et par un petit nombre d'entreprises ou à l'inverse, par un grand nombre de petites entreprises, et ceci peut influencer sur la participation au CA. Dans les cas de l'aérospatiale, de la sidérurgie, et même du textile, on peut dire que la majorité, sinon la totalité, des principaux joueurs du secteur sont présents.

Dans des secteurs comme l'habillement ou le commerce de détail, au contraire, les entreprises sont souvent de petite taille, elles sont très nombreuses et il n'est pas toujours facile de les regrouper autour de membres représentatifs. Dans ce cas, on aura parfois recours à des structures établies pour faciliter l'organisation du secteur, comme ce fut le cas pour le commerce de détail, où le Conseil québécois du commerce de détail a pris une place importante.

Dans d'autres cas, c'est le comité sectoriel canadien du même secteur ou encore les membres des grappes industrielles du Québec qui aident à l'organisation du comité ou à l'organisation d'activités, comme dans les cas de l'habillement, de l'électrique/électronique ou de l'environnement, où le comité sectoriel est largement issu de la grappe industrielle. Dans le cas du textile, les liens sont très étroits avec le comité sectoriel canadien.

Par contre, la présence d'un comité sectoriel canadien ne signifie pas nécessairement des liens soutenus. Dans le cas des comités du tourisme et du textile, les

représentants québécois souhaitent développer et maintenir des échanges étroits avec le comité canadien. Par contre, dans le cas du CAMO-route, les échanges sont plus limités, bien que l'on envisage de les accroître.

On constate ainsi que la diversité des origines des comités influe sur la composition de ces mêmes comités. Dans certains cas, les associations préexistantes se sont transformées et sont devenues le comité sectoriel québécois (CAMO-route); dans d'autres, les associations continuent d'exister en parallèle, tout en étant parfois très étroitement associées au comité, comme c'est le cas du Conseil québécois du commerce de détail; dans d'autres cas encore, c'est une multitude d'associations préexistantes qui doivent apprendre à travailler ensemble et à se partager la représentation du secteur au sein du CA du comité (service automobile, secteur culturel).

Représentation patronale-syndicale

Outre cet aspect de la diversité lié à l'origine du comité, la composition des comités en termes de représentants patronaux, syndicaux ou gouvernementaux est également variable. De plus, certains comités à vocation plus large (personnes immigrantes, personnes handicapées, économie sociale et action communautaire) réunissent des représentants de milieux communautaires. Ici encore, c'est la spécificité du champ couvert qui explique la diversité des provenances.

Il convient de noter le chiffre variable du nombre de représentants d'employeurs et de travailleurs et de s'attarder sur cette variance. Ici encore, les caractéristiques du secteur ont une incidence importante sur cette structuration. Certains secteurs sont en effet concentrés, non seulement en ce qui a trait au nombre d'entreprises, mais également sur le plan de la représentation des travailleurs, alors que c'est l'inverse dans d'autres cas.

Ainsi, par exemple, les secteurs de l'aérospatiale et de la sidérurgie sont concentrés sur le plan du nombre d'entreprises intervenant dans le domaine (tout au moins si l'on exclut les sous-traitants de l'aérospatiale); les représentants des travailleurs sont, eux aussi, assez concentrés, se retrouvant dans un nombre restreint d'organisations syndicales.

On observe l'inverse dans le cas de secteurs comme le commerce de détail, où les travailleurs sont assez isolés dans un grand nombre d'établissements, et souvent peu syndiqués. De même, des secteurs « émergents » comme les technologies de l'information et des communications ou encore l'économie sociale ne sont pas caractérisés par une forte représentation syndicale. Cela pose toute la question de la représentativité des personnes mandatées pour représenter les travailleurs dans ce contexte. Cela vaut aussi pour le secteur culturel, où les travailleurs sont souvent des travailleurs autonomes, en quelque sorte leur « propre patron », même s'ils sont par ailleurs soumis à des conditions de travail régies par des employeurs, dans le cadre de contrats de nature temporaire. Ici encore, la

diversité des situations pose la question de la représentativité des personnes et de la capacité à unifier les intérêts et besoins des personnes représentées.

Ainsi, pour conclure, au-delà d'un petit nombre de secteurs où représentants patronaux et syndicaux s'imposent d'eux-mêmes (sidérurgie, CAMO-route, aérospatiale, habillement, etc.), quoique la question de l'intégration des sous-traitants dans un secteur donné rende les limites du secteur moins évidentes – nous y reviendrons), plusieurs comités ont en quelque sorte dû se définir, délimiter leur champ d'intervention, pour définir leur composition (environnement, TIC, économie sociale).

Cependant, il faut reconnaître que les champs peuvent être définis de manière plus ou moins verticale, d'amont en aval (incluant les sous-traitants ou les utilisateurs de produits, comme c'est le cas dans l'environnement, et possiblement dans la chimie, la pétrochimie, le raffinage, ou encore dans les TIC), ou de façon plus horizontale, en regroupant des activités analogues, sans liens de « service » entre elles (commerce de détail, pêche, portes et fenêtres, industries graphiques, etc.).

Il nous semble qu'à l'instar de l'origine du comité et de ses liens avec des associations préexistantes, cette question de la définition du champ sectoriel d'intervention a une incidence importante sur les enjeux qui seront soulevés au comité, sur les alliances et exclusions qui pourront éventuellement y être définies et, de ce fait, sur la concertation et les actions de formation qui seront définies au sein des comités.

Cela nous conduit à aborder la question de la définition ou de la délimitation du secteur.

Délimitation du secteur

Dans nos échanges avec différents coordonnateurs et conseillers, ainsi que dans notre lecture des documents des comités, la question de la définition et de la délimitation du secteur est apparue comme une question fondamentale, ayant une incidence importante sur l'organisation et l'action des comités.

En effet, comme nous l'avons évoqué plus haut, certains comités sont issus largement de regroupements antérieurs d'acteurs (CAMAQ, CAMO-route), des grappes industrielles du Québec (environnement, électrique, habillement), ou encore des organismes préexistants, comme le Conseil québécois du commerce de détail, ou encore nombre d'associations dans le secteur culturel. Certains autres sont issus ou souhaitent se rapprocher d'autres comités, comme en particulier les comités sectoriels canadiens (habillement, tourisme). Dans ces divers cas, la délimitation du secteur est en partie réalisée par le découpage antérieur effectué par l'association ou le regroupement préexistant ; cependant, les limites peuvent malgré tout faire l'objet de discussions.

La définition du secteur n'a bien sûr pas constitué un enjeu majeur dans tous les secteurs, plusieurs d'entre eux étant assez clairement délimités (aérospatiale, sidérurgie, pêches, caoutchouc, bois de sciage, aménagement forestier, commerce de détail, communications graphiques, TIC, etc.). Cependant, même dans les secteurs qui s'affirment ou se voient comme clairement délimités, on aurait pu envisager des constructions différentes de secteurs, surtout dans le contexte actuel où la sous-traitance prend de plus en plus d'importance dans nombre de secteurs, et où les exigences de qualité (fondées sur les normes ISO ou autres) entraînent des exigences de formation de plus en plus importantes et de plus en plus étroitement liées d'amont en aval des secteurs. C'est notamment le cas pour l'aérospatiale, la sidérurgie, l'habillement (avec le textile), le bois de sciage et l'aménagement forestier.

Dans des secteurs comme l'environnement, la délimitation du secteur pose certaines questions et peut constituer un enjeu important. En effet, ce champ de l'environnement couvre tant des entreprises que l'on peut considérer comme utilisatrices de produits que des syndicats représentant des secteurs polluants (énergie et papier), des entreprises de fabrication de produits contribuant à un meilleur environnement, que des consultants dans le domaine. De ce fait, il semble difficile d'établir une identité de secteur aussi forte que celle que l'on peut retrouver dans un secteur comme le textile ou l'aérospatiale. Par contre, les entreprises ne sont alors pas nécessairement en concurrence sur les mêmes marchés, mais plutôt aux prises avec des problèmes (de formation notamment) dans le domaine de l'environnement, et peuvent alors accepter de travailler ensemble dans une perspective commune.

La dynamique du comité (en fonction du secteur)

Comme nous le soulignons précédemment, la dynamique des comités nous paraît être fonction d'un certain nombre de grands traits, dont quelques-uns ont été exposés dans les sections précédentes. Il est quelque peu difficile de résumer les dynamiques puisque, à l'instar de l'origine, de la composition du comité et de la définition du champ, on retrouve ici encore une grande diversité.

Dans certains comités, principalement les secteurs très concentrés (sidérurgie, aérospatiale, habillement, service automobile), on retrouve essentiellement des patrons et des syndicats habitués de négocier ensemble, faisant du comité une autre table où se discutent des questions parfois semblables, parfois différentes des questions de négociation traditionnelles. En effet, la formation est souvent un objet de négociation dans les relations patronales-syndicales, mais elle peut être abordée différemment dans le contexte du comité sectoriel comparativement à la table de négociation d'une entreprise donnée.

Dans d'autres comités, ceux des secteurs les plus nouveaux (TIC, environnement) ou encore ceux au sein desquels les acteurs sont moins habitués à se rencontrer (culture, tourisme), la délimitation du champ a constitué une activité

importante. C'est aussi le cas des comités à vocation spécifique (personnes handicapées ou immigrantes), ainsi que des comités de l'environnement, de l'économie sociale et de l'action communautaire notamment.

La couverture de l'acteur syndical, présent dans certains champs et non dans d'autres, conduit évidemment à des dynamiques différentes selon les comités. Dans un comité comme celui de l'agriculture, il n'y a aucun représentant des travailleurs (travailleurs saisonniers, occasionnels et autres travailleurs des exploitations agricoles) puisque l'on a voulu refléter la réalité du secteur agricole où la syndicalisation est pratiquement inexistante. Le comité est ainsi très proche de l'Union des producteurs agricoles (UPA), bien qu'il considère avoir un mandat distinct, qu'il mène en collaboration avec l'UPA.

De manière générale, il faut noter que les employeurs sont généralement plus représentés que les travailleurs et, dans certains cas, ils sont même majoritaires. Seuls quelques comités sont véritablement paritaires, employeurs-syndicats (aérospatiale, CAMO-route, plasturgie, bois de sciage et textile).

L'origine des personnes assumant la coordination du comité a sans doute également une incidence sur les orientations et actions du comité, bien qu'il soit difficile de conclure à ce stade. Ici, aussi, on observe une grande diversité. Certains coordonnateurs proviennent du milieu patronal, d'autres du milieu syndical, d'autres encore sont plutôt des spécialistes de relations industrielles ou des consultants.

Notons enfin qu'un certain nombre de sujets semblent tabous dans des comités : qu'il s'agisse du travail au noir dans certains secteurs, du salaire d'un coordonnateur dans un autre, ou encore des liens parfois jugés trop étroits entre le comité et certaines associations. La présence de personnel de l'État ne permet pas toujours de neutraliser les alliances passées, ou certaines ententes tacites.

Nous pouvons avancer quelques hypothèses permettant de structurer cette grande diversité dont nous venons de tracer le portrait. Nous aurions en quelque sorte quatre grands cas de figure, tels que présentés dans le tableau 1 : des comités qui se sont réunis volontairement, sur une base sectorielle limitée ou au contraire large ; des comités qui se sont réunis sous l'initiative de l'État, encore là avec deux cas de figure, à savoir délimitation sectorielle limitée ou large. Ces caractéristiques de volontariat, d'absence de volontariat, de délimitation sectorielle limitée ou large, ont à notre avis une incidence sur la dynamique des comités.

En gros, nous pouvons dire que les comités qui se sont réunis volontairement, sur une base sectorielle limitée, se trouvent dans deux situations au regard de la dynamique du comité : soit il y a développement d'une concertation large et assez réussie entre acteurs, et l'on s'intéresse activement aux questions d'emploi et de formation, soit il se développe un certain corporatisme et on cherche à défendre les intérêts du secteur (parfois surtout des entreprises, peut-être moins des travailleurs), et ce, parfois contre l'État (contre ses programmes, ses exigences en matière

d'éducation, de formation et d'affaires en général). Dans ce deuxième cas, qui n'est pas le plus courant heureusement, on peut considérer que l'habitude de travailler ensemble aura fini par produire des résultats négatifs, au sens où le secteur se trouve en quelque sorte fermé à l'entrée de nouveaux joueurs, de nouveaux représentants, voire à de nouvelles problématiques, comme l'emploi et la formation.

Dans les cas où le regroupement est volontaire, mais où le secteur est défini largement ou possède des frontières floues, les comités se concentrent d'abord sur la définition du secteur et il y a amorce de concertation avant de définir des activités concrètes de formation. Comme il s'agit généralement ici d'acteurs nouveaux, qui n'ont pas nécessairement une longue tradition de collaboration, les gens doivent prendre le temps de se connaître, de se mesurer, d'évaluer les intérêts de chacun, les alliances possibles, etc., avant d'envisager des activités concrètes. Le suivi que nous avons réalisé auprès de certains comités indique toutefois que certains sont parvenus assez rapidement à établir la confiance nécessaire à la concertation et se sont engagés assez rapidement dans des activités concrètes, utiles au secteur.

Lorsque les comités ont plutôt été initiés par l'État, les situations varient encore. Dans certains cas, la mise en réseau et la concertation sont plutôt bienvenues. L'acteur extérieur qu'est l'État a joué un rôle positif pour amener divers acteurs – qui se voyaient plutôt comme des concurrents – à voir leurs intérêts communs et à travailler ensemble, mais il faut encore là construire la collaboration, établir les balises et définir les champs d'action. Dans ces cas, les comités en sont donc souvent aux premières étapes de la concertation, à savoir aux étapes de la mise en commun, de la connaissance, de l'évaluation des alliances possibles, etc.

Synthèse

En bref, nous pouvons dire qu'au-delà de la très grande diversité dans les origines, dans la composition des comités, dans les ressources dont ils disposent et dans la façon dont ils utilisent ces ressources, ainsi que dans la dynamique du secteur, on peut établir une certaine typologie.

Il paraît certain que les origines (volontaires ou non, lien plus ou moins étroit avec une association antérieure) jouent un rôle important dans la dynamique actuelle des comités, dans l'état d'avancement de la concertation comme des activités concrètes des comités.

La structure et la composition des comités expliquent en partie leur dynamique. Nous avons fait état de quatre grandes catégories de comités au regard de l'origine (volontaire ou non, délimitation large ou étroite), et nous avons posé certaines hypothèses concernant la dynamique des échanges et de la concertation au sein des comités en fonction, entre autres, des origines ainsi que de la composition des comités.

LA DYNAMIQUE DE COLLABORATION EXTERNE DES COMITÉS

Les grandes orientations de la politique d'intervention sectorielle d'Emploi-Québec proposent que l'approche sectorielle favorise une concertation des partenaires privés et publics autour d'un objectif commun de développement de la main-d'œuvre et de l'emploi. De façon plus particulière, les actions des comités sectoriels visent à favoriser et à consolider le partenariat sur une base sectorielle, en collaboration avec les ministères et les organismes gouvernementaux concernés, dans le but de permettre une prise en charge par le milieu du développement des facteurs de compétitivité des entreprises et de la main-d'œuvre d'un secteur. Une telle orientation exige une collaboration étroite avec plusieurs instances gouvernementales, québécoises et canadiennes, avec certains comités sectoriels et d'autres organismes apparentés. Par ailleurs, de nombreuses études reconnaissent le fait que la collaboration, surtout dans une stratégie qui s'inspire du partenariat, suppose que les membres d'un organisme comme les comités sectoriels entretiennent déjà entre eux une très bonne collaboration (Landry, Anadon et Savoie-Zajc, 1996). Bien que ce ne soit pas le cas dans tous les comités, il semble que, selon l'analyse de la dynamique interne des comités présentée plus haut, dans la plupart des comités sectoriels, les membres vivent des relations internes plutôt harmonieuses en adoptant des stratégies de consensus qui se traduisent par une coopération interne que l'on peut qualifier de fonctionnelle. De plus, la plupart des comités se livrent à des activités formelles de collaboration externe.

De façon générale, on remarque d'abord que la plupart des comités (21 sur 26) ont réalisé, dans l'une ou l'autre des catégories identifiées, des activités de collaboration externe avec d'autres organismes. Des cinq comités qui n'ont pas réalisé d'activités particulières de collaboration, quatre viennent tout juste d'être créés et concentrent donc toute leur énergie aux affaires internes du comité ; plusieurs de ces comités en sont encore à définir la configuration et l'étendue de leur secteur, comme nous l'avons noté plus haut. Le stade de développement de ces comités, soit l'étape de l'expérimentation selon le modèle de Shuster, influe donc sur leur capacité de nouer des relations externes avec d'autres organismes.

Nous retrouvons quatre grandes catégories de collaboration externe : des collaborations avec 1) d'autres comités sectoriels ; 2) des instances gouvernementales ou paragouvernementales du Québec ; 3) des instances gouvernementales et paragouvernementales du Canada ; 4) différents organismes du milieu.

La collaboration avec d'autres comités sectoriels. Dans l'ensemble, la majorité des activités des comités sectoriels, dont la planification d'activités de formation, se déroule entre les membres de chacun des comités ou avec des organismes apparentés au secteur. Cependant, une douzaine de comités ont initié des collaborations avec d'autres comités sectoriels. Deux comités (industrie électrique, fabrication métallique) ont officiellement formé un sous-comité conjoint en ce qui a trait aux activités de formation, alors que quelques comités apparentés, selon leurs activités de production, travaillent ensemble sur des activités communes

(par exemple, caoutchouc et plasturgie, habillement et commerce de détail). D'autres comités sectoriels participent à des activités conjointes. Les comités à large étendue et touchant plusieurs secteurs économiques (personnes immigrantes, personnes handicapées, environnement) ont un grand intérêt à faire participer d'autres comités sectoriels à leurs activités. Par exemple, le mandat du comité Personnes immigrantes touche l'élaboration et la mise en œuvre d'une stratégie d'intervention visant à accroître l'intégration et à assurer le maintien en emploi des personnes immigrantes. Il privilégie une approche de concertation et de partenariat et c'est ainsi que cinq comités sectoriels ont jusqu'à maintenant participé à différentes activités de ce comité.

Les collaborations avec les instances gouvernementales et paragouvernementales du Québec. Cette catégorie d'activités de collaboration externe est la plus la plus volumineuse. Elle regroupe les collaborations avec 1) le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) et d'autres instances du secteur de l'éducation comme les commissions scolaires, les cégeps et les universités ; 2) le ministère de l'Industrie, du Commerce, de la Science et de la Technologie (MICST) et d'autres instances à orientation économique comme les grappes industrielles ; 3) d'autres instances québécoises différentes des deux dernières sous-catégories.

Plusieurs activités de collaboration avec le MEQ sont issues des demandes directes des instances du ministère, dont le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT). Ce dernier consulte les comités sur des modifications à des programmes d'études ou leur demande des avis généraux sur de nouveaux programmes à développer ou à implanter. Ces opérations se réalisent dans le cadre de l'accord de collaboration entre Emploi-Québec et le MEQ. Il s'agit donc d'une collaboration obligée, mais la plupart des ressources interrogées disent avoir de bonnes relations avec le MEQ. Cependant, quelques coordonnateurs avouent éprouver une certaine difficulté à faire valoir leur point de vue au CNPEPT.

Par ailleurs, une bonne part des collaborations avec des organismes du milieu de l'éducation s'établit directement et volontairement avec des établissements de formation de tous les ordres d'enseignement, mais principalement au niveau secondaire et collégial. Dans plusieurs cas, les collaborations touchent des aspects opérationnels de la formation qui ont des répercussions plus immédiates sur la main-d'œuvre, alors que les activités avec le MEQ relèvent de la planification à plus long terme de la formation. Aux dires des personnes interrogées, les collaborations avec ces centres sont fréquentes et fructueuses, autant sur le plan de la formation initiale que sur celui de la formation continue.

Les comités collaborent avec le MICST ou d'autres ministères sectoriels et organismes à vocation économique. Ces activités, quoique moins nombreuses que les précédentes, sont néanmoins très importantes dans la mesure où plusieurs membres des comités sectoriels se fréquentaient déjà dans divers comités ou organismes du MICST, comme les tables de concertation sectorielle, les grappes

industrielles, etc. C'est aussi ce ministère qui réalise plusieurs études économiques et de développement qui viennent enrichir sinon poser les jalons de plusieurs diagnostics sectoriels nécessaires à l'établissement et à la programmation d'activités de formation initiale ou continue. Considérant que les relations avec le MICST sont établies depuis un bon moment dans plusieurs des cas, les collaborations avec les comités se font sans heurts et dans un véritable esprit de coopération.

Les collaborations avec des instances gouvernementales ou paragouvernementales du Canada. Cinq fois moins fréquentes que les collaborations avec des organismes québécois, elles constituent néanmoins pour certains comités une occasion de bénéficier d'expertise ou de financement de différents organismes dont les équivalents canadiens des comités sectoriels québécois, les conseils sectoriels canadiens. Cinq comités sectoriels ont établi des collaborations avec des conseils sectoriels canadiens. On peut remarquer que ces comités œuvrent dans des secteurs économiques d'envergure qui dépassent les frontières des provinces et du pays. La plupart sont confrontés à des problèmes communs liés à la compétence (voire à la professionnalisation) de leur main-d'œuvre par rapport au développement technologique, ainsi qu'à la qualité de la production et de l'exportation de leur production. D'autres instances canadiennes collaborent à différentes activités, principalement économiques, des comités sectoriels. Ainsi, le ministère de l'Expansion industrielle régionale et le ministère de la Défense du Canada interviennent dans quelques activités du CAMAQ, alors que Industrie Canada a collaboré avec le comité des Portes, fenêtres, meubles et armoires. À l'ordre du jour de la collaboration de ces comités, on retrouve des préoccupations reliées à la mondialisation des marchés et à l'exportation. Des intérêts économiques et stratégiques (de marché) semblent donc alimenter les collaborations des comités sectoriels avec les instances gouvernementales ou paragouvernementales canadiennes.

La collaboration avec des organismes du milieu. À première vue, les organismes collaborateurs sont nombreux, mais si l'on reconnaît les 11 Associations touristiques régionales qui collaborent avec le secteur du Tourisme comme un seul organisme, les collaborateurs issus du milieu pour les autres comités demeurent peu nombreux. Ces collaborateurs sont diversifiés, mais ils représentent principalement des associations professionnelles ou socioéconomiques reliées à chacun des secteurs. L'un des objectifs poursuivis par les comités est d'élargir leur représentation sectorielle ou régionale. On remarque aussi que les comités désignés à vocation large (personnes handicapées, personnes immigrantes, culture), considérant l'ampleur du champ couvert, comptent le plus grand nombre de ce type de collaborateur.

En somme, de l'ensemble des activités de collaboration externe des comités sectoriels, nous retenons un certain nombre de caractéristiques qui laissent présager, du moins au point de vue organisationnel, qu'un nouveau mode de régulation et de planification de la formation professionnelle et technique est en train de s'implanter au Québec :

- le nombre d'activités de collaboration externe et la diversité des organismes qui y participent contribuent à élargir la vision traditionnelle des rapports dualistes entre les organismes du monde de l'éducation et ceux du monde du travail ;
- le nombre et la diversité des activités de collaboration externe d'un comité sectoriel semblent être fonction, d'une part, de la définition et de la délimitation du secteur et, d'autre part, de son ancrage antérieur avec d'autres organismes apparentés à des activités socioéconomiques reliées au secteur ;
- les activités de collaboration avec le MEQ, quoique obligées, permettent maintenant aux syndicats de travailleurs, par l'intermédiaire de leur participation aux comités sectoriels, de faire connaître formellement et directement leurs besoins de formation ;
- les comités sectoriels constituent maintenant de nouveaux véhicules formels de représentation des spécificités québécoises en matière de formation et de main-d'œuvre, notamment par leur participation à certains conseils sectoriels canadiens ;
- finalement, on pourrait considérer les activités de collaboration externe des comités sectoriels, au stade d'expérimentation, comme des partenariats de service (Landry et Mazalon, 1997) avec de multiples organismes qui amorcent la construction de nouveaux rapports ne modifiant encore que structurellement et superficiellement le processus de planification de la formation professionnelle et technique.

CONCLUSION

Nous avons fait état de la diversité des éléments déclencheurs qui ont suscité la concertation au sein des comités sectoriels, ainsi que de diverses dimensions qui en influencent la composition et la dynamique. Par ailleurs, nous avons constaté que la plupart des comités avaient commencé à établir des collaborations avec d'autres organismes en vue de réaliser leur mandat.

On peut ainsi dire que même si les origines et le fonctionnement des comités sont fort variables, ces nouveaux acteurs investissent le champ de la planification de la formation professionnelle et technique et participent à sa régulation au Québec. Ceci a contribué à modifier la relation traditionnellement dualiste entre le monde de l'éducation et le monde du travail en multipliant le nombre d'acteurs qui peuvent faire entendre leur voix. Nous pouvons considérer les activités de collaboration externe des comités sectoriels (Landry et Mazalon, 1997), comme nous l'avons indiqué ci-haut. Par ailleurs, un certain nombre de collaborations émergent entre les comités eux-mêmes et avec d'autres organismes identifiés plus haut.

Dans la plupart des comités, de nouvelles modalités de travail sont expérimentées entre acteurs sociaux (patronat, syndicats, MEQ, etc.). On peut considérer que cette collaboration constitue un apport intéressant sur le plan de la formation professionnelle au Québec et l'avenir dira si effectivement ces organismes constituent un instrument utile dans tous les secteurs. Déjà, au Canada et en Australie, des organismes analogues ont fait l'objet de critiques et sont aujourd'hui moins actifs. Peut-être leur utilité est-elle variable selon les secteurs et selon le dynamisme qui se développe entre les acteurs. On peut aussi penser que leur utilité varie selon le niveau d'organisation antérieur du secteur et selon qu'il compte déjà des institutions analogues, ou non.

L'enjeu majeur consiste fondamentalement à établir une concertation efficace entre acteurs et à rejoindre les entreprises, surtout celles qui n'ont pas encore développé une véritable « culture de la formation », ou qui peuvent avoir de la difficulté à en faire en raison de leur taille (PME) ou de la tradition de faible formation du secteur.

BIBLIOGRAPHIE

- BEER, M., B. SPECTOR, P.R. LAWRENCE, D.Q. MILLS et Richard E. WALTON (1984). *Managing Human Assets*, New York, Free Press, 209 p.
- BERNIER, Colette (1993a). « L'entreprise et le couple qualification / formation : une articulation de plus en plus étroite et névralgique », dans Pierre DANDURAND, *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, numéro spécial de *Questions de culture*, n° 19, p. 177-198.
- BERNIER, Colette (1993b). « Nouvelles expériences sectorielles de formation : une tendance à l'institutionnalisation de la formation professionnelle au Québec ? » dans Claude LAFLAMME, *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société post-industrielle*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 235-254.
- BERNIER, Colette (1994). « Qualification et formation de la main-d'œuvre : les relations patronales-syndicales en question. L'exemple du secteur chimique et pétrochimique », dans P.R. BÉLANGER, M. GRANT et B. LÉVESQUE (dir.), *La modernisation sociale des entreprises*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, coll. Politique et économie, p. 211-224.
- BERNIER, Colette, Michèle BILODEAU et Jean-Noël GRENIER (1996). « Les comités paritaires de formation professionnelle au Québec, vers une plus grande coopération dans les relations de travail ? », *Relations Industrielles*, vol. 51, n° 4, p. 665-692.
- BLANC, M., dir. (1992). *Pour une sociologie de la transaction sociale*, Paris, L'Harmattan.
- BOYER, R. (1986). *La théorie de la régulation ; une analyse critique*, Paris, La découverte, coll. Agalma, 142 p.
- BROWN, Ph. 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.
- CAILLODS, Françoise (1989). *Les perspectives de la planification de l'éducation*, Paris, IPE-UNESCO.

- CHAREST, Jean (1998). « Emploi et institutions : l'expérience de la concertation sectorielle au Canada et au Québec », dans D.-G. TREMBLAY, *Objectif plein emploi : le marché, la social-démocratie, ou l'économie sociale ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, coll. Études d'économie politique.
- COOMBS, P. (1970). *Qu'est-ce que la planification de l'éducation*, Paris, IIEP-UNESCO
- DORAY, P., C. LANDRY et D.-G. TREMBLAY (1998). « Les comités sectoriels du Québec : origine, dynamique et développement », Rapport de recherche commandité par Emploi-Québec, Montréal, CIRST, 52 p.
- DORAY, P. et C. MAROY (1995). « Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 4, p. 661-688.
- DUPONT, P. et B. BOURASSA (1994). « L'insertion professionnelle des jeunes en difficulté par le partenariat », dans C. LANDRY et F. SERRE (dir.), *École et entreprise, vers quel partenariat ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 101-112.
- GRABOWSKI, A. (1991). *School-Business Collaboration : A Study of an Industry Education Council*, Thèse de doctorat, State University of New York at Buffalo.
- GREGSON, J.A. (1995). « La transition école-travail et l'apprentissage des jeunes aux États-Unis : politiques, possibilités et problèmes », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 4, p. 689-710.
- HORD, S.M. (1997). « Synthesis of Research on Interorganizational Collaboration », *Educational Leadership*, n° 5, p. 22-26.
- KOCHAN, Thomas A. et T.A. BAROCCI (1985). *Human Resource Management and Industrial Relations : Text, Readings, and Cases*, Boston, Little Brown & Company, 570 p.
- KOCHAN, Thomas A. et Paul OSTERMAN (1994). *The Mutual Gains Enterprise : Forging a Winning Partnership among Labor, Management and Government*, Boston, Mass., Harvard Business School Press, 260 p.
- LAFLAMME, C. (1993). « Pour une analyse paradigmatique de la formation et de l'insertion professionnelle », dans C. LAFLAMME (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, p. 11-40.
- LAFLAMME, C. (1996). « Inflation des diplômés et insertion professionnelle des jeunes : situation des diplômés du secondaire professionnel et du cégep technique sur le marché de l'emploi », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXII, n° 1, p. 47-72.
- LANDRY, C. (1993). « Formation/travail ou travail/formation : l'essentiel c'est le trait d'union », dans J.L. LÉVESQUE, J. FERNANDEZ et M. CHAPUT (dir.), *Formation-travail-travail-formation* (tome 1), Sherbrooke, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, p. 121-130.
- LANDRY, C. (1994). « Conclusion générale et proposition d'un cadre d'analyse du partenariat », dans C. LANDRY et F. SERRE (dir.), *École et entreprise, vers quel partenariat ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 243-250.
- 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*, vol. XXI, n° 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*, n° 131, p. 37-50.
- LANDRY, C. et F. SERRE (1994). *École et entreprise vers quel partenariat ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.

- LANDRY, C., M. ANADON et L. SAVOIE-ZAJC (1996). « Du discours politique à celui des acteurs. Le partenariat en éducation, une notion en construction », *Apprentissage et socialisation*, vol. 17, n° 3, p. 9-20.
- LEMIEUX, N. (1993). « Stages, alternance école-travail, et insertion de jeunes employées de bureau », *Les cahiers du Labraps*, vol. 11, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- SEXTON, Jean, Claudine LECLERC et Michel AUDET (1985). *Le comité syndical-patronal de l'industrie canadienne des textiles*, Ottawa, Travail Canada.
- SHUSTER, M. (1990). « Union-Management Cooperation », dans J. FOSSUM et J. MATTSON (dir.), *Employee and Labor Relations*, Washington, BNA Inc., p. 4-44 à 4-81.
- STERN D., Neal FINKELSEN, James R. STONE III, J. LATTING et C. DORNSIFE (1995). *School to Work: The Stanford Series on Education and Public Policy*, Londres, The Flamer Press.
- STROOBANTS, M. (1993). *Sociologie du travail*, Paris, Nathan.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle (1997). *Économie du travail. Les réalités et les approches théoriques*, Montréal, Éditions Saint-Martin / Télé-université.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle et David ROLLAND (1998). *Gestion des ressources humaines. Typologies et comparaisons internationales*, Sainte-Foy, Télé-université, 415 p.
- TREMBLAY, D.-G., C. LANDRY et P. DORAY (1998). « La collaboration comme nouveau mode de régulation et de planification de la formation professionnelle et technique : le cas des comités sectoriels au Québec », Communication aux Journées du Réseau Éducation-Formation, Toulouse, déc., à paraître dans les Actes, sous la direction de P. Doray et C. Maroy, en 2001.
- TREMBLAY, D.-G., C. LANDRY et P. DORAY (2000). « Les comités sectoriels au Québec : origine et dynamique », dans *Actes du colloque de l'Association d'économie sociale*, Paris, L'Harmattan.
- ZAY, D., dir. (1994). *La formation des enseignants au partenariat*, Paris, Presses universitaires de France et INRP.

La recherche-action comme stratégie favorisant la collaboration en formation professionnelle dans le cadre du DEP en pâtes et papier

André Dolbec et Lorraine Savoie-Zajc

CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET PROBLÉMATIQUE

C'est en 1987 que le ministère de l'Éducation du Québec s'attaquait à la réforme de la formation professionnelle au secondaire. Les entreprises ont alors été invitées à participer à différents comités d'évaluation dans le but d'assurer leur contribution en vue d'améliorer les programmes professionnels. On procéda à un examen en profondeur des compétences des jeunes qui obtenaient leur diplôme d'études professionnelles et des ajustements furent proposés aux programmes existants. (Henry, 1992 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1992). C'est dans ce contexte que le ministère de l'Éducation a pris le virage du partenariat et qu'il a mis en place des mécanismes pour soutenir la collaboration entre les entreprises et les écoles qui dispensent la formation professionnelle. Cette collaboration n'est pas qu'administrative, elle se situe aussi au cœur de l'élaboration et de l'évaluation des programmes (Landry et Mazalon, 1995).

La recherche présentée dans ce chapitre a débuté en 1997. Elle a été subventionnée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) dans le cadre de la mise en place d'un réseau de chercheurs qui veulent comprendre les liens entre la formation et l'emploi. Elle a pour objet les dynamiques qui entrent en jeu lorsque de telles collaborations entre les écoles et les entreprises sont en voie d'implantation. Plus spécifiquement, elle vise la compréhension de l'évolution des partenariats, la description de la nature et du type de collaborations

qui existent compte tenu de la nature des organisations impliquées et, enfin, la production d'un modèle qui pourra guider l'implantation de partenariats dans les programmes de formation professionnelle tout en aidant à en comprendre la dynamique.

Dans ce texte, nous rappellerons d'abord quelques éléments conceptuels afférents à la recherche-action. Nous décrirons ensuite les différentes phases que cette recherche-action a traversées. Nous terminerons le chapitre en faisant état de l'orientation prévisible de la recherche-action et en qualifiant la notion de collaboration à la lumière des expériences de partenariat naissant de formation entre les écoles et les papetières.

LA RECHERCHE-ACTION COMME STRATÉGIE DE CHANGEMENT

La recherche-action est une démarche qui se donne comme finalité celle de produire des changements concrets qui touchent les individus, l'organisation dans laquelle ils travaillent et, souvent, leur communauté (Cunningham, 1993 ; Dolbec, 1994, 1997 ; Dolbec et Clément, 2000 ; Lewin, 1946, 1947 ; Lomax, 1996 ; McNiff, 1992). Bien que la notion de recherche-action soit abondamment traitée dans la littérature, elle demeure équivoque. Cependant, deux constantes peuvent être relevées dans la majorité des textes qui en traitent ; celles-ci touchent les types de rapports qui s'établissent entre les individus qui participent à la recherche et la nature de l'expertise du chercheur.

Le chercheur adopte un nouveau rôle qui l'amènera à offrir non pas des solutions à un problème théorique mais plutôt à élaborer, avec des co-chercheurs, des réponses précises à un problème particulier ressenti et défini par eux. Il travaille « avec » les acteurs dans une situation concrète plutôt que « sur » ceux-ci. Son statut de co-chercheur ou de partenaire entraîne une distribution des rôles et des responsabilités à l'intérieur de l'équipe de recherche. On remarque aussi que c'est une démarche qui appartient à un groupe qui forme pour poursuivre des objectifs partagés qu'il révisé continuellement (Savoie-Zajc et Dolbec, 1997, 1999). Le chercheur offre son soutien à travers sa connaissance du processus de la recherche et de la dynamique du changement. Il se donne le rôle de facilitateur et oriente le questionnement sur le processus de recherche afin de permettre un certain recul par rapport au problème à solutionner.

La recherche-action qui sera décrite dans ce chapitre regroupe des chercheurs de l'Université du Québec à Hull. Elle a été mise sur pied afin d'aider le milieu scolaire à développer des partenariats avec les milieux de travail pour offrir une meilleure formation à ceux qui désirent obtenir une formation professionnelle et entrer sur le marché du travail après des études de niveau secondaire. Elle s'est donnée une double finalité : comprendre la dynamique d'implantation

des partenariats et influencer cette dynamique tout au long de son déroulement, en aidant les partenaires à mieux atteindre leurs objectifs de formation. La méthodologie choisie invite donc les acteurs impliqués, qu'ils soient du milieu scolaire ou du milieu du travail, à collaborer pour arrimer leurs interventions en vue d'assurer une meilleure formation professionnelle aux élèves qui obtiendront leur diplôme d'études secondaires.

Dès le point de départ, les chercheurs universitaires ont expérimenté eux-mêmes le processus de collaboration en s'associant aux acteurs régionaux pour identifier la problématique de recherche et, par la suite, en préciser les objectifs.

Contexte de la recherche-action : phase de démarrage

Il s'agissait, dans un premier temps, de dresser un portrait général de la situation afin de décrire les partenariats de formation école-entreprise en formation professionnelle dans l'Outaouais québécois. Pour répondre à cet objectif, les chercheurs se sont associés aux responsables de la formation professionnelle des commissions scolaires de l'Outaouais afin de préparer une collecte de données. Celle-ci s'est effectuée en deux phases, en 1997 et en 1998. Un protocole d'entrevue fut établi dans le cadre d'une collaboration entre les chercheurs universitaires et les responsables de la formation professionnelle. Dix entrevues furent d'abord menées auprès de ces derniers. Par la suite, 25 autres entrevues permirent de questionner des formateurs en provenance du milieu scolaire et d'entreprises qui étaient impliqués dans des collaborations. Le but était d'identifier les projets novateurs menés en partenariat dans leur région et hors de celle-ci.

Par ces entrevues, on a pu constater que certains partenariats existaient dans la région, mais que les acteurs ne connaissaient à peu près pas d'expériences de collaboration école-entreprise autres que celles dans lesquelles ils étaient impliqués. Cependant, ces derniers perçoivent la collaboration entre l'école et le milieu du travail comme étant un bon moyen pour rendre les élèves plus compétents, pour donner plus de rigueur à la formation, pour échanger des services et des ressources, pour assurer une crédibilité plus grande à la formation scolaire et pour promouvoir le développement communautaire. Quelques obstacles au partenariat furent identifiés lors de cette opération. Pour l'entreprise, la collaboration est souvent associée au désir d'augmenter sa productivité et son efficacité. Lorsqu'elle est dans un cycle où elle ne fait pas d'embauche, elle est alors moins intéressée à recevoir des élèves pour les former. La rigidité des programmes de formation professionnelle fut aussi relevée par les entreprises comme étant un obstacle à la collaboration. De leur côté, les formateurs scolaires ont mentionné le manque d'ouverture de plusieurs entreprises à l'égard de la formation. Lors des entrevues, les répondants ont identifié les clés du succès de la collaboration : l'ouverture d'esprit, des stratégies de supervision adéquates et une bonne communication.

Choix du projet d'intervention : phase de spécialisation

Une fois ce portrait établi, il s'agissait de passer à l'action. Les chercheurs étaient disposés à collaborer, avec le centre de formation professionnelle d'une commission scolaire, à l'élaboration et à l'implantation d'un programme pilote en utilisant les connaissances générées par la recherche. Un des responsables de la formation professionnelle d'une commission scolaire impliquée dans la recherche suggéra d'utiliser la mise en place du nouveau programme de formation professionnelle en pâtes et papier comme lieu d'application de la recherche-action. L'année scolaire 1998-1999 était l'année d'implantation du nouveau programme menant au diplôme d'études professionnelles en pâtes et papier (DEP). Ce programme proposait à l'école de faire participer directement l'industrie papetière à la formation des élèves qui deviendront, éventuellement, ses futurs employés.

Le nouveau programme faisait passer les heures de présence des élèves en usine de 75 à 300 heures. Les stages de formation devaient s'appuyer sur le principe de l'alternance travail-études. Un tel changement nécessitait une collaboration étroite des partenaires afin d'assurer le succès de l'implantation du nouveau programme. Le ministère de l'Éducation laissait la responsabilité de la mise en place des partenariats aux commissions scolaires. Sept centres de formation professionnelle offrent ce programme sur le territoire québécois avec la collaboration de 34 usines. Il s'agit donc d'une opération de mise sur pied de partenariats de formation de grande envergure et l'étude de la mise en place du partenariat école-entreprise dans l'un d'eux a semblé une occasion propice pour atteindre les objectifs de la recherche.

Le partenariat de recherche entre l'université et les responsables de l'implantation du nouveau programme en Outaouais fut donc mis sur pied. Six papeteries furent invitées à participer au projet. Quinze élèves furent admis en septembre 1998. Ces derniers ont, en moyenne, 24 ans et huit ans d'expérience sur le marché du travail.

Au moment où la recherche-action s'amorçait, les responsables de la dispensation du programme avaient déjà établi leur stratégie. Ils avaient passé l'été à identifier les objectifs du programme qui devraient être couverts en salle de classe et ceux qui le seraient par les stages en alternance. Ils avaient, du même coup, cerné les tâches de supervision qui devraient être accomplies par les superviseurs des usines et préparé des formulaires d'observation des stagiaires que ces derniers devraient utiliser pour les évaluer.

Les chercheurs furent surpris de voir que le programme commençait à s'implanter sans que le processus ne soit déterminé par tous les partenaires. L'école prenait le leadership de la formation et les usines servaient de milieu d'accueil et de pratique. Devant cet état de fait, les chercheurs décidèrent de modifier leur stratégie initiale. Plutôt que de procéder à l'implantation d'un partenariat selon un prototype développé selon les données recueillies dans la première phase

de la recherche, ils tenteraient d'observer la mise en place de la collaboration entre le centre de formation et trois des six usines jusqu'alors impliquées. Cette stratégie permettrait d'identifier les modèles implicites de collaboration à travers les actions posées pendant l'implantation du nouveau programme.

Différentes stratégies furent choisies pour recueillir les données. Les chercheurs participeraient aux réunions de planification des formateurs de l'école, ils assisteraient aux réunions de concertation avec les superviseurs des usines et utiliseraient des questionnaires pour connaître le point de vue des élèves.

Il est rapidement apparu que la dynamique d'implantation du programme était influencée par la culture des deux univers en présence : l'école, qui se perçoit comme responsable de la formation, l'usine, qui veut profiter de l'occasion qui lui est offerte d'accueillir des stagiaires afin d'identifier ceux qui pourront être recrutés à la fin de leurs études, et l'élève, qui se rend à l'usine, non seulement pour apprendre, mais aussi pour se faire reconnaître comme candidat éventuel méritant d'être recruté.

De septembre à décembre 1998, des échanges entre le coordonnateur de la formation au Centre de formation et les surintendants des usines eurent lieu pour préparer les stages qui allaient démarrer à l'hiver 1999. Ces derniers acceptèrent le plan qui leur fut proposé après avoir modifié certaines activités prévues au stage qui impliquaient de trop grands risques financiers. Il est facile de comprendre leurs craintes lorsqu'on sait qu'un bris de machinerie peut coûter des dizaines de milliers de dollars en perte de productivité.

Appréciation des élèves : phase des premiers bilans

Avant le début du premier stage de 54 heures, qui avait lieu à la mi-janvier 1999, un premier questionnaire fut distribué aux 15 élèves impliqués dans le cadre du programme en alternance. Quatre-vingt-quatre pour cent ont dit avoir été bien préparés avant de se rendre dans l'usine. L'attente la plus commune est celle d'apprendre le métier (47,9 %). Pour eux, le stage revêt une signification particulière : « C'est une période d'apprentissage pendant laquelle l'apprenti peut démontrer ses qualités telles que la responsabilité et la ponctualité. Il permet à chacun de se faire connaître par un employeur potentiel et augmente les chances d'emploi. »

Un second questionnaire leur fut distribué après deux stages, soit après 138 heures de présence à l'usine. L'analyse des résultats a permis de constater que les stages avaient répondu aux attentes et avaient confirmé pour tous les élèves le désir de travailler dans un tel environnement. Par ailleurs, l'appréciation des stages est variable. L'indice de satisfaction¹ lié au premier stage est évalué à 3,6,

1. L'échelle de réponse s'échelonnait de 1 à 5, 5 étant la cote de satisfaction maximale.

ce qui est expliqué par les tâches routinières qu'on leur a demandé d'accomplir. Le deuxième stage est par ailleurs apprécié à 4,6 parce qu'on leur a permis d'accomplir des tâches plus diversifiées, de travailler dans plus de départements et de rencontrer plus d'employés.

Incident critique : phase de remise en question

Pendant cette première année d'implantation du programme, la décision imprévue d'une usine de modifier ses critères d'embauche a créé un déséquilibre dans la dynamique du partenariat. Cette décision, provenant d'une compagnie papetière qui aura le plus grand nombre de postes à combler au cours des prochaines années, empêchera tous les élèves de s'y faire embaucher. Par sa décision, l'usine remettait la nécessité du partenariat à l'avant-plan. Même si cette compagnie ne faisait qu'exercer son droit le plus légitime d'employer qui bon lui semble, sa décision unilatérale prenait les acteurs scolaires au dépourvu. C'est à ce moment qu'un comité de pilotage de la recherche-action fut mis sur pied. Il était composé des chercheurs, du responsable de la formation professionnelle de la commission scolaire et du directeur de l'usine concernée, et son objectif était de clarifier les liens de partenariat entre le centre de formation, l'usine et l'université. Deux réunions ont permis de prendre conscience des points de vue de chaque partie et de sensibiliser le dirigeant de l'usine et le responsable de la formation professionnelle de la commission scolaire au point de vue du partenaire. L'usine veut embaucher les ouvriers les plus qualifiés alors que le milieu scolaire veut accueillir les élèves sans nécessairement refuser ceux qui n'ont pas une formation scientifique de 5^e secondaire. La sélection des candidats, que ce soit pour entreprendre le programme de formation ou pour travailler à l'usine, est devenue une question délicate et centrale dans la recherche-action. L'école perçoit son mandat social comme celui de former des personnes pour qu'elles acquièrent des compétences. Elle ne se sent pas capable d'être plus sévère, à la sélection, que ne le prescrit le ministère de l'Éducation. De son côté, l'usine de pâtes et papier cherche un profil particulier que peu d'élèves ont, ce qui les empêche de se faire embaucher. La capacité à apprendre est la compétence recherchée par l'usine, car de nombreux changements technologiques s'y produiront dans les prochaines années. Bien que ne pouvant pas résoudre cette problématique, les chercheurs se sont dit que, s'ils disposaient d'informations sur l'implantation du programme dans les autres régions du Québec, ils pourraient s'en servir pour rapprocher les partenaires du monde scolaire et du monde du travail.

Nouveau souffle à la recherche-action : son contexte élargi

Afin d'élargir nos perspectives ainsi que celles de nos collaborateurs dans cette recherche-action, nous avons décidé de documenter l'expérience des autres commissions scolaires du Québec qui étaient, elles aussi, en processus d'implantation

de ce nouveau DEP en pâtes et papier. C'est ainsi qu'au printemps 1999, des entrevues téléphoniques ont été conduites auprès de six des sept commissions scolaires qui offrent ce programme. En 1998-1999, le système de formation élargi dans le cadre du DEP en pâtes et papier était constitué de 175 élèves. Un total de 19 formateurs étaient embauchés par les commissions scolaires pour faire la formation théorique et la supervision de la formation pratique en usines. Les ententes de formation pratique ont été établies avec 34 usines réparties à travers le Québec et 163 superviseurs de l'usine assumaient diverses fonctions d'encadrement d'élèves stagiaires. Nous nous sommes entretenus avec les responsables de la formation qui ont organisé les stages de formation dans ce programme en alternance travail-études. Les entretiens nous ont permis d'aborder les points suivants : une description du système de formation (nombre de formateurs, nombre d'élèves, nombre de papeteries qui acceptent des élèves en stage, nombre de superviseurs de l'usine et les postes des personnes-contact de l'usine ; les critères de sélection des élèves par l'école et les critères d'embauche de l'usine) ; une description de la structure de l'alternance mise en place (acteurs impliqués dans la formation, stratégies et modalités de supervision retenues, et ajustements apportés aux objectifs du programme) ; et finalement nous avons demandé aux répondants de faire un bilan de cette première année d'alternance et d'apprécier la collaboration mise en place avec les usines (l'accueil des usines, les défis rencontrés, les négociations qui ont été effectuées, l'appréciation du partenariat et des suggestions d'amélioration). Nous vous présentons les résultats des entretiens dans la section suivante.

Démarrage du stage et critères de sélection

La porte d'entrée à l'usine pour établir des ententes d'encadrement de stages de formation varie selon les milieux. Dans trois cas, c'est par le Département des ressources humaines que les premiers contacts ont été faits. Dans deux cas, la planification du stage a été rendue possible grâce aux contacts personnels du formateur de l'école. Dans un cas, c'est avec le Département de la formation que les ententes ont été conclues.

Étant donné le caractère délicat de la question de l'écart entre les critères de sélection des élèves et les critères d'embauche des usines, nous avons voulu savoir si cet écart existait ailleurs. Il est apparu que dans trois des six commissions scolaires, des entrevues de sélection ont été organisées afin de choisir les meilleurs candidats possibles et qu'elles ont été gérées conjointement par les écoles et des représentants d'usine. L'implication des usines est variable : à un endroit, les questions posées sont proposées par les usines ; dans les deux autres, le déroulement des entrevues fait l'objet d'une entente entre les deux parties ; les trois autres commissions scolaires font passer soit des tests d'aptitudes générales, soit un test d'intérêt. S'agissant des critères d'embauche en usine, c'est, dans la majorité des cas, le 5^e secondaire qui est exigé avec un DEP en pâtes et papier. Une commission scolaire rapporte toutefois que, dans sa région, les usines vont

donner la préférence aux détenteurs d'un diplôme d'études collégiales (DEC) alors que deux autres rapportent l'exigence d'avoir complété un 5^e secondaire fort (avec mathématiques, chimie et physique) et un DEP en pâtes et papier. Les conditions d'embauche sont donc très variables d'un employeur à l'autre et les commissions scolaires doivent se pencher sur les écarts possibles entre leurs exigences à l'admission d'un élève au DEP et les demandes des futurs employeurs.

Description de la structure de l'alternance

Nous avons aussi voulu prendre le pouls des structures d'alternance mises en place. Deux types de prises en charge émanent des entrevues. Dans le premier cas, l'élève qui arrive en usine est pris en charge par une équipe de travail qu'il suit dans ses quarts de travail ; il observe les tâches effectuées et il peut faire certaines opérations. L'autre type de prise en charge se fait sous la responsabilité du personnel attaché au service de la formation qui jumelle le stagiaire avec certains travailleurs, à divers moments du stage, selon les objectifs de formation poursuivis.

On sait que la qualité de la supervision est essentielle pour la réussite de l'apprentissage selon un modèle d'alternance travail-études (Hardy et Parent, 1999). Au cours des entrevues, les formateurs ont ainsi été invités à décrire le type et les modalités de supervision offerts à l'élève. Les formateurs des écoles visitent les stagiaires sur les lieux de travail avec une fréquence variable, ceci selon l'éloignement de l'usine et le ratio élève/formateur. Lorsque le ratio est faible, on peut se permettre des visites fréquentes en usines. L'élève possède un carnet de bord qu'il remplit et qui est contresigné par le superviseur. Les formateurs rapportent que les superviseurs des usines étaient heureux de voir que les procédures de suivi et d'évaluation du stagiaire étaient simples et qu'elles ne requéraient pas beaucoup de temps pour être complétées.

En ce qui concerne le respect des objectifs prévus au programme, toutes les commissions scolaires ont rapporté qu'elles ont dû y apporter des modifications. D'une part, les objectifs étaient formulés de façon vague, permettant un ajustement local et, d'autre part, certains étaient irréalistes étant donné la nature du travail qu'ils impliquaient et les coûts de production qui y étaient rattachés (par exemple, la tâche « nettoyer la caisse d'arrivée » suppose un arrêt de la machine à papier et un coût à la minute de plusieurs milliers de dollars). Selon tous les répondants, de 80 % à 90 % des objectifs du programme ont toutefois été atteints.

L'alternance, mise en place dans chaque région, a adopté une structure variable selon le type de contact établi avec les usines, l'ouverture de celles-ci à accueillir les stagiaires, la disponibilité des formateurs des écoles à assumer un suivi plus ou moins étroit selon les ratios, les distances à franchir et l'organisation temporelle du stage (sa répartition et sa structure dans le temps). Toutefois, tous rapportent que l'expérience a été fructueuse et que cette première année a permis

d'établir des façons de faire adéquates et justes avec les usines. Malgré les améliorations et les ajustements qui devront être faits, les répondants sont d'avis que cette première année d'implantation du programme a permis aux deux parties de s'entendre sur les principaux points et d'assurer aux stagiaires une formation de qualité.

Appréciation de la collaboration mise en place avec les usines

Les formateurs des commissions scolaires voient la formation en alternance comme étant une façon de faire prometteuse. Elle nécessite toutefois des compromis de part et d'autre et repose sur des postulats qui doivent être clarifiés, dimensions développées aussi par Sirotnik et Goodlad (1988) ainsi que Tomassini (1998). Ainsi, plusieurs ont évoqué la nécessité d'être en état de négociation perpétuelle : 1) avec les syndicats afin de permettre un accueil et une ouverture à l'arrivée des stagiaires qui vont effectuer certaines tâches en usine, 2) au sujet des tâches à effectuer et de l'atteinte d'un compromis entre celles qui sont prévues au programme et celles que l'usine et le syndicat accepteront de laisser à l'élève, 3) au sujet de l'évaluation ainsi que des rôles et des responsabilités dévolus au superviseur de l'usine et au formateur de l'école.

La présence de l'élève dans l'usine ne garantit pas qu'il apprendra de son expérience. Il est donc nécessaire de susciter un intérêt de la part du personnel de l'usine qui effectue l'encadrement, afin que le stagiaire puisse établir des liens entre ses observations et les procédures qu'il met en pratique. En effet, selon les formateurs, un grand avantage de l'alternance est de permettre à l'élève de relier la théorie à la pratique, dimension déjà bien documentée dans la littérature (Bailey, 1995 ; Nothdurft, 1990). De plus, de l'avis de tous, la mise en place d'une structure d'alternance et la collaboration qui s'instaure entre les usines et les écoles reposent d'abord et avant tout sur la crédibilité et la confiance qui sont perçues comme étant des composantes essentielles, préalables et de soutien à la collaboration (Savoie-Zajc et Dolbec, 1998).

Une dernière appréciation avancée par les formateurs est que, dans l'ensemble, l'alternance travail-études représente une voie de formation prometteuse. Cependant, elle requiert plus d'investissements de la part des écoles, en termes d'efforts, de temps et d'énergie. Les formateurs doivent ainsi assurer une coordination entre l'école, les stagiaires et les différentes usines qui possèdent des façons de faire spécifiques et où certains parrains ont manifesté de la mauvaise foi. Car, même si, dans l'ensemble, l'expérience est heureuse, il reste qu'au cours de la deuxième année du programme, certaines usines ne seront pas invitées à accueillir de nouveaux stagiaires. Avant que le système de formation ne soit bien rodé et que les partenaires aient développé une bonne connaissance de l'autre, ce sera aux formateurs des écoles à évaluer, de façon continue, la qualité de l'accueil et de l'encadrement des stagiaires et de choisir des endroits de stage en fonction des expériences antérieures.

La première année d'implantation du nouveau programme a été riche en enseignements pour la seconde année. C'est ainsi que des suggestions d'amélioration ont été apportées par les formateurs. Certaines touchent à une meilleure ventilation des objectifs du programme et, d'autres, à l'identification de stratégies, comme l'utilisation de logiciels et de maquettes, lorsqu'il n'est pas possible de vivre certaines expériences en usine. D'autres suggestions d'amélioration portent sur les formulaires d'évaluation qu'on souhaite revoir et sur la sélection des élèves qu'on veut rendre encore plus rigoureuse afin de retenir des profils d'élèves qui s'harmonisent avec le profil de l'ouvrier papetier et les exigences croissantes de qualifications de la part de certaines usines. D'autres suggestions portent enfin sur une plus grande sensibilisation du personnel de l'usine à l'importance de sa collaboration dans la formation de ces élèves.

UN NOUVEAU PLAN D'ACTION

À l'automne 1999, les chercheurs ont rencontré les formateurs des sept centres qui offrent la formation professionnelle en pâtes et papier au Québec. Cette rencontre a permis de leur transmettre les résultats présentés ci-dessus. Il en ressort que plusieurs des problèmes identifiés dans la dynamique d'implantation du programme en partenariat dans la région de l'Outaouais se retrouvent dans les autres régions du Québec. De plus, la nécessité de partager les apprentissages de chacun a été mise en évidence par l'Association des compagnies papetières qui encourage la concertation entre les usines et qui questionne la formation de niveau secondaire en pâtes et papier. Les chercheurs ont été invités à continuer à examiner la dynamique d'implantation des partenariats dans le cadre des stages en alternance auprès des sept commissions scolaires. Des entrevues auront donc lieu, à la fin de la deuxième année d'implantation du programme, auprès des responsables de la formation professionnelle en pâtes et papier, auprès des formateurs de milieu scolaire et auprès des responsables de la formation dans les usines avec lesquelles des liens de partenariat ont été tissés.

LA DYNAMIQUE DE COLLABORATION

Avant même de développer davantage la notion de collaboration, il paraît important de la définir. Nous prendrons ensuite appui sur les apprentissages réalisés au cours de la première année de l'implantation du nouveau programme de DEP en pâtes et papier et nous ferons le point sur la collaboration naissante entre les partenaires de formation. C'est en effet par le biais des apprentissages effectués que nous serons en mesure d'apprécier la nature et le degré de collaboration entre les personnes impliquées dans cette recherche-action.

La notion de collaboration renvoie aux liens qui unissent les participants pendant la réalisation d'une œuvre commune. Elle communique aussi l'idée que

les personnes participent à la réalisation de toutes les phases du projet, d'où la dimension importante de la propriété partagée du projet. Oja et Smulyan (1989) empruntent à Tikunoff la définition suivante :

La collaboration désigne l'effort d'enseignants, de chercheurs, de formateurs de travailler ensemble, sans qu'ils soient unis par des liens de nature hiérarchique. Ils partagent la même et entière responsabilité d'identifier, de comprendre et de résoudre les problèmes et les préoccupations qui animent les enseignants. Une telle collaboration reconnaît et utilise les perspectives et les compétences uniques que chaque participant possède au sujet du problème à résoudre et requiert que les responsabilités partagées par les membres du groupe possèdent un statut égal, l'une n'étant pas plus importante que l'autre (Oja et Smulyan, 1989, p. 12, traduction libre).

La dimension de la collaboration est importante, car, comme le rappellent Schratz et Walker (1995), « le changement ne peut être géré individuellement ou en isolation. Un effort de collaboration est requis ainsi qu'un repositionnement du "soi" en relation avec le contexte social par lequel on reconnaît que la personne n'existe que dans sa relation avec les personnes significatives de son environnement » (p. 172). Clift *et al.* (1995) ajoutent que dans la collaboration, l'intention nette qui caractérise les actions des participants est celle d'aider les autres à réussir dans la réalisation d'un projet.

Cette définition de la collaboration met l'accent sur la nature des liens qui unissent les personnes, impliquées dans la réalisation d'un projet commun. La dimension humaine de la collaboration a déjà été exprimée dans le cadre de cette recherche-action (Savoie-Zajc et Dolbec, 1998). Il appert toutefois que, pour s'épanouir, la collaboration requiert un support structurel qui se met en place au fur et à mesure que les partenaires développent le goût de travailler ensemble. C'est ce que notre recherche-action nous enseigne.

Les apprentissages suscités par la recherche-action sur la dynamique de collaboration

Le premier apprentissage porte sur le choix même de la stratégie de recherche. La recherche-action, par son approche souple et ancrée dans la réalité, s'accommode bien à la nature de l'objet étudié – la collaboration dans le cadre des partenariats de formation – ainsi qu'aux changements vécus pendant la recherche, aussi bien à l'intérieur, dans l'équipe de co-chercheurs, que dans l'environnement dans lequel se déroule la recherche. En effet, de nouvelles personnes ont joint la démarche : arrivée de nouveaux formateurs et départ d'autres ; de nouvelles politiques sont apparues dans l'environnement de la recherche – par exemple, la tension au niveau du Québec entre la reconnaissance du DEP et du DEC en pâtes et papier et la question, pour les papetières, de bien cerner le profil du futur ouvrier, modifiant leurs pratiques d'embauche et leur intérêt à recevoir des stagiaires du niveau du DEP.

Nous avons aussi appris que la collaboration devrait être regardée non pas uniquement dans les relations *entre* les écoles et les entreprises mais aussi à *l'intérieur* des écoles et des entreprises. La collaboration et le partenariat entre des individus et des institutions possèdent une durée relativement limitée lorsque cette dynamique n'existe pas à l'intérieur même des organisations. En effet, des ententes interinstitutionnelles peuvent être conclues, mais elles peuvent être rapidement enterrées si elles ne reposent pas sur un bon réseau de communications à *l'intérieur* de chacune des institutions. Les partenaires devraient être soucieux de partager l'information avec leurs collègues et de comprendre leurs préoccupations en lien avec la collaboration et le partenariat naissants. Ces personnes doivent avoir l'heure juste en ce qui concerne la collaboration externe et doivent être en accord avec cette ouverture de leur institution, car ceci affectera éventuellement la nature de leurs tâches, de leurs rôles et de leurs responsabilités, pendant un laps de temps plus ou moins long.

Un troisième apprentissage lié à la collaboration dans le cadre des formations en partenariat porte sur la nécessité de rechercher diverses sources d'appui au partenariat. La diversité des partenaires en provenance d'institutions aux intérêts différents constitue certainement un élément d'enrichissement et d'élargissement des perspectives pour le groupe de partenaires. Cette diversité doit toutefois être liée à l'apprentissage précédent, c'est-à-dire que la diversité s'exprime non pas uniquement de façon horizontale (plusieurs entreprises) mais aussi de façon verticale (plusieurs paliers dans chaque institution).

Il nous apparaît ainsi de plus en plus important de considérer la collaboration dans le cadre des partenariats de formation dans une perspective globale et systémique : elle repose sur des relations humaines empreintes de crédibilité et de confiance entre les partenaires, et nécessite une structure de fonctionnement qui soit aidante, et ce, aussi bien dans un axe horizontal que vertical. Cette structure de fonctionnement se met en place au fur et à mesure que se développe l'expérience du partenariat. Les personnes impliquées doivent ainsi faire preuve de souplesse et de confiance à l'égard de leur partenariat et d'elles-mêmes.

BIBLIOGRAPHIE

- BAILEY, T. (1995). *Learning to Work : Employer Involvement in School-to-work Transition Programs*, Washington, The Brookings Inst.
- CLIFT, R., M.L. VEAL, P. HOLLAND, M. JOHNSON et J. MCCARTHY (1995). *Collaborative Leadership and Shared Decision Making*, New York, Teachers College Press.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, Québec, Gouvernement du Québec.
- CUNNINGHAM, J.B. (1993). *Action Research and Organizational Development*, Westport, Conn., Praeger.

- DOLBEC, A. (1994). « The Importance of Goal Clarification to Facilitate the Action Research Accountability », dans M. LAIDLAW, P. LOMAX et J. WHITEHEAD (dir.), *Accounting for Ourselves. Congres Papers – Third World Congress on Action Learning, Action Research and Process Management*, England, University of Bath, p. 42-46.
- DOLBEC, A. (1997). « La recherche-action », dans B. GAUTHIER (dir.), *Recherche sociale* (3^e édition), Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 467-496.
- DOLBEC, A. et J. CLÉMENT (2000). « La recherche-action », dans T. KARSENTI et L. SAVOIE-ZAJC, *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 199-224.
- HARDY, M. et C. PARENT (1999). « Perceptions des tuteurs impliqués dans la formation professionnelle initiale en entreprise », Conférence prononcée lors du colloque de l'AEP.
- HENRY, J. (1992). *La réforme de la formation professionnelle au secondaire : des moyens pour l'action*, Québec, Gouvernement du Québec.
- LANDRY, C. et E. 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*, vol. XXI, n° 4, p. 781-808.
- LEWIN, K. (1946). « Action Research and Minority Problems », *Journal of Social Issues*, vol. 2, n° 4, p. 34-46.
- LEWIN, K. (1947). « Frontiers in Group Dynamics : II Channels of Group Life ; Social Planning and Action Research », *Human Relations*, vol. I, n° 2, p. 143-153.
- LOMAX, P. (1996). *Quality Management in Education : Sustaining the Vision through Action Research*, Londres, Routledge.
- MCNIFF, J. (1992). *Creating a Good Social Order through Action Research*, Dorset, Angleterre, Hyde Publications.
- NOTHDURFT, W.E. (1990). *Youth Apprenticeship, American Style : A Strategy for Expanding School and Career Opportunities*, Washington, D.C. (ED 330860).
- OJA, S.N. et L. SMULYAN (1989). *Collaborative Action Research : A Developmental Approach*, New York, Falmer Press.
- SAVOIE-ZAJC, L. et A. DOLBEC (1997). « Implantation d'une culture de formation continue : une formation pour les directeurs et directrices d'école », dans L.P. BOUCHER, et M. L'HOSTIE (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation : nouvelles pratiques*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 87-102.
- SAVOIE-ZAJC, L. et A. DOLBEC (1998). « Vocational Training Partnerships Between High Schools and the Workplace in Western Quebec : A First Step to Change the Vocational Training Culture », dans M. MULDER (dir.), *European Program at the ECER Conference*, Ljubljana, septembre, p. 105-108.
- SAVOIE-ZAJC, L. et A. DOLBEC (1999). « Former pour transformer : une recherche-action conduite auprès de chefs d'établissements et visant l'implantation d'une culture de formation continue », dans G. PELLETIER (dir.), *Former les dirigeants de l'éducation : apprentissage dans l'action*, Bruxelles, De Boeck, p. 134-151.

QUATRIÈME PARTIE
LE POINT DE VUE
DES ACTEURS

Formation, emploi et partenariat : le cas québécois en deux volets

Christian Payeur

Au début des années 1990, la formation ressort comme une panacée aux problèmes qui caractérisent l'emploi au Québec. Taux de chômage élevé, transformation rapide des milieux de travail et des besoins de qualifications, évolution importante des technologies dans la plupart des milieux de travail et adaptation aux pressions croissantes de l'ouverture des marchés constituent des phénomènes largement étudiés par les pouvoirs publics qui ont en commun de mettre en relief l'émergence de la formation au cœur des discours publics et des enjeux sociaux.

Au Québec, au début de la présente décennie, deux ministères distincts agissent de façon déterminante sur les différents volets qui constituent une politique de formation : le ministère de l'Éducation et le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. Le ministère de l'Éducation a la main haute sur la formation professionnelle et technique : il a la responsabilité d'élaborer les programmes de formation, d'émettre les diplômes et constitue, par ses réseaux de formation, un intervenant majeur parmi les différents pourvoyeurs de formation de la main-d'œuvre. Le ministère de la Main-d'œuvre (retenons cette appellation plus simple qui variera fréquemment au cours de la décennie) a pour principale fonction d'administrer les mesures de soutien et de développement de la formation de la main-d'œuvre. Les interactions entre les deux ministères sont nombreuses, mais, pour schématiser, nous pouvons dire que le ministère de l'Éducation a un contrôle quasi absolu sur la formation professionnelle et technique initiale et est un pourvoyeur majeur en formation continue de la main-d'œuvre alors que le ministère de la Main-d'œuvre représente en la matière un donneur d'ordres. Ces relations ne vont pas sans rivalités institutionnelles majeures tout au long de la décennie qui s'achève.

Étrangement, lors de réformes majeures initiées dans la première moitié de la décennie par le gouvernement libéral précédent, les deux ministères recourent à des stratégies très comparables en matière de ce que nous appellerons la gestion des besoins sociaux de formation. Dans un premier temps, le ministère de la Main-d'œuvre donnera naissance, en 1993, à la Société québécoise de formation de la main-d'œuvre (SQDM), organisme géré par un conseil d'administration constitué de représentants et représentants des grandes organisations patronales et syndicales. Quelques mois plus tard, à l'occasion d'une réforme de la formation professionnelle et technique, le ministère de l'Éducation met sur pied un organisme, regroupant les grands partenaires sociaux et institutionnels, appelé le Comité national des programmes de formation professionnelle et technique.

Évidemment, ces deux créations ne se comparent pas point à point puisqu'elles s'inscrivent chacune dans une dynamique institutionnelle qui leur est spécifique et qui se trouve sur le terrain d'action légitime de chaque ministère. De plus, les deux organismes ont une portée institutionnelle très différente : la SQDM est une société d'État gérant ses propres programmes et budgets, alors que le Comité national des programmes fait davantage figure de comité consultatif au sein du ministère de l'Éducation. Nous pensons qu'il est toutefois intéressant de les comparer pour ce qu'ils ont en commun : le recours aux partenaires sociaux pour la gestion sociale de la relation entre la formation et l'emploi.

Notre présentation procédera de la façon suivante : d'abord nous décrirons à tour de rôle l'origine et l'évolution de la SQDM et du Comité national des programmes, pour ensuite dégager certains éléments de comparaison plus globaux sur le sens réel pris par ces expériences de partenariat.

DE LA SQDM À LA CPMT : PARTENAIRES POUR LA « SOUVERAINETÉ », PAS POUR LE RESTE

La création de la SQDM, en avril 1993, répondait à deux logiques étroitement associées : une logique liée au rapatriement des pouvoirs du gouvernement fédéral en matière de formation de la main-d'œuvre et une autre logique d'association des partenaires du marché du travail à la gestion des services publics d'emploi. En créant la SQDM, le gouvernement québécois se dotait d'une « coquille » administrative capable d'être le réceptacle des pouvoirs revendiqués du fédéral et trouvait moyen de confirmer formellement la force du consensus québécois favorable à un tel rapatriement en associant les principaux partenaires sociaux à la gestion proprement dite du nouvel organisme.

La SQDM est constituée en société d'État ayant toute latitude dans la réalisation des mandats qui lui sont confiés. Le pouvoir des partenaires présents à son conseil d'administration est donc grand et de nature décisionnelle dans le champ de compétence qui lui est propre. L'État demeure maître de ses politiques, mais la SQDM a suffisamment de pouvoir pour en influencer la mise en œuvre

de façon significative. Notons cependant que les moyens de la société d'État demeurent relativement limités tant que le Québec n'a pas rapatrié les pouvoirs et les ressources du gouvernement fédéral. Le gouvernement fédéral demeurera le principal intervenant en la matière jusqu'à l'entente fédérale-provinciale qui consacra un certain rapatriement des pouvoirs au Québec.

Dès ses débuts, la création de la SQDM donne lieu à de nombreux débats sur la nature et la portée du partenariat qu'elle est censée incarner. La sélection des partenaires invités à siéger à son conseil d'administration ne va pas de soi. Des centrales syndicales québécoises, seule la CEQ n'est pas invitée à y siéger. Les arguments invoqués vont de la volonté de limiter la représentation au secteur privé à l'intention de maintenir le monde de l'éducation dans un rôle passif de fournisseur de services. La CEQ revendiquera avec force sa présence au CA de la Société en invoquant tant l'expertise de ses membres que le fait d'être représentante de travailleuses et travailleurs ayant aussi des besoins de formation. Après de longues hésitations, le gouvernement libéral concédera une place à la CEQ au CA de la Société mais limitera considérablement sa présence dans les conseils régionaux de la SQDM.

Le Conseil du patronat (CPQ) hésitera longtemps avant d'accepter d'entrer au CA de la SQDM. Le CPQ est d'accord avec la création de la SQDM mais estime que son influence sur les politiques de main-d'œuvre est trop faible.

L'élection d'un gouvernement du Parti québécois, au milieu de la décennie, contribuera à faire évoluer le contexte dans lequel agira la SQDM. Au moment de sa prise du pouvoir, le PQ se retrouve devant un dilemme : dans l'opposition, il a sévèrement critiqué ce qu'il considérait comme étant la coquille vide de la SQDM tout en se faisant l'un des plus ardents défenseurs du rapatriement des pouvoirs fédéraux, condition indispensable pour remplir cette coquille. De plus, comment un parti aux prétentions social-démocrates peut-il dissoudre une institution faisant largement appel aux partenaires sociaux ? Qui plus est, les partenaires ont pris goût à ce nouveau pouvoir malgré la portée limitée des moyens dont disposait la SQDM.

Le calcul stratégique est facile à faire pour le gouvernement : s'il veut maintenir le consensus québécois et l'adhésion des partenaires sociaux, il ne doit pas abolir la SQDM mais en modifier le cadre. On sait maintenant qu'il reportait alors sa décision à plus tard sur l'avenir de la SQDM. De fait, on assiste à ce moment à une véritable relance de la SQDM. Non seulement est-elle associée directement aux négociations avec le gouvernement fédéral, mais on lui donne aussi de nouvelles responsabilités importantes : premièrement, gérer la Loi 90 qui impose aux entreprises de verser 1 % de leur masse salariale à la formation, deuxièmement, voir à la définition et au développement d'un régime d'apprentissage et, troisièmement, mettre en place une politique sectorielle de main-d'œuvre. Pour témoigner de sa volonté de renforcer le rôle décisionnel de la SQDM et son importance politique, le gouvernement insiste pour que les organisations présentes à son CA soient représentées par la présidence de chaque organisme. Le

CPQ se fait convaincre de participer avec l'assurance de la ministre Harel que dorénavant la SQDM aura un rôle plus important dans la définition des stratégies d'emploi. Par ailleurs, le nouveau gouvernement intègre de plein droit la CEQ en acceptant de nommer de ses représentants dans tous les conseils régionaux de la SQDM. De plus, les organismes communautaires voient leur présence renforcée. Bref, le partenariat est alors consolidé et élargi dans sa nature et sa portée.

Ce nouveau concordat durera un peu moins de trois ans et se terminera par la dissolution de la SQDM à la suite du rapatriement des responsabilités et des fonds fédéraux. Le geste du gouvernement est assez surprenant. Après lui avoir donné une nouvelle importance tant opérationnelle que politique, voilà que l'organisme, qui à peine cinq ans plus tôt avait été créé pour accueillir un tel rapatriement, se voit mis au rancart. Qu'est-ce qui peut bien motiver le gouvernement ? Quelles sont les conséquences sur la nature et la portée du partenariat ?

Les motivations d'un tel déplacement de paradigme politique sont nombreuses. Parmi les personnages les plus influents dans cette évolution, la ministre de l'Emploi et de la Solidarité de l'époque, madame Louise Harel, caresse depuis fort longtemps l'idée d'un superministère de l'emploi. Elle est sans doute encouragée en ce sens par de hauts fonctionnaires qui aimeraient bien une simplification de la ligne hiérarchique entre eux et la ministre, de façon à faire l'économie des contraintes démocratiques reliées au jeu du partenariat. Enfin, la création d'un superministère fournit sûrement un cadre plus facilitant pour l'intégration de centaines de fonctionnaires fédéraux venant avec le rapatriement des responsabilités, argument majeur pour un gouvernement voulant démontrer aux milliers de fonctionnaires fédéraux vivant au Québec que la souveraineté du Québec pourra un jour se faire sans conséquences fâcheuses pour eux.

Avant de parler des conséquences d'un tel virage, il faut apporter une nuance essentielle à la compréhension de la situation actuelle. Les partenaires présents au CA de la SQDM ne demeurent pas inactifs face au projet gouvernemental. Après avoir investi beaucoup de temps en appui au rapatriement des pouvoirs fédéraux et à la mise sur pied de la SQDM, ceux-ci se sentent aptes à œuvrer à la mise en place d'un véritable système public d'emploi. Il n'est donc pas question pour eux de voir leur rôle marginalisé à un moment si stratégique. C'est autour de la Loi 150 que s'actualiseront les enjeux et les compromis essentiels.

Sans entrer dans de subtiles interprétations juridiques du texte de la Loi 150, il importe d'en retenir quelques-unes des conséquences :

- abolition de la SQDM ;
- création d'Emploi-Québec à titre d'unité autonome de gestion responsable des services publics d'emploi au sein d'un superministère de l'emploi et de la solidarité intégrant les ressources de la SQDM, du ministère de la Sécurité du revenu et de la Direction des ressources humaines Canada ;
- formation de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) à partir du CA de la SQDM et de ses conseils régionaux, mais avec un

mandat de nature beaucoup plus consultatif à l'égard de la ministre et d'Emploi-Québec et le maintien de certaines responsabilités opérationnelles venant de l'ex-SQDM (régime d'apprentissage, Loi 90, politique sectorielle, etc.).

La Loi 150 comporte un ensemble de zones d'ombres qui seront rapidement sources de conflits. La Loi crée un superministère mais nuance les pouvoirs de la ministre en faisant d'Emploi-Québec une unité autonome sur laquelle la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) conserve droit de regard et de proposition. La portée du partenariat en région se voit considérablement réduite par la création de 150 centres locaux d'emploi (CLE) dont les relations avec les conseils régionaux des partenaires souffrent aussi de plusieurs zones de grisaille. Les problèmes ne manquent pas de se manifester rapidement. On note des désaffections dans les conseils régionaux des partenaires et plusieurs commencent à s'interroger sur l'efficacité de leur engagement.

Le gouvernement a fait un choix téméraire en créant un superministère et 150 centres locaux d'emploi tout en intégrant trois structures organisationnelles distinctes et en voulant simplifier les programmes existants. Durant ses premiers mois d'existence, la CPMT joue efficacement son rôle de chien de garde et d'organisme conseil des services publics d'emploi. Arrive alors le remaniement ministériel consécutif aux dernières élections qui, surprise, accroît l'imbroglio institutionnel. On crée un ministère de la Solidarité sociale auquel est rattaché administrativement Emploi-Québec et on désigne une ministre d'État au travail et à l'emploi, responsable politique d'Emploi-Québec. Parallèlement, la mise en place de la nouvelle structure connaît des ratés et la CPMT se fait de plus en plus critique alors que le gouvernement continue de couper dans ses fonds consacrés aux mesures actives d'emploi. En avril 1999, la ministre responsable, madame Diane Lemieux, décide de tirer sur le messenger et invite la présidente de la CPMT à se retirer. C'est le début de la crise que le premier ministre cherchera à atténuer en mai en proposant un nouveau concordat rassurant temporairement les partenaires sur la portée effective de leur rôle.

La proposition du premier ministre, acceptée dans un premier temps par les partenaires, vit difficilement pour peu qu'elle est mise en application. La CPMT n'a plus de présidence à temps plein. Le gouvernement prône une présidence à temps partiel, choisie parmi les membres de la Commission, une solution non seulement difficilement réalisable mais qui affaiblit considérablement les capacités opérationnelles de la CPMT. En août 1999, Emploi-Québec se dit incapable de respecter ses engagements envers 4 800 personnes qui avaient accepté de suivre une formation. La nouvelle a l'effet d'un tremblement de terre. À la faveur de cette crise, le gouvernement y va de plus en plus de décisions unilatérales et contraires aux orientations mises de l'avant par la CPMT. On assiste à un conflit ouvert entre les responsables politiques d'Emploi-Québec et la CPMT. Jamais le partenariat n'a eu un caractère conflictuel aussi ouvert. Une histoire à suivre...

LE COMITÉ NATIONAL DES PROGRAMMES : LE POIDS DE L'EXPERTISE

Le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques s'est réuni pour la première fois le 31 mars 1994. Sa création faisait suite aux orientations annoncées par la ministre de l'Éducation de l'époque, madame Lucienne Robillard, en octobre 1993, dans un document intitulé *Investir dans la compétence* qui constituait un plan d'action ministériel pour l'ensemble du secteur de la formation professionnelle et technique. Le plan ministériel constituait un point tournant puisque, pour la première fois depuis longtemps, la formation professionnelle et la formation technique faisaient l'objet d'orientations communes.

L'accentuation de la collaboration et des liens formels avec les partenaires socioéconomiques aux niveaux local, régional et central figurait au rang des trois grandes orientations prioritaires du plan ministériel (les deux autres étaient l'amélioration de l'accessibilité aux études professionnelles et techniques ainsi que l'harmonisation des programmes entre les deux réseaux d'enseignement). La création du Comité national des programmes ne constituait donc pas une intervention *ad hoc* mais s'inscrivait en quelque sorte comme une action structurante.

Formellement, le Comité se définit comme un lieu de concertation des partenaires sociaux de la formation professionnelle et technique où ceux-ci peuvent faire valoir leur point de vue sur les programmes de formation. Son mandat plus spécifique était d'examiner :

- les projets de programme de formation (nouveaux programmes ou programmes révisés), au regard de leur pertinence et de leurs standards ;
- les calendriers d'élaboration ou de révision des programmes d'études ;
- les projets de nouvelles autorisations de programmes ou de réaménagement de l'offre de formation professionnelle ou technique sur le territoire.

Dès les premiers moments du Comité, le ministère de l'Éducation allait créer un certain malaise auprès de plusieurs partenaires en fournissant une vision plutôt restrictive du mandat donné au Comité. Aux dires des représentants du ministère, le Comité avait pour mandat global de voir au respect du processus (très technocratique) d'élaboration des programmes ainsi que de valider les principes et critères opérationnels devant guider l'élaboration de la carte des enseignements (cette carte régit l'accessibilité aux programmes sur le territoire). Bref, le Comité n'avait pour ainsi dire aucune capacité d'initiative et jugeait le processus essentiellement en fin de parcours. Techniquement, les premières rencontres étaient très lourdes : les partenaires recevaient, peu de temps avant la rencontre, une masse impressionnante de documents ministériels témoignant des différentes étapes franchies dans l'élaboration du programme. La possibilité d'influencer la décision était dans ce contexte tout à fait marginale.

La réaction des partenaires face à l'épaisseur de l'expertise a pris deux voies très différentes. Les organisations ayant un enracinement dans le milieu de l'éducation ont rapidement revendiqué la possibilité d'influencer le processus plus en amont. Ainsi, la Fédération des cégeps, la CEQ et la CSN entreprirent des démarches pour que le mandat du Comité touche aux différentes étapes du processus (plan de secteur, orientations générales, études préliminaires, etc.). Après avoir vaincu certaines réticences des représentants du ministère, ces groupes obtinrent ce qu'ils voulaient et notamment le pouvoir de commander des études.

Par contre, les groupes extérieurs au milieu de l'éducation, particulièrement la Fédération des travailleuses et travailleurs du Québec (FTQ) et le Conseil du patronat du Québec (CPQ) ont eu une réaction de retrait graduel, allant dans le cas du CPQ jusqu'à se faire remplacer par une représentante du Comité cégep-entreprises (organisme conjoint du CPQ et de la Fédération des cégeps). Aux dires des personnes ayant représenté ces deux organisations au Comité national des programmes, la lourdeur des discussions, de surplus très techniques, a grandement miné leur motivation. Il faut bien reconnaître que ni la FTQ ni le CPQ n'ont l'expertise terrain (locale ou sectorielle) pour fournir une interface à l'expertise technocratique du ministère au regard des spécificités des différents programmes de formation. La place marginale de la formation ou des qualifications dans la négociation des conditions de travail ne les a jamais amenés à développer une expertise forte sur ces questions. Autant ces deux organisations peuvent être influentes sur les grandes politiques concernant l'emploi et la formation, autant elles se trouvent dépourvues en ce qui touche à la définition fine des programmes de formation. Pourtant, les titres scolaires constituent des référents importants dans l'élaboration des critères de sélection à l'embauche et dans la définition des différenciations salariales.

QUELQUES LEÇONS SUR LE PARTENARIAT À LA QUÉBÉCOISE

À première vue, nos deux exemples sont tellement différents qu'on ose à peine les comparer. Certes, l'évolution de la SQDM en Commission des partenaires et en Emploi-Québec a une portée beaucoup plus vaste que le Comité national des programmes. Pourtant, nous pensons pertinent de dégager certains enseignements communs aux deux expériences, révélatrices pour nous d'une période des relations sociales autour de la formation au Québec.

Le premier élément qui ressort est le poids déterminant des appareils ministériels. Tout se passe comme si l'ouverture à l'influence des partenaires sociaux était vécue comme une menace par les agents de l'appareil gouvernemental. Si ces réticences ont été progressivement surmontées au ministère de l'Éducation au sein du Comité national des programmes, la crise récente à Emploi-Québec

manifeste un retour en force des bureaucraties. Mais même au Comité des programmes, le poids de l'expertise gouvernementale demeure déterminant.

Il faut en conséquence conclure que la participation des partenaires sociaux est dérangeante. Pourquoi l'est-elle tant ? Elle est dérangeante parce qu'elle permet l'émergence des enjeux sociaux liés à la formation dans des processus bureaucratiques qui ont justement pour mission de les « neutraliser » pour en assurer une gestion publique. Le cas du Comité national des programmes est à ce titre emblématique. Le processus technocratique d'élaboration des programmes a pour but d'objectiver des compétences qui ont une charge conflictuelle très grande lorsqu'on les situe dans les rapports sociaux concrets. Réintroduire d'une façon ou d'une autre l'influence de partenaires sociaux aux intérêts contradictoires dans ce processus devient dès lors un facteur de risque. À moins que, confrontés à l'absence d'alternatives crédibles, les partenaires sociaux trouvent intérêt au maintien de l'apparente neutralité du processus. Leur participation au processus technocratique en renforce alors la légitimité tout en leur accordant un minimum d'influence, niveau d'influence dont ils se satisfont dans le contexte puisqu'il leur fournit des points de repère dont ils ont mutuellement besoin.

Un autre élément de comparaison concerne l'appariement des expertises en présence ; d'une part, l'expertise technique de l'appareil gouvernemental et, d'autre part, l'expertise plus « sociale » des partenaires. Une nuance vient confirmer la règle : les groupes provenant du milieu de l'éducation peuvent offrir au ministère une contre-expertise. On se retrouve alors dans un arbitrage au sein du système éducatif et non dans une relation entre le milieu de la formation et celui du travail. D'ailleurs, l'exemple le plus explicite de cet arbitrage est la transformation du secteur secrétariat et bureautique à la satisfaction des différents groupes du milieu de l'éducation. Ce dossier, qui avait à l'origine une charge conflictuelle élevée, a pu être traité au sein du Comité des programmes qui a réussi à trouver des aménagements jugés acceptables par tous les groupes du milieu de l'éducation. Le monde du travail a cependant eu une influence relativement marginale dans ce dossier.

Il se dégage aussi de nos observations que la pérennité des partenariats est inversement proportionnelle à l'ampleur des mandats qu'on leur confie. À ce titre, il conviendrait de considérer d'autres formes et d'autres niveaux de partenariats pour apprécier des modèles différents d'exercice de l'influence, notamment aux niveaux local et régional.

Radiographie de la formation professionnelle au Québec

Bernard Normand

Ce texte part d'un fait et d'une hypothèse. Le fait, d'ordre historique, est le suivant : au cours des années 1980 et 1990, nous avons vu se multiplier au Québec des mesures de formation et d'insertion en emploi destinées à des personnes hors du marché du travail. Pour mieux comprendre la signification de telles mesures, nous retiendrons une hypothèse qui, certes, n'est pas nouvelle mais qui, croyons-nous, est porteuse d'explications pertinentes au regard de la thématique de cet ouvrage, soit les changements dans les politiques de formation. Cette hypothèse pourrait se résumer dans des termes empruntés à Pierre Paquet, chercheur à la Faculté d'éducation permanente de l'Université de Montréal et ex-président de l'Institut canadien d'éducation des adultes. Au cours des années 1984-1985, une réorientation fondamentale des politiques canadienne et québécoise de la formation s'est amorcée avec comme composante majeure « la mise en place de deux filières d'intervention axées, l'une sur la formation qualifiante, l'autre sur l'employabilité ».

Inspiré par cette piste de recherche, notre regard se concentrera sur la filière de l'employabilité et sur les personnes, généralement en situation de pauvreté ou de précarité, qui empruntent plus ou moins volontairement ce passage censé les aider à devenir plus « employables ». Autour de ce thème principal, notre approche sera historique et critique, et se déclinera en trois temps.

Premièrement, nous rappellerons de façon brève quelques caractéristiques des politiques passées en matière de formation de la main-d'œuvre au Québec. Deuxièmement, nous entrerons dans le cœur de notre sujet en mettant en relief

l'origine politique et quelques effets des programmes de développement de l'employabilité mis de l'avant par le gouvernement québécois à partir de 1984. Enfin, à la lumière de notre hypothèse centrale, nous examinerons certains points de différenciation majeure, voire d'opposition, entre le monde de l'employabilité et celui de la formation qualifiante. Un peu comme si nous comparions deux séries de radiographies.

RAPPEL SUR LES POLITIQUES PASSÉES EN MATIÈRE DE FORMATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE

Nous allons découper en deux grandes périodes l'histoire des politiques de la formation professionnelle avant les années 1980.

Du milieu du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale

Au cours de la période couvrant grosso modo la seconde moitié du XIX^e siècle et la première moitié du XX^e siècle, la formation liée à l'emploi est avant tout assumée par des organisations de la société civile, tels que les mouvements syndicaux et coopératifs, certains regroupements sectoriels d'entreprises et des associations d'éducation des adultes. Inspiré en partie par les initiatives de ces organisations et prenant en compte les exigences de qualification découlant de l'industrialisation, le gouvernement du Québec décide d'intervenir timidement et progressivement, à partir de 1907, dans le domaine appelé à l'époque « enseignement technique ». L'ouverture d'écoles techniques telles que l'École des textiles, l'École de papeterie, l'École du meuble, l'École des arts graphiques illustre l'intervention en ce sens au cours des années 1910 à 1940.

Cependant, on ne peut pas encore parler de véritables politiques de formation de la main-d'œuvre, puisque, à cette époque, le centre de gravité des politiques touchant la majorité de la population travaillante est constitué par les questions du placement et du chômage. Ce qui a, entre autres, donné lieu aux premières législations provinciale (en 1910) et fédérale (en 1918) créant des bureaux de placement publics et gratuits. Et ce qui a conduit, durant la crise des années 1930, à l'instauration des travaux publics et des camps de travail pour les personnes en chômage dites aptes au travail.

Ici, on doit noter que la situation était, dès la seconde moitié du XIX^e siècle, fort différente pour les groupes plus fortunés au plan économique ou culturel. De ce côté, dans le cadre de l'enseignement universitaire surtout, on voit grandir des institutions ou des facultés de commerce, de sciences, de médecine, de droit, de génie, etc., lesquelles sont subventionnées par les pouvoirs publics.

De ce survol rapide, nous pouvons dégager deux caractéristiques majeures. Premièrement, il y a alors deux grandes manières d'entrer dans le monde du travail : la filière de la formation professionnelle, surtout accessible aux gens en haut

de l'échelle sociale, et, pour les autres, la filière du placement ou de l'insertion rapide en emploi combinée avec plus ou moins d'apprentissage sur le tas. Deuxièmement, à l'encontre de cette polarisation, il y a une contre-tendance portée surtout par les mouvements syndicaux, coopératifs et d'éducation des adultes. Celle-ci consiste à réaliser pratiquement, sur le terrain, des programmes permettant une plus grande qualification des travailleurs de base. Ces initiatives, jumelées aux exigences de l'industrialisation, ont préparé le passage vers la nouvelle époque que nous allons maintenant aborder.

De la Seconde Guerre mondiale au début des années 1980

En lien avec le nouveau contexte de l'après-guerre au Canada, puis de la Révolution tranquille au Québec, nous voyons se développer au cours de cette période des débats sur la nécessité d'une politique globale et intégrée de main-d'œuvre incluant, en tant que composante essentielle, la formation professionnelle.

Ces débats s'insèrent dans une nouvelle vision sociale constituée, entre autres, par trois principes d'ordre économique, politique et éthique. Au plan économique, l'objectif du plein emploi ou du travail pour tous représente un postulat de base. Au plan politique, une conception élargie et proactive de l'État apparaît comme une condition majeure de progrès économique et social. Enfin, au plan éthique est posée la nécessité de reconnaître et de favoriser l'exercice de l'ensemble des droits de la personne, dont, ce qui nous intéresse davantage ici, le droit au travail et le droit à « l'orientation et à la formation technique et professionnelle ».

Ces deux normes, que sont le droit au travail et le droit à l'enseignement technique et professionnel, font partie intégrale, rappelons-le, d'un des documents les plus importants de ce siècle, à savoir la Déclaration universelle des droits de l'Homme adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1948. Ce qui souligne l'importance accordée à l'échelle mondiale à la formation professionnelle non seulement en tant que nécessité pratique liée à l'évolution du monde du travail mais aussi en tant que droit appartenant à tous les citoyens dans nos sociétés démocratiques.

Cette nouvelle perspective a inspiré, ici et ailleurs, les forces progressistes et les nouvelles élites au cours des années 1950 et 1960 en ce qui concerne la conception et l'orientation de réformes majeures comme celles de l'éducation et de l'aide sociale. Ce qui permet de mieux comprendre, par exemple, le fait que les auteurs du rapport Parent (1963-1965) ont accordé une place relativement importante, pour l'époque, à l'enseignement technique et scientifique, inscrivant celui-ci dans une optique de modernisation et de démocratisation du Québec. De manière analogue, on peut constater que les auteurs du rapport Boucher (1963) ont mis de l'avant la formation technique des chômeurs et ont considéré cette mesure comme une composante du droit à l'aide sociale. Une vingtaine d'années plus tard, en 1982, le rapport de la Commission d'étude sur la formation des adultes (le rapport Jean) va plus loin dans cette direction en proposant, dès sa première recommandation,

de reconnaître « dans les principes et dans les faits le droit des adultes à l'éducation [...] (et) que ce droit soit affirmé et défini dans une loi-cadre ». En lien avec cette orientation, les auteurs du rapport Jean mettent de l'avant plusieurs recommandations axées sur l'accès des adultes à la formation reliée à l'emploi.

Dans ce même esprit se développent, au cours des années 1970 et de la première moitié des années 1980, plusieurs organismes communautaires dont la mission principale est de favoriser l'accès à la formation et à l'emploi pour des groupes particuliers, tels que les femmes, les personnes handicapées et les jeunes. Il s'agit alors de composantes du mouvement communautaire qui luttent de fait pour l'exercice du droit économique à la formation et au travail en combinant défense des droits et intervention sur le terrain économique. À ce moment-là, ces organismes ne parlent pas de mesures d'employabilité mais plutôt de formation préparatoire à l'emploi.

Ainsi, au cours de cette période, la formation liée à l'emploi prend une place grandissante dans les politiques publiques et péripubliques. Plus précisément, elle apparaît à la fois comme un élément positif de qualification pour les travailleurs, et comme une réponse aux exigences du marché du travail pour les employeurs. Cet intérêt croissant pour la formation, du côté du monde syndical comme du monde patronal, favorise la mise en place des premiers volets de politique québécoise de la main-d'œuvre, notamment à travers la création du ministère du Travail et de la Main-d'œuvre en 1968 et à travers la Loi sur la formation et la qualification professionnelle de 1969. De plus, au cours des années 1960 et 1970, le développement significatif des activités d'éducation des adultes, incluant une partie consacrée à la formation générale et professionnelle, a représenté une voie d'accès importante pour bon nombre de citoyens moins nantis désirant améliorer leur situation au plan personnel et économique.

Ce que nous pouvons dégager sommairement de cette période, à l'intérieur de laquelle nous avons choisi de ne pas aborder le contentieux Ottawa-Québec, peut se résumer en trois points. Premièrement, la formation reliée à l'emploi s'inscrit dorénavant dans les politiques publiques et apparaît peu à peu comme une composante clé du monde du travail à la fois pour les travailleurs et pour les entreprises. Deuxièmement, des efforts sont amorcés de la part des gouvernements pour rendre la formation professionnelle plus accessible pour l'ensemble des citoyens, et notamment pour les groupes de personnes qui vivent des difficultés plus grandes d'insertion sur le marché de l'emploi. Troisièmement, il y a un équilibre relatif et fragile dans ces premières politiques publiques entre, d'une part, la formation comme réponse aux besoins des travailleurs potentiels ou en emploi et, d'autre part, la formation comme réponse aux exigences posées par les employeurs ou par l'État.

Examinons maintenant comment l'arrivée des mesures d'employabilité ouvre, en 1984, une nouvelle période marquée par la rupture de cet équilibre.

L'ÉMERGENCE ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA NOUVELLE NORME DE L'EMPLOYABILITÉ

Avant de commencer cette partie, une remarque s'impose. Nous parlerons du monde de l'employabilité en nous référant avant tout aux politiques et aux pratiques mises en œuvre par le gouvernement du Québec dans le cadre des mesures dites « actives » destinées aux personnes assistées sociales. À notre avis, il s'agit là de la composante centrale d'où ont émané avec force, dans le contexte de crise économique de la première moitié des années 1980, les nouvelles conceptions sous-jacentes aux mesures d'employabilité. Celles-ci, rappelons-le, ont eu des effets considérables sur la vie de plus d'un demi-million de nos concitoyens prestataires de la sécurité du revenu au cours des années 1985-1997. De plus, en lien avec la vague de pensée néolibérale, elles ont influencé, dans une large mesure, les visions et les pratiques des réseaux communautaires et publics de la formation et de l'insertion en emploi.

Autour de ce thème, nous examinerons brièvement l'acte de naissance des programmes d'employabilité et présenterons une évaluation sommaire de leurs effets après plus d'une dizaine d'années de mise en œuvre.

L'acte de naissance des programmes d'employabilité au Québec

En allant à ce qui nous semble essentiel, nous dirons que certains des changements majeurs imprimés par les mesures d'employabilité ont été, dès leur naissance, assez bien caractérisés par Pauline Marois, ministre responsable à l'époque de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. En effet, le 27 avril 1984 à l'Assemblée nationale du Québec, celle-ci dégageait de la manière suivante le sens et la portée de ces mesures dans le cadre des débats entourant l'adoption de nouvelles dispositions relatives à la Loi sur l'aide sociale :

Or, j'aimerais bien rassurer les membres de cette Assemblée puisqu'il s'agit d'un projet de loi qui me paraît, à mon avis, fondamental. Il provient effectivement *d'une révision profonde de perspective de société*. [...]

Essentiellement, le projet de loi que nous discutons va permettre de rendre possible l'application de trois mesures qui vont s'adresser, dans un premier temps, à des jeunes bénéficiaires de l'aide sociale de moins de trente ans (rattrapage scolaire, stages en entreprise et travaux communautaires) [...] Les deux premières mesures visent à augmenter le niveau d'employabilité des personnes qui vont y participer et la troisième vise davantage à maintenir le niveau d'employabilité.

Ce qu'il faut voir, c'est que nous ouvrons une porte qui n'avait jamais été ouverte, qui est nouvelle [...] Il y a cette formation (formation professionnelle par les commissions de formation professionnelle) qui est possible et il y a la formation par le réseau scolaire ou par le monde scolaire. *Ce qu'il faut bien voir c'est qu'on ouvre entre les*

deux, dans le fond, un champ qu'on n'avait jamais investi où effectivement on jumelle une formation plus systématique et un vécu dans le monde organisé de l'entreprise en allant chercher un certain nombre d'acquis. Cela m'apparaissait important de faire cette distinction parce que c'est vraiment neuf. [...]

Il y a des jeunes qui sont profondément détériorés, désorganisés et que finalement, à la limite, c'est quasi une espèce d'apprentissage à la vie que certains jeunes vont faire. [...] À ce moment-là, le choix du type d'entreprises devient peut-être moins prioritaire pour ce type de jeunes, dans le fond, qui ont besoin de se restructurer, de faire un apprentissage à la vie organisée. Donc, à la marge, il est possible que des jeunes vivent leur stage dans des entreprises qui sont moins des entreprises de pointe, dans des métiers qui ne sont pas nécessairement des métiers d'importance nationale, mais on viserait, à ce moment-là, un autre objectif et un autre segment, si l'on veut, de la clientèle que nous avons à l'aide sociale. [...] Ces jeunes-là, soit dit en passant, ne prendront pas d'emplois existants, dans bien des cas. [Les passages en italique nous ont permis de souligner certains points forts de cette citation.]

Deux premiers constats s'imposent.

Premièrement, dans le cadre de cette modification législative, la plus importante modification de la Loi sur l'aide sociale depuis son adoption en 1969, on constate une volonté très nette d'ouvrir, à partir de la notion d'employabilité, un nouveau champ d'intervention publique allant dans le sens *de la (ré)habilitation sociale par le travail*. Nous employons ici à dessein le mot réhabilitation, car ce terme renvoie à l'une des sources d'inspiration de ce projet de loi, soit la législation relative aux personnes contrevenantes réalisant des travaux compensatoires.

Deuxièmement, la recherche du maintien de cette « nouvelle » aptitude qu'est l'employabilité se rattache davantage à l'acquisition d'une « autodiscipline » des personnes qu'à l'objectif de leur formation professionnelle ou de leur intégration en emploi. Ainsi, dans le contexte de chômage élevé et de détérioration sociale des années 1980, l'employabilité apparaît comme un espace ni chair, ni poisson dans le cadre d'une démarche de réadaptation sociale pour les jeunes personnes pauvres. Certains ont même parlé d'une sorte de monde du travail virtuel ou périphérique servant essentiellement de terrain d'exercice pour l'acquisition ou le maintien des habitudes de travail. Dans cette perspective, les organismes sans but lucratif et les groupes communautaires sont déjà considérés comme des lieux privilégiés de cette réadaptation sociale. Ce qui se passera effectivement par la suite.

On doit ajouter une autre nouveauté apportée par ce projet de loi sur laquelle la ministre insistait beaucoup moins. Il s'agit de la quasi-obligation, faite aux personnes assistées sociales de moins de 30 ans, de participer à ces mesures étant donné que le montant de leur chèque d'aide sociale sera ridiculement bas

s'ils ne participent pas aux programmes d'employabilité (soit 176 \$ par mois en 1986), alors qu'il sera, s'ils y participent, presque triplé (soit 466 \$ par mois). Ainsi, dès le début, l'employabilité et les sanctions économiques sont étroitement liées.

Après avoir été expérimentée auprès de dizaine de milliers de jeunes entre 1985 et 1988, cette logique de l'employabilité et de la contrainte économique va s'étendre à partir de 1989 à l'ensemble des personnes assistées sociales dites aptes au travail, et cela, quel que soit leur âge. Ce sera là l'une des principales assises de la nouvelle Loi sur la sécurité du revenu entre 1989 et 1998, et l'une des sources majeures de l'explosion des mesures d'employabilité au cours de cette période.

Quels ont été les résultats de telles mesures ?

Les effets réels des programmes d'employabilité

Premièrement, sous l'angle quantitatif et en prenant comme base de référence une année type, soit 1993, on constate qu'environ la moitié des ménages à l'aide sociale qui ont demandé de participer à des mesures d'employabilité (37 800 sur 79 600) y participent effectivement. Pourquoi un tel écart ? Tout simplement, parce qu'il n'y pas suffisamment de places disponibles offertes par le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, et cela, malgré la collaboration d'un grand nombre d'employeurs d'organismes sans but lucratif. Ce qui correspond en fait à un déséquilibre entre l'offre et la demande des places d'employabilité, analogue à l'écart qui existe sur le marché de l'emploi entre l'offre et la demande de main-d'œuvre. Deuxièmement, seuls 1,8 % des ménages (41 800 sur 354 400) considérés aptes au travail participaient à l'un ou l'autre des programmes d'employabilité. Troisièmement, 25 % des personnes ayant participé à une mesure d'employabilité se retrouvaient par la suite en emploi. Ces chiffres, précisons-le, incluent la proportion estimée à 11 % des personnes qui, de toute façon, seraient retournées sur le marché du travail par elles-mêmes sans l'aide de telles mesures. Ce qui donne donc au total une moyenne extrêmement faible, soit environ 14 % en termes d'effet net des mesures d'employabilité auprès d'approximativement 12 % du total des ménages assistés sociaux aptes au travail.

Ces résultats ont été confirmés pour l'essentiel en 1996 dans le document officiel de consultation du ministère de la Sécurité du revenu intitulé *Un parcours vers l'insertion, la formation et l'emploi*. En effet, on y écrit :

Force est de constater que la seule logique de l'employabilité qui prévaut dans le régime actuel de la sécurité du revenu est improductive.[...] Les mesures de développement de l'employabilité mises en place au cours des années 1980 ont, d'après les évaluations du ministère de la Sécurité du revenu, des retombées relativement modestes en matière d'intégration en emploi. En effet, le régime actuel permet d'offrir des mesures d'employabilité à environ 15 % des prestataires aptes et disponibles.

Cet écart entre les objectifs proclamés et les résultats obtenus ouvre la porte à des interrogations fondamentales quant à la signification et à la pertinence de ce concept d'employabilité, surtout si on le compare à celui de formation professionnelle.

RADIOGRAPHIES DE L'EMPLOYABILITÉ ET DE LA FORMATION QUALIFIANTE

À notre avis, la notion d'employabilité, issue au plan linguistique de la combinaison des mots « emploi » et « habileté », demeure avant tout marquée par le contexte historique et idéologique qui lui a servi de rampe de lancement au cours des années 1980 et 1990. Ce contexte, rappelons-le, est celui de la résurgence du libéralisme et de la remontée de la responsabilité individuelle au détriment de la responsabilité collective. Ce qui a entraîné au cours des deux dernières décennies la fragilisation des droits sociaux et l'aggravation des inégalités entre classes sociales à l'intérieur de plusieurs sphères, dont celle de la formation professionnelle.

Cette remarque se raccorde directement à notre hypothèse de départ sur le développement d'une forte différenciation, voire d'une opposition, entre la filière de la formation qualifiante et la filière de l'employabilité. Revenons donc sur cette hypothèse dans le cadre d'une comparaison contrastée et sommaire entre deux traits majeurs de ces deux filières.

Responsabilité individuelle et responsabilité collective

Au cours de la période allant de l'après-guerre au début des années 1980, nous avons vu émerger des politiques publiques ouvrant l'accès à la formation professionnelle des personnes hors du marché du travail. Ces politiques reconnaissent, jusqu'à un certain point, la responsabilité collective de l'État dans ce domaine, tout en stimulant la responsabilité individuelle sur une base volontaire.

Cette approche est complètement différente de celle mise de l'avant par la suite dans le cadre des mesures d'employabilité. En effet, dans cette nouvelle optique, le concept central d'employabilité renvoie à une présumée aptitude intrinsèque des individus dont il s'agirait d'augmenter ou de maintenir le niveau à partir de l'action réformatrice et des contraintes mises en œuvre par l'État. Cette vision présuppose que chaque individu apte au travail doit porter sur ses épaules la responsabilité du développement de « son » employabilité et que le rôle premier des gouvernements consiste à activer cette responsabilité.

Nous assistons ainsi à une individualisation des problèmes liés à la formation et à l'insertion à l'emploi, avec comme corollaire idéologique, un certain moralisme. En effet, à travers les différentes activités dites d'employabilité, telles que la connaissance de soi et du marché du travail, l'acquisition d'habiletés dans

la recherche d'emploi, les stages en milieu de travail, il y a presque toujours au cœur de ces mesures une priorité accordée à l'acquisition d'habitudes de travail et au respect des règles existantes dans le monde du travail. Cette orientation correspond à la dimension normative à l'origine et au cœur de la notion d'employabilité telle qu'elle est imposée aux personnes aptes au travail en situation de précarité ou de pauvreté à partir du milieu des années 1980.

Ajoutons que la popularité grandissante de cette notion a par la suite donné lieu à son exportation dans plusieurs autres milieux sociaux et à la production de significations dérivées. Ce qui a conduit, par exemple, l'ex-ministre français du Travail, Jacques Barrot, à déclarer le 2 avril 1996 dans le cadre d'une réunion des pays du G-7 que « l'employabilité à vie remplacera l'emploi à vie ».

L'offre et la demande de main-d'œuvre

Si nous comparons maintenant la formation professionnelle et l'employabilité sous l'angle économique de l'offre et de la demande de main-d'œuvre, nous pouvons dégager une image tout aussi contrastée.

Le monde de la formation qualifiante renvoie généralement à des activités qui ont comme fondements la réponse à des besoins de qualification de la main-d'œuvre et la réponse aux exigences posées par les employeurs eu égard à l'évolution technologique et économique. Encore une fois, on peut dire qu'il y a une certaine symétrie en termes d'effets positifs possibles pour les personnes et pour les entreprises.

À l'opposé, l'approche en termes d'employabilité conduit à un déséquilibre structurel du fait qu'elle s'en tient quasi exclusivement à une action sur le pôle de l'offre de main-d'œuvre, une main-d'œuvre à rendre « employable » dans une perspective univoque de réponse aux besoins des entreprises. Ce qui a amené le sociologue français Bernard Gazier à écrire : « l'employabilité n'a de sens qu'aux yeux d'employeurs engagés dans des stratégies vis-à-vis de la main-d'œuvre ». Cette observation permet de discerner, d'une certaine façon, le rapport social fondamental sous-jacent au développement de l'employabilité comme conception et comme nouvelle pratique sociale.

EN GUISE DE CONCLUSION

Le survol historique et les remarques précédentes nous amènent à proposer en guise de conclusion la figure suivante susceptible d'illustrer à la fois le continuum et l'opposition entre la sphère de la formation professionnelle et celle de l'employabilité. Ces deux mondes sont adossés à ce qui nous semble être les deux directions les plus antagoniques et tranchées en ce domaine, soit le droit à la formation professionnelle, d'un côté, et l'inemployabilité ou l'exclusion des personnes défavorisées, de l'autre.

Au-delà des discours, ces deux options ne sont-elles pas au cœur des tensions entre deux visions de société qui traversent le Québec d'aujourd'hui et plus particulièrement Emploi-Québec ? Les débats actuels autour des mesures d'insertion de courte durée et des mesures qualifiantes de formation ne renvoient-ils pas, en partie du moins, aux enjeux que comportent ces deux options ?

En tant que société, nous sommes à une croisée des chemins. Ou bien accepter, sur la base d'inégalités dites naturelles, qu'une partie plus ou moins grande des personnes de notre collectivité soit considérée comme « inemployable » et sorte ainsi de l'espace de la vie publique et démocratique. Ou bien chercher à donner un nouvel élan à l'idéal démocratique et élargir l'espace des droits humains, dont le droit à la formation professionnelle et à l'éducation tout au long de la vie.

La formation sur mesure au Québec : qu'en disent les participants ?

Line Painchaud, Pierre Doray et Pascal Mayrand

Il ne fait pas de doute que la formation professionnelle et le développement de la main-d'œuvre sont aujourd'hui objet de nombreux discours publics. Politiciens, représentants des associations économiques (syndicales et patronales) et planificateurs se relayant aux tribunes pour souligner l'importance de la question, dénoncer les incohérences du système ou présenter les différentes mesures mises de l'avant pour assurer l'accès à la formation professionnelle. Cette parole publique fait par contre peu de place à la parole des stagiaires. Or, il nous semble que la compréhension du développement des pratiques de formation continue et de la gestion de la main-d'œuvre ne peut faire l'impasse sur les points de vue et les expériences des participants.

Cette question est l'objet du présent texte, dans lequel nous cherchons à rendre compte de l'expérience éducative des stagiaires et des liens construits entre la participation à la formation et leur situation de travail. Elle s'appuie largement sur la parole des stagiaires qui nous ont fait part de leur appréhension, du déroulement de leur stage et de ses retombées sur leur trajectoire professionnelle. Nous mettons en évidence les logiques sociales de leur discours et de leur évaluation des pratiques de formation. Ce faisant, nous insistons sur une « évaluation » des changements organisationnels récents que de nombreux milieux de travail connaissent. Cette évaluation fait ressortir des dimensions que les discours des gestionnaires de ces changements ne mettent pas toujours en lumière.

REPÈRES THÉORIQUES

L'analyse des transformations récentes au sein des entreprises a suivi différents chemins, de l'exploration des facteurs économiques et politiques d'émergence des nouveaux modèles productifs à la description des changements proposés. À cet égard, différentes dimensions ont fait l'objet d'études :

- les relations professionnelles, dans la mesure où de nombreux changements furent négociés et inscrits dans de nouvelles règles institutionnelles ;
- les modifications de l'organisation du travail et de la structure des emplois. En corollaire, la question de l'impact des changements sur les parcours des salariés est aussi traitée. Il s'agit de se demander si les nouveaux modes de travail ne sont pas porteurs de nouvelles formes d'exclusion professionnelle et sociale ;
- les modifications de la professionnalité des salariés et donc des qualifications et des compétences requises ou utilisées dans les nouvelles organisations du travail ;
- la transformation des identités professionnelles, c'est-à-dire des représentations de soi au travail ;
- les pratiques de formation associées à ces changements des modes de production.

En effet, au cours des dernières années, plusieurs travaux ont porté sur les liens entre pratiques de formation continue et réorganisation du travail (Dubar, 1991 ; Maroy et Fusulier, 1994 ; Doray et Saint-Amand, 1993). Réalisés dans des entreprises en mutations technologiques et organisationnelles, ces travaux ont souligné le fait que les salariés qui vivaient ces transformations n'en parlaient pas nécessairement de la même manière que les responsables et les pilotes de ces formations. On constate aussi que le diagnostic est loin d'être unanime. En fait, les salariés appréhendent de différentes manières les réorganisations industrielles et les formations concomitantes.

Dans l'ensemble, les analyses de l'expérience des salariés et de leur compréhension des changements ont insisté sur les transformations identitaires corrélatives ou sur les logiques d'action mises en œuvre par les différents groupes professionnels. Dans l'un ou l'autre cas, l'objet d'études est construit de manière analogue par la confrontation des expériences biographiques (appréhendées par les parcours biographiques et le rapport aux changements) aux conditions organisationnelles des firmes.

Ainsi, Dubar établit les différentes formes identitaires par la dynamique entre deux transactions. La première, dite transaction biographique, met en jeu, dans un rapport de continuité ou de rupture, le parcours biographique antérieur (qui suis-je ?) et l'anticipation du futur (que serai-je ?). La seconde transaction, dite objective, pose les liens entre la transaction subjective et les conditions

sociales et organisationnelles prévalant dans le milieu de travail. Ici aussi, nous retrouvons dans un rapport de continuité (les changements dans le milieu du travail renforcent ma représentation de moi) ou de rupture (les changements conduisent à me repositionner au plan identitaire). Maroy et Fusulier reprennent un schéma interprétatif similaire : les logiques d'action tirées de l'expérience des salariés sont dégagées par la confrontation entre des modèles culturels (ou *habitus*) des individus et les formes de réorganisation du travail dans l'entreprise et dans l'atelier. Les logiques de participation de Doray et Saint-Amand reprennent une dynamique analogue alors qu'ils tiennent compte du rapport subjectif que les individus entretiennent au travail et aux projets managériaux, ainsi que de leur situation objective dans l'atelier. L'analyse confronte l'expérience des individus (parcours professionnel de l'individu et évaluation subjective des réorganisations) et les réorganisations qui modifient largement les parcours biographiques, les professionnalités mises en œuvre dans les procédés de travail et les identités professionnelles.

LES LOGIQUES MANAGÉRIALES DES DEUX FORMATIONS

Les entretiens réalisés auprès des participants à des formations de longue durée le furent dans deux entreprises ayant mis en œuvre des activités de formation en collaboration avec des collègues¹. Dans la première, Energex, il s'agissait d'une formation visant le perfectionnement de salariés en promotion. La formation a été mise sur pied afin de faire respecter le principe de la promotion selon l'ancienneté. L'accès aux postes les plus élevés de la hiérarchie des emplois étant de fait interdit, le syndicat et la direction de l'entreprise ont convenu de créer une activité de formation qui ouvrirait ces postes aux employés. Ces derniers obtiendraient les postes (vérificateur, inspecteur, estimateur, etc.) selon l'ancienneté². Dès lors, la

-
1. Energex : 28 entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès d'employés qui ont participé aux programmes (initiation au génie civil et initiation à l'électricité). Ces individus ont été sélectionnés au hasard sur les 761 personnes qui ont suivi ces formations au Québec entre 1989 et 1995. L'échantillon final est constitué de 17 hommes et de 11 femmes, ce qui est sensiblement proportionnel à leur participation à ces programmes. L'âge moyen est de 45 ans et la dispersion est faible puisque l'ancienneté était le critère d'admissibilité à ces programmes. Chez ZERS, 12 superviseurs sur les 35 qui ont débuté l'attestation d'études collégiales ont été rencontrés. Ils ont été sélectionnés au hasard. Ce sont tous des hommes et l'âge moyen est de 47 ans. Notons que quatre d'entre eux occupent le poste de coordonnateur à la formation.
 2. Dans les faits, le programme ouvrait l'accès à des emplois techniques traditionnellement masculins. En effet, la notion d'employé de bureau utilisée dans l'entreprise a un sens plus large que celui habituellement reconnu. Elle réunit des emplois de bureau « classiques » ainsi que des emplois de technicien. Ainsi, le seul usage de l'ancienneté comme critère d'accès aux emplois permettait des transferts entre les deux types d'emploi.

personne choisie suivait la formation de manière intensive³. Celle-ci comportait deux parties. La première (la formation préparatoire) consistait en une formation de trois à quatre mois en génie électrique ou en génie civil. Une fois la formation réussie, la personne pouvait réaliser la formation pratique (ou spécifique) associée au poste occupé. Une fois ces deux étapes franchies, la personne était confirmée dans son poste après une période de probation.

Au début des années 1990, ZERS amorce des changements organisationnels et technologiques dans le but de conserver sa position concurrentielle et sa compétitivité. Afin d'atteindre ses nouveaux objectifs, la direction de l'entreprise décide d'introduire des changements dans le style de gestion du personnel, en favorisant une plus grande participation du personnel, ce qui revient à faire disparaître le style jugé « autocratique » qui prévaut depuis longtemps. Le groupe des contremaîtres fut ciblé pour amorcer les changements, puisqu'ils sont au centre de la structure hiérarchique et qu'ils ont un champ d'intervention qui couvre un vaste ensemble d'actions de l'entreprise. En parallèle, une rationalisation des coûts est aussi entreprise et certaines dépenses « sociales » sont éliminées. Ces changements introduisent un malaise chez les contremaîtres. En réaction, de nouvelles interventions sont planifiées. Des activités de suivi individualisé et d'autoformation sont organisées, des activités de formation de courte durée sont planifiées et une formation longue, l'AEC en Technologie du génie industriel, conduisant à l'obtention d'un diplôme officiel, est mise en route conjointement avec le cégep local. Cette dernière activité a été offerte à tous les superviseurs. Un peu plus de la moitié y a effectivement participé. Les participants occupaient déjà le poste, la formation ne revêtait donc pas un enjeu immédiat de promotion.

Les deux formations s'inscrivent dans des logiques fort différentes. La première met l'accent sur les politiques d'emploi par l'application d'un mode de promotion fixé par négociation. La seconde insiste plus sur la nature des compétences du personnel occupant les postes⁴; l'accent est mis sur l'exercice du travail.

-
3. Dans les faits, les personnes formées n'étaient pas uniquement celles qui obtenaient un poste permanent. Des salariés en assignation temporaire (c'est-à-dire qui remplacent des personnes en promotion durant la période de probation de ces dernières) ont aussi participé à la formation. Finalement, l'entreprise a aussi constitué une banque de noms en vue d'une promotion éventuelle.
 4. En parallèle, de nouvelles exigences d'emploi sont précisées. Ainsi, les nouveaux superviseurs devront détenir une formation de niveau collégial.

TABLEAU 1

Les principales caractéristiques des programmes de formation

	ENTREPRISE N° 1 – Energex Promotion d'employés de bureau	ENTREPRISE N° 2 – ZERS Perfectionnement de contremaîtres
Caractéristique des firmes	<ul style="list-style-type: none"> Grande entreprise du secteur des ressources énergétiques 	<ul style="list-style-type: none"> Filiale d'une grande entreprise du secteur des ressources naturelles
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> Offrir une formation de base pour donner accès aux employés de bureau à une filière d'emplois de type technique. Assurer une relève interne dans certaines filières d'emplois. Réagir aux pressions du marché interne (introduction de nouvelles conditions de mobilité pour le marché interne de travailleurs où le principe central de gestion demeure l'ancienneté). 	<ul style="list-style-type: none"> Élargir les compétences (modifier la culture d'entreprise et le style de gestion). Viser l'adaptation professionnelle aux changements organisationnels. Réagir aux pressions du marché externe (stratégies d'adaptation – modifier la culture d'entreprise et faire des contremaîtres des agents du changement).
Caractéristiques de la formation	<ul style="list-style-type: none"> Formation collégiale sur mesure (Initiation au génie civil et Initiation à l'électricité). 	<ul style="list-style-type: none"> Formation collégiale sur mesure principalement en technique de gestion.
Participants	<ul style="list-style-type: none"> 761 employés de bureau. 	<ul style="list-style-type: none"> 35 contremaîtres.
Modalité d'accès	<ul style="list-style-type: none"> Participation obligatoire pour obtenir une promotion. Équivalent d'une 5^e sec. et posséder le plus d'ancienneté. 	<ul style="list-style-type: none"> Participation volontaire. Équivalent d'une 5^e sec.
Durée de la formation	<ul style="list-style-type: none"> 5 j/sem. – 3 mois (≈400 h) Mode d'apprentissage intensif. 	<ul style="list-style-type: none"> 2 j/sem. – 2 ans (450 h) Mode d'apprentissage progressif.
Mode de reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> Reconnaissance interne seulement. 	<ul style="list-style-type: none"> AEC (diplôme public).

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

L'analyse de l'expérience des salariés reprend trois moments du rapport des individus à la formation. Dans un premier temps, nous reprenons les parcours éducatifs et les perceptions antérieures au démarrage de la formation. L'accent est mis sur les ressorts et les appréhensions des participants. Dans un deuxième temps, nous explorons l'expérience même de formation (les difficultés rencontrées, les conditions d'apprentissage, les relations avec les enseignants). Dans un troisième

temps, nous faisons état des retombées de la participation. Enfin, en combinant les trois moments, il nous sera possible de faire ressortir les principales logiques sociales qui se dégagent de l'expérience des salariés.

Energex : la formation pour la promotion

Les ressorts de la participation et les appréhensions

Deux perceptions prévalent au moment de décider de participer à la formation. La majorité des participants ont confiance de réussir ce retour aux études⁵. Cette confiance est, en général, construite sur le souvenir positif qu'ils ont conservé de leur première expérience scolaire. Le tiers des participants rencontrés font cependant état d'une crainte face à leur participation. Ils rappellent les difficultés vécues en formation initiale et le risque de l'échec les préoccupe. Chez les femmes, cette crainte est aussi associée au fait que la formation conduit à des emplois non traditionnels.

La participation est largement motivée par le salaire plus élevé associé au nouvel emploi. La majorité souhaite également progresser professionnellement ou obtenir un poste plus intéressant. Pour près des deux tiers, changer d'emploi était donc, après le salaire, l'objectif visé. Ce changement est d'autant plus désiré qu'ils occupent un emploi jugé inintéressant qu'ils veulent quitter. En fait, il était important pour eux d'accéder de façon permanente à un poste plus intéressant afin d'être assuré de ne pas retourner à leur emploi de bureau. Le manque d'autonomie, la répétitivité des tâches et le fait d'être toute la journée derrière un bureau sont autant de raisons présentées pour justifier leur volonté de quitter cet emploi. À ce titre, on observe que l'emploi occupé avant la formation explique pour une large part l'attrait exercé sur les participants par les postes de la filière « technique ».

Pour d'autres (neuf personnes), la promotion professionnelle est le ressort explicite de leur participation. La formation fait partie d'une stratégie pour accéder à un poste de vérificateur, de conseiller ou de représentant commercial. Ces personnes s'inscrivent davantage dans une logique de mobilité verticale, contrairement aux autres qui sont plutôt inscrits dans une logique de changement professionnel afin de quitter un emploi inintéressant.

Une différence est observée entre les hommes et les femmes : les premiers s'engagent davantage dans la formation avec une intention de mobilité verticale. On peut penser que les rapports différents des hommes et des femmes à la

5. Nous pensons que le nombre réel d'individus qui n'ont vécu aucune crainte lors de ce retour à l'école est moindre, mais il fut difficile de l'établir de façon plus précise. Une fois l'épreuve de la formation passée, il est toujours plus difficile d'admettre qu'on a connu des difficultés et qu'on craignait de retourner à l'école. Cette situation n'a cependant pas nui à l'interprétation des résultats, puisque la présence d'autres variables nous a permis de faire la part des choses.

technologie contribuent à accentuer ce phénomène. D'ailleurs, la nature des appréhensions entre hommes et femmes s'explique aussi par un processus de socialisation différent.

L'expérience de formation

Le contenu de l'activité de formation avait fait l'objet d'une planification impliquant les formateurs de l'entreprise, des représentants de l'unité syndicale et des chefs de service qui accueilleraient les participants. Il fut entendu de développer une formation sur mesure pour les employés membres de l'unité syndicale. La formation préparatoire se déroulait dans un collège. À ce propos, les participants ont témoigné d'une ambiance particulière où des liens de solidarité ont pu se développer. Les participants ne démontrent pas une telle unanimité quand il s'agit d'évaluer le degré de difficulté du cours. Plus de la moitié des participants ont trouvé la formation relativement facile, alors que les autres admettent avoir eu beaucoup de difficultés. Retourner à l'école n'était pas facile, ils devaient réapprendre à étudier, développer une méthodologie de travail, etc. Plusieurs ont trouvé particulièrement difficiles les cours de mathématiques. Certaines femmes ont également mentionné qu'elles étaient moins à l'aise dans les cours de techniques appliquées, ces difficultés sont attribuées au fait qu'elles n'avaient pas les mêmes acquis que les hommes dans ce domaine. Plusieurs ajustements ont été réalisés à la suite de diverses pressions afin de faciliter l'apprentissage des personnes ayant des difficultés : soutien des professeurs, travail en équipe, droit aux notes de cours lors des examens. En somme, l'expérience de formation n'est pas vécue au même diapason. Le groupe se divise en deux, entre les participants qui ont ressenti des difficultés et ceux qui sentaient une certaine familiarité avec les contenus.

Les retombées de la formation

Nous avons retenu trois aspects permettant de cerner les retombées explicites de la formation : l'utilité perçue des connaissances acquises, le degré de satisfaction et l'impact de la formation sur le cheminement.

L'appréciation de la formation générale est diversifiée. Nous avons dégagé trois logiques. Une première, dite « primauté de la pratique », regroupe le quart des participants qui ne reconnaissent pas la nécessité de la formation générale. Le commentaire le plus souvent émis est l'inutilité, pour une personne comptant autant d'années d'ancienneté, de retourner à l'école. Les employés reconnaissent dans certains cas la nécessité de la formation pour avoir accès à de nouvelles fonctions, mais ils privilégient la formation spécifique et l'apprentissage en milieu de travail. Un deuxième groupe (sept personnes) est composé d'individus qui reconnaissent une pertinence à la formation générale. Un troisième groupe, représentant la moitié de l'échantillon, ne reconnaît la pertinence de la formation générale que si elle ouvre sur des connaissances utiles au travail.

Malgré l'absence relative d'adéquation avec l'emploi, critique formulée par plusieurs, la formation a manifestement été une expérience positive pour la plupart des participants. Elle a permis à la majorité de terminer leur carrière en occupant un emploi jugé plus stimulant et plus valorisant. Elle a aussi permis à plusieurs d'opérer un changement dans leur perception de soi et de leurs aspirations professionnelles. Ce fut pour certains une occasion de dépassement et de réalisation personnelle, la formation a rehaussé l'estime d'eux-mêmes et enclenché un processus d'apprentissage continu. En ce sens, la formation a joué un rôle de déclencheur et de reconstruction des perceptions de soi au travail. Le degré de satisfaction face à l'expérience de formation fluctue selon différents paramètres : le fait d'occuper le nouvel emploi de manière stable et l'impact des restructurations organisationnelles de l'entreprise.

Sur le plan des parcours professionnels, tous les participants, sauf une personne demeurée à un emploi de commis, ont effectivement connu une mobilité professionnelle. Mais, compte tenu des conditions d'accès aux promotions (seulement les plus anciens obtenaient les postes permanents disponibles), l'avenir professionnel de plusieurs participants demeure incertain. Près du tiers des personnes rencontrées ont connu une progression de carrière qui est toujours marquée au sceau de l'instabilité. En effet, depuis la fin de leur formation, ces salariés occupent les nouveaux emplois de façon temporaire. Par ailleurs, pour près d'un autre tiers, la participation à la formation a été le début d'une progression de carrière plus importante, certaines ayant atteint des postes de spécialistes ou des postes de conseillers non syndiqués. Les autres salariés (12 personnes) ont poursuivi leur carrière dans le poste ouvert par la formation. L'atteinte de ce poste jugé déjà plus « technique » est perçue comme un défi qui fut relevé.

Les cheminements professionnels des femmes, en comparaison de celui des hommes, apparaissent plus courts. Nous pensons que, compte tenu des difficultés d'apprentissage et d'insertion dans des emplois traditionnellement masculins que plusieurs d'entre elles ont rencontrées, elles ont le sentiment d'avoir déjà accompli un important saut professionnel. Elles ont d'abord dû se convaincre qu'elles avaient la capacité d'occuper un emploi technique pour lequel elles considéraient, contrairement aux hommes, posséder peu d'aptitudes, et elles ont réussi à faire face à la réaction de certains hommes qui ne voyaient pas d'un bon œil l'arrivée des femmes dans leur univers de travail.

Quant aux projets d'avenir, la majorité des participants souhaite toujours occuper le poste actuel, renforçant l'idée que, si la participation à la formation a ouvert sur une promotion, elle n'a pas pour autant été un point de départ pour une carrière. En fait, plusieurs envisagent une retraite prochaine⁶ dont l'horizon est d'autant plus présent que l'entreprise a mis en œuvre, à l'occasion de restructurations importantes de son organisation, d'avantageux programmes de retraite

6. L'horizon de la retraite est en général inférieur à huit ans.

anticipée. Ainsi, un effet pervers du mouvement de réorganisation administrative est le « détournement » des aspirations professionnelles qui réduit également les retombées institutionnelles du programme de formation.

Influence des trajectoires scolaire et professionnelle

L'évaluation que font les participants de leur expérience de formation est largement associée aux parcours antérieurs des participants aux plans scolaires et professionnels. Il existe une forte association entre l'évaluation de l'expérience et ces parcours. Par exemple, une vision négative de la formation générale est associée à une crainte quant à la capacité de réussir, elle-même corrélative à l'expérience antérieure de formation (formations initiale et continue). Ainsi, plus les individus possèdent un faible niveau de formation, plus ils jugent défavorablement la formation générale. De même, plus un individu possède un niveau de formation élevé ou conserve un souvenir positif de sa formation initiale, plus il considère utile la formation générale.

En d'autres mots, nous avons constaté que l'expérience antérieure de formation influence l'évaluation de la participation par le jeu des appréhensions de départ ainsi que par le jugement de pertinence de la formation générale ou de la formation plus théorique. Un autre aspect semble aussi influencer ce jugement : les aspirations professionnelles. Plus un individu cherche à progresser sur le plan professionnel, plus il est favorable à la formation.

Les logiques d'action en présence

En regroupant les différentes observations, il nous est possible de dégager trois logiques sociales qui produisent, a posteriori, un sens à l'action et aux perceptions des différents acteurs : une logique de progression, une logique de stabilisation ou de maintien professionnel et une logique de retraite.

Un premier groupe d'individus a montré un intérêt plus marqué pour la formation, associé à une volonté de progression professionnelle plus grande. Cette volonté se serait fort probablement manifestée sans leur participation à cette formation, car le désir de progresser était fortement présent chez ces individus. Ces derniers auraient probablement suivi une autre voie pour actualiser leur projet. Leur participation au programme de formation a canalisé leurs aspirations et leur a permis d'atteindre plus rapidement leurs objectifs de carrière.

Pour d'autres, la formation préparatoire a été l'occasion d'accéder à une promotion sans que, pour autant, elle ouvre sur des aspirations de plus grande mobilité. Les individus associés à la logique de maintien sont satisfaits de leur progression et ne désirent pas nécessairement s'inscrire dans un processus de carrière. Il faut aussi rappeler que plusieurs n'occupent pas leur emploi actuel sur une base permanente et que leur horizon professionnel est toujours marqué par un possible retour au poste antérieur. Nous pouvons alors comprendre que leurs objectifs sont ceux d'assurer leur situation et d'éviter un déclassement professionnel.

Bien que l'âge et l'horizon rapproché de la retraite puissent contribuer à saisir la formulation d'un projet qui conduit à quitter le monde professionnel, il convient aussi de rappeler que les changements structureaux dans l'organisation ont rendu cette possibilité plus immédiate et plus attrayante.

Chaque logique peut aussi être associée à une représentation de soi au travail. Ainsi, les individus identifiés à la logique de progression ont un profil qui ressemble à ce qu'on pourrait qualifier d'identité « technicienne » ; ils valorisent la formation et considèrent que les progressions professionnelles ne sont pas envisageables sans elle. Ils mettent l'accent sur la formation théorique. Ils ont aussi intériorisé le discours sur l'importance de la formation continue. Par contre, les individus associés aux deux autres logiques ont davantage conservé les caractéristiques de l'identité au travail qu'ils ont développée au début de leur carrière dans l'entreprise, soit une identité qui ressemble plus à une identité « ouvrière ». Ces individus valorisent moins la formation et soulignent l'importance de l'expérience professionnelle, ils aspirent à plus de stabilité sur le plan professionnel et considèrent que l'ancienneté et l'expérience valent autant, sinon plus, pour juger de la compétence, que les diplômés.

ZERS : du contremaître au superviseur

Comme nous l'avons déjà mentionné, au début des années 1990, l'entreprise amorce des changements organisationnels et technologiques. Des interventions éducatives auprès des contremaîtres sont alors planifiées pour changer l'organisation et « l'adapter à la nouvelle donne économique ».

Les ressorts de la participation et les appréhensions

Un des principaux motifs de participation revient constamment dans le discours des superviseurs : l'obtention d'un diplôme collégial officiellement reconnu par le ministère de l'Éducation. Sans une longue scolarité ou sans diplôme et dans des situations d'obtention de la promotion par maîtrise du procédé technique après plusieurs années d'expérience, la possibilité d'obtenir un diplôme collégial devient une forme de reconnaissance recherchée.

L'attrait d'un diplôme collégial s'inscrit, chez certains, dans une logique de prévention d'un possible déclassement professionnel. Certains contremaîtres ont mentionné qu'advenant une réduction du personnel, le risque de perte d'emploi serait plus faible pour les personnes les plus formées. Il est aussi indiqué que face à une fermeture de l'entreprise, l'AEC pourrait devenir un atout dans la quête d'un nouvel emploi. La décision de participer n'apparaît pas totalement volontaire, l'incertitude économique des prochaines années « incitant fortement » à prendre au vol les occasions pour se doter de la plus grande stabilité possible (par la

formation). Pour d'autres, la formation envisagée et le diplôme ouvrent sur la formulation d'un projet professionnel de mobilité et de reclassement professionnel.

Pour plusieurs superviseurs, la participation se conjugue aussi sur un mode plus personnel, la participation devient un défi personnel à relever, défi qui, dans certains cas, les valorise face à leurs propres enfants ayant réalisé des études collégiales. C'est le cas de ceux dont la scolarité est la plus faible. La participation devient une occasion de rattrapage scolaire.

En même temps, les futurs participants ont signalé plusieurs sources d'appréhension. Les difficultés d'apprentissage et la crainte de l'échec font partie de l'horizon de plusieurs. La crainte d'une trop grande difficulté du programme était reliée, chez certains, à un faible niveau de scolarité et au fait que cette formation se donnait au cégep. La présence de travaux et d'examens leur faisaient aussi « craindre le pire ». La question de l'utilité de la formation était aussi présente. Plusieurs s'attendaient à des cours très pratiques et transférables immédiatement. D'autres voyaient dans l'AEC la chance d'acquérir des connaissances nouvelles, de maintenir leur statut de contremaître et de mieux comprendre les changements qui s'opéraient dans l'entreprise. En plus, certains ont évoqué le fait que la conciliation travail-études-famille serait possiblement difficile à vivre pendant les deux années du programme.

L'expérience de formation

Les superviseurs sont unanimes pour dire que l'AEC a été une belle réussite. La conjugaison sur le mode personnel revient immédiatement dans l'évaluation de leur participation. Même si parfois quelques difficultés sont survenues et que certains voulaient tout laisser tomber, la fierté d'avoir réussi et d'avoir obtenu le diplôme fait oublier les embûches. La relation privilégiée qui s'est installée entre eux et les professeurs, ainsi que le mode de gestion prôné par les responsables du programme, expliquent en partie cette réussite. L'ambiance dans la classe y est aussi pour quelque chose, car elle n'a cessé de s'améliorer au fil de l'AEC.

En cours de route, plusieurs difficultés seraient survenues. Plusieurs relèvent de la gestion des détails ou de l'organisation quotidienne ; elles furent néanmoins rapidement aplanies. Des difficultés d'apprentissage comme la prise de notes, le stress face aux examens, la difficulté de lecture et de résolution de problèmes mathématiques ont nécessité une action rapide du collège et de l'entreprise. Des cours d'appoint en mathématiques et sur la prise de notes ont été ajoutés afin d'aider les superviseurs qui en ressentaient le besoin (la participation était volontaire). Une autre difficulté a persisté tout au cours de l'activité : le remplacement des superviseurs en formation. La gestion de ces remplacements fut souvent complexe, même si les responsables avaient planifié deux plages horaires pour dispenser les cours.

Les retombées de la formation

Au plan personnel, le fait d'avoir étudié dans un cégep, de réussir la formation et d'obtenir un diplôme officiellement reconnu a procuré un grand sentiment de fierté et de sécurité à de nombreux participants. L'objectif de valorisation de la catégorie professionnelle a été atteint dans la mesure où, subjectivement, les participants ont le sentiment d'avoir relevé le défi.

Au plan professionnel, le contenu de l'attestation vise un perfectionnement au plan de la gestion des opérations et des relations interpersonnelles. Une première retombée identifiée concerne justement ces dernières. Les contremaîtres sont maintenant de bien meilleurs communicateurs et ils sont surtout plus à l'écoute des autres (supérieurs et subalternes). Les travaux d'équipe réalisés dans le cadre de l'AEC ont eu un effet bénéfique sur l'esprit d'équipe et la collaboration dans les départements, mais surtout d'un département à l'autre. Ils ont aussi une meilleure compréhension de l'environnement de l'entreprise et de la gestion des opérations. On assiste à un changement dans la façon dont les superviseurs envisagent leur rôle au sein de l'entreprise et aussi dans la manière de l'exercer. Graduellement, on observe une modification de leur rôle par l'introduction de relations de travail plus participatives au sein des ateliers et de l'entreprise.

L'intensification du sentiment d'appartenance des participants au groupe des superviseurs et à l'organisation est une autre retombée importante. Depuis quelques années, ce sentiment s'était détérioré. Ce programme de formation a permis de les réunir autour d'un projet mobilisateur. La cohésion au sein de ce groupe est devenue plus importante. L'implication directe du personnel de l'entreprise dans la formation a rapproché les superviseurs de la direction tout en permettant de réaliser le transfert des connaissances « générales » vers la spécificité de l'établissement.

La réussite de la formation a aussi ouvert un horizon professionnel dans lequel la formation continue s'insère en tant que partie intégrante. En effet, plusieurs superviseurs ont mentionné leur désir de suivre d'autres cours dans le futur. Certains voudraient compléter un DEC et d'autres aimeraient que l'entreprise leur propose d'autres cours pour poursuivre le processus de transformation de leur identité de superviseur. L'AEC a manifestement redonné le goût des études aux superviseurs.

Les trajectoires professionnelles et la transformation de l'identité

Au niveau professionnel, le cheminement des contremaîtres se ressemble beaucoup. Ils ont tous débuté leur carrière comme salariés. Par la suite, ils ont accédé à la fonction de contremaître parce qu'ils se distinguaient des autres par leur leadership, par leur maîtrise technique ou par leurs dispositions personnelles (capacité de communication). Tous les répondants ont donc emprunté cette voie. Certains ont, par la suite, changé de poste pour devenir coordonnateurs à la

formation ou à la santé-sécurité. Ces derniers sont appelés à jouer le rôle de superviseur en remplacement des titulaires. La participation à la formation n'a pas nécessairement modifié le déroulement de leur carrière, sinon pour laisser ouvertes les possibilités de mobilité professionnelle. L'objectif de la formation était un perfectionnement professionnel sans promotion. La participation permet de ne pas créer un fossé entre le personnel actuel et les futurs superviseurs par la formulation de nouvelles exigences de sélection. En effet, la détention d'un diplôme collégial deviendra une condition nécessaire pour obtenir un poste de superviseur. La participation évite une déclassification possible.

Globalement, c'est au plan de l'identité et de la professionnalité de la catégorie que les changements sont les plus importants. La perception du travail, du rôle de la formation et du développement de l'entreprise a été ou est en voie de modification. L'AEC a transformé leur professionnalité au plan de la gestion des ateliers (gestion du personnel et gestion des opérations). Un sentiment d'appartenance collective est créé. Pour nombre des participants, la formation fait partie de la réalité du travail. La dynamique de développement de l'établissement est aussi mieux comprise.

ÉLÉMENTS DE COMPARAISON

Les deux entreprises ont, pour des raisons différentes, décidé de planifier, en collaboration avec des collègues, des formations longues à l'intention d'une catégorie professionnelle particulière. Les formations diffèrent par les objectifs et le contenu, mais, dans les deux cas, elles changent le rapport à l'emploi et au travail. Cet effet commun aux formations permet la comparaison. Les différences entre les deux entreprises tiennent des modes d'émergence des formations, des clientèles visées et des orientations des formations.

L'analyse du discours des participants permet de dégager un certain nombre de ressorts de la participation à ce type de formation. Dans les deux cas, le principal ressort est la progression professionnelle. Celle-ci prend différents visages selon les conjonctures qui ont présidé à leur formulation (réponse à une demande syndicale, dans un cas, et adaptation du modèle productif, dans l'autre) et selon les orientations mêmes des formations. L'horizon des participants d'Energex est la promotion et la fuite d'un emploi jugé inintéressant. Chez ZERS, les participants reprennent les objectifs des responsables de la formation et s'inscrivent davantage dans une logique de perfectionnement professionnel.

Mais, il y a plus : l'obtention d'un diplôme d'études collégiales apparaît comme une assurance contre un déclassement possible ou un facteur de valorisation sociale. En même temps, de nombreuses appréhensions quant à la capacité de réussir la formation se font jour. Les craintes sont largement associées aux parcours éducatifs antérieurs. Ainsi, les participants qui ont des trajectoires plus courtes sont plus enclins à exprimer ces craintes. Un autre facteur intervient chez Energex

TABLEAU 2
Les grands traits de l'expérience de formation

	Energex Promotion d'employés de bureau	ZERS Perfectionnement de contremaîtres
Appréhensions Ressorts de la participation Raisons et motivations	Un tiers craint le retour aux études. Obtention d'une promotion (pour deux tiers d'entre eux : avoir un meilleur salaire et occuper un emploi plus intéressant, l'autre tiers : continuer à progresser professionnellement).	La majorité craint le retour aux études. Obtention d'un diplôme reconnu, promotion possible et surtout préservation contre un déclassement professionnel potentiel.
Ambiance de formation	Commentaires partagés, comme la formation était un passage obligé pour une promotion, elle est vécue sous le mode de la contrainte.	Climat de camaraderie.
Difficultés rencontrées	Difficultés d'apprentissage rencontrées par la moitié des participants.	Difficultés d'apprentissage rencontrées par la majorité des participants.
Ajustements en cours de route	Méthodologie de recherche et mathématiques. Plusieurs ajustements informels réalisés entre les professeurs et les élèves.	Méthodologie de recherche et mathématiques.
Utilité perçue de la formation	Perception mitigée ; pour près des deux tiers la formation n'est pas suffisamment adaptée au poste.	Perception très positive dans les relations avec les autres salariés, supérieurs ou subalternes.
Retombées personnelles	Amélioration de la confiance en soi.	Valorisation personnelle, enclenche un processus de perfectionnement.
Retombées professionnelles	Maintien des perceptions de départ à l'égard de la formation et détérioration du rapport à l'entreprise (l'insertion dans des emplois plus intéressants a des effets positifs pour la majorité des travailleurs, mais les changements organisationnels maintiennent près des deux tiers des participants à distance des projets de l'entreprise – cohésion du groupe située en opposition avec l'entreprise).	Modification des perceptions à l'égard de la formation. Amélioration de la motivation au travail. Meilleure insertion dans les projets organisationnels et plus grande cohésion du groupe.
Logiques d'action	Logique de progression (mobilité verticale). Logique de maintien professionnel (mobilité limitée). Logique de retrait.	Modification des logiques d'action des salariés au profit d'une meilleure intégration aux logiques managériales déployées par l'entreprise.
Identité	Actualisation de deux formes identitaires : identité technicienne et identité ouvrière.	Reconstruction du statut de contremaître et modification de certains aspects dans leur mode de gestion.

où les femmes peuvent s'inscrire dans des activités à fort contenu technologique, ce qui constitue un plus grand saut professionnel. Il faut croire que ces appréhensions ne sont pas sans fondement et, dans les deux entreprises, des ajustements

pédagogiques ont effectivement été mis en œuvre afin de faciliter les apprentissages. Il s'agit pour l'essentiel de cours en mathématiques et en méthode de travail intellectuel.

À la fin de la formation, les stagiaires ont réagi de diverses manières ; en général, les réactions sont positives. Le fait de réussir les formations participe à une reformulation identitaire et à des modifications de la professionnalité de plusieurs participants. Dans les deux entreprises, une identité dite de technicien, dans laquelle l'autonomie professionnelle, les savoirs plus théoriques, les connaissances de gestion et la formation continue prennent une place significative, s'est développée. Le rapport de soi au travail est aussi modifié par le fait d'avoir relevé avec succès le défi personnel que représentait la participation. Cela est particulièrement important chez ZERS où l'on a organisé une « collation des grades » pour souligner la réussite.

D'autres retombées sont relevées ; elles sont souvent contingentes à l'entreprise et aux objectifs des formations. Ainsi, chez Energex, les participants ont connu une promotion qui a été, dans certains cas, l'amorce d'une mobilité plus importante. Chez ZERS, l'évaluation tient davantage à l'exercice du travail et aux relations sociales dans l'usine. Cette même évaluation *ex post* souligne une différence entre les deux entreprises quant à l'articulation de la formation avec l'emploi. Si la formation a été jugée articulée au travail chez ZERS, il en est autrement chez Energex où l'adéquation de la formation avec les postes fait l'objet de points de vue différents. À cet égard, rappelons que la formation préparatoire conduit à différents postes et qu'elle peut moins correspondre à chaque poste. À l'opposé, chez ZERS, la formation vise un poste en particulier. De plus, une attention particulière est portée à la mise en correspondance entre les savoirs généraux et la réalité de l'entreprise.

Globalement, les logiques sociales dégagées du discours des participants diffèrent quelque peu d'une entreprise à l'autre. Dans la première, trois logiques sont dégagées : une logique de mobilité, une logique de maintien et une logique de retrait. Le programme de formation a effectivement permis d'actualiser un projet de mobilité professionnelle pour un nombre significatif de participants. Pour d'autres, la participation a aussi ouvert sur une promotion sans pour autant déclencher un mouvement de mobilité. Il faut rappeler que plusieurs participants n'ont toujours pas stabilisé leur nouvelle situation. La troisième logique, le retrait, émerge de manière plus manifeste avec les restructurations organisationnelles qui sont accompagnées d'un programme de retraite anticipée volontaire. Dans la seconde entreprise, les logiques d'action apparaissent moins centrées sur l'emploi, bien que nous retrouvions dans les ressorts de la participation des éléments qui convergent vers les logiques de promotion et de maintien. En effet, une partie des participants s'est inscrite à l'AEC parce qu'elle ouvrait sur une possible mobilité, alors que pour d'autres la participation servait à assurer leur emploi dans une économie incertaine. Nous pouvons parler d'une assurance contre un déclassement possible.

CONCLUSION

Au départ, nous avons émis l'idée qu'il est difficile de rendre compte des changements organisationnels dans le champ des entreprises et des pratiques de formation continue concomitante, sans référence à l'expérience même des acteurs en situation. D'où l'importance de faire une place à leur discours afin de dégager les principaux traits de leur expérience.

À cet égard, ce discours souligne l'existence d'une diversité d'expériences. Trois éléments de différenciation se dégagent de l'analyse. D'abord, les ressorts de la participation à des programmes de formation continue tiennent des parcours des individus et des projets. En même temps que des possibles se profilent à l'horizon, des appréhensions se font sentir quant aux chances de succès. L'expérience scolaire des individus est un facteur important de modulation du jeu des ressorts et des appréhensions. Les appréhensions s'estompent, ou peuvent s'estomper, en cours de route, si la planification des activités de formation se fait assez souple pour s'adapter aux participants. Dans les deux entreprises étudiées, les responsables des activités ont modifié les formations pour favoriser l'apprentissage des participants. Ainsi, les conditions d'apprentissage inscrites dans les projets d'entreprise peuvent, du moins en partie, contrecarrer un rapport difficile à la formation et à l'éducation.

Ensuite, nous avons constaté que les salariés se distinguent par les « réponses » apportées aux projets des entreprises. Dans les deux cas étudiés, les projets portent en eux une transformation du rapport au travail des salariés. Chez Energex, la promotion aux échelons supérieurs de l'organigramme oblige les employés de bureau à se convertir en techniciens, alors que chez ZERS, la formation s'inscrit dans une transformation profonde de la professionnalité des superviseurs. L'attitude des salariés ne consiste pas uniquement à se plier aux logiques sociales constitutives des projets managériaux. Ainsi, pour certains, ces projets deviennent des occasions d'envisager et d'actualiser des projets de mobilité professionnelle. C'est parmi ces derniers que le saut vers une identité technicienne est le plus fréquent. D'autres acceptent de participer aux formations dans une logique de maintien professionnel ou d'assurance contre un déclassement possible.

Finalement, l'analyse souligne les différents facteurs qui modulent l'expérience des salariés. Certains relèvent des biographies. Nous avons déjà insisté sur le rapport à l'éducation. Il faut aussi rappeler combien les rapports de genre influencent l'expérience des participants. D'autres relèvent de l'organisation et des logiques des projets de formation. La situation économique des entreprises et leur évolution organisationnelle conduisent les salariés à penser leur expérience différemment. Ces facteurs peuvent faire la différence entre la recherche d'un maintien professionnel ou d'une assurance contre un déclassement possible. En même temps, bien que l'âge des participants soit globalement similaire, il est intéressant de noter que la perspective de la retraite n'est pas évoquée chez ZERS

alors qu'elle l'est chez Energex où les réorganisations administratives ont aussi offert cette perspective.

Ainsi, l'analyse des deux expériences de formation indique à quel point il est important, pour les planificateurs des programmes de formation, de tenir compte à la fois des caractéristiques de la main-d'œuvre et de l'inscription des projets dans l'évolution des entreprises. À cet égard, la définition des objectifs, la mise en place des conditions d'apprentissage optimales et l'articulation avec les réorganisations industrielles lors de l'élaboration des programmes sont autant de moments stratégiques dans le développement des formations sur mesure.

BIBLIOGRAPHIE

- BOURDIEU, Pierre et Luc BOLTANSKI (1975). « Le titre et le poste : rapport entre le système de production et le système de reproduction », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 2, p. 95-107.
- BOYER, Robert (1995). « Formation et emploi dans les nouveaux modèles de production », *Science, Technologie, Industrie*, n° 15, p. 119-147.
- CHICHA, Marie-Thérèse (1994). *La participation des travailleuses à la formation en entreprise et l'accès à l'égalité : une jonction intéressante mais peu explorée*. Montréal, Université de Montréal, 25 p.
- DORAY, Pierre (1997). « La formation en entreprise au Québec : quelques données imperitinentes », *La revue internationale de gestion*, vol. 22, n° 3, p. 49-59.
- DORAY, Pierre, Diane-Gabrielle TREMBLAY et Line PAINCHAUD (1999). « Le développement d'un projet de formation engageant l'école et l'entreprise : modalités organisationnelles et effets sur les carrières », *Communication au 36^e congrès annuel de l'Association canadienne de relations industrielles*, Sherbrooke.
- DORAY, Pierre et Claude DUBAR (1995). « Vers de nouvelles articulations entre formation et travail ? », Communication présentée au colloque « Entreprises et sociétés Enracinement, mutations et mondialisation », Montréal, HEC.
- DORAY, Pierre et Serge SAINT-AMAND (1993). « Formation et nouvelle entreprise : le point de vue des opérateurs », dans Claude LAFLAMME (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société postindustrielle*, Sherbrooke, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, p. 189-234.
- DUBAR, Claude (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Éditions Armand Colin, 276 p.
- DUBAR, Claude (1994). « Identités collectives et individuelles dans le champ professionnel », dans Michel DE COSTER et François PICHHAULT (dir.), *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 363-379.
- DUBAR, Claude et Sylvie ENGRAND (1992). « Formation continue et dynamiques des identités professionnelle », *Formation-Emploi*, n° 34, p. 87-100.
- FEUTRIE, M. et Éric VERDIER (1999). « Entreprises et formations qualifiantes. Une construction sociale inachevée », *Sociologie du Travail*, n° 4, p. 469-493.
- GADREY, Nicole (1992). *Hommes et femmes au travail : inégalités, différences, identités*, Paris, L'Harmattan, 255 p.

- GALLAND, Olivier (1996). « L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques », *Sociologie et sociétés*, vol. XXVIII, n° 1, printemps, p. 37-46.
- HICKOX, Mike et Robert MOORE (1992). « Education and Postfordism : A New Correspondance ? », dans Ph. BROWN et H. LAUDER (dir.), *Education for Economic Survival : From Fordism to Postfordism ?*, Londres, Routledge, p. 95-116.
- MAROY, Christian (1994). « La formation en entreprise : de la gestion de la main-d'œuvre à l'organisation qualifiante », dans Michel DE COSTER et François PICHULT (dir.), *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 275-300.
- MAROY, Christian et Bernard FUSULIER (1994). « Modernisation des entreprises et logiques de formation ouvrière », dans B. FRANCK et C. MAROY (dir.), *Formation et socialisation au travail*, Bruxelles, Éditions De Boeck, p. 61-87.
- MAROY, Christian et Bernard FUSULIER (1995). « Modernisation et logiques de formation industrielles », *Formation-Emploi*, n° 54, p. 35-54.
- MAROY, Christian et Bernard FUSULIER (1996). « Les formations innovantes en entreprise : vers de nouvelles modalités d'articulation entre formation, travail et emploi ? », dans *Les grandes interrogations de l'an 2000 : croissance, emploi, sécurité sociale*, Charleroi, Centre interuniversitaire de formation permanente, p. 271-290.
- MAROY, Christian et Bernard FUSULIER (1997). « Espace social de l'entreprise et logiques d'action ouvrières », *Revue de relations industrielles*, vol. 52, n° 2, p. 401-429.
- MOORE, Robert (1984). « Schooling and the World of Work », dans Inge BATES *et al.*, *Schooling for the Dole ?*, Londres, McMillan, p. 65-103.
- PAINCHAUD, Line. « Formation en entreprise et logiques salariales : une étude de cas chez les employés de bureau », Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 139 p. (en voie d'être déposé).
- ROSOW, J.M. et R. ZAGER (1989). *Training. The Competitive Edge Introducing New Technology into Workplace*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- SAINSAULIEU, Renaud (1985). *L'identité au travail*, 2^e éd., Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle (1995). « L'effet des changements technologiques sur l'emploi : mythes et constats », *Possibles*, vol. 19, n° 4, printemps, p. 92-108.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle (1998). « Les modèle théoriques de la GRH », dans Diane-Gabrielle TREMBLAY (dir.), *Formation et compétitivité économique. Perspectives Internationales*, Montréal, Éditions Saint-Martin, p. 31-69.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle et David ROLLAND (1998). *Gestion des ressources humaines. Typologies et comparaisons internationales*, Sainte-Foy, Télé-université, 415 p.
- WILLIS, Paul (1978). « L'école des ouvriers », *Actes de la recherche en sciences sociales*, novembre, n° 244, p. 51-61.

Perceptions des tuteurs impliqués dans la formation professionnelle initiale en entreprise

Marcelle Hardy et Carmen Parent

Cette présentation des perceptions des tuteurs impliqués dans la formation en entreprise s'appuie sur les résultats d'une recherche en cours portant sur les collaborations entre l'école et l'entreprise au secondaire professionnel¹. Après avoir présenté la problématique, le cadre conceptuel et la méthodologie de recherche, nous esquisserons les spécificités des programmes étudiés. Nous décrirons ensuite les caractéristiques des tuteurs rencontrés et des entreprises participantes. De l'analyse des propos recueillis, nous dégagerons le processus de formation pendant les stages en entreprise, puis nous scruterons quelques aspects de la concertation entre l'école et l'entreprise telle qu'elle est perçue par les tuteurs.

PROBLÉMATIQUE ET CADRE CONCEPTUEL

L'accélération des changements technologiques, qui marque le développement économique récent, est à l'origine des préoccupations croissantes des milieux économiques et des milieux politiques à l'égard de la formation d'une main-d'œuvre hautement qualifiée. Cette situation problématique aiguillonne le désir d'un arrimage plus étroit entre l'éducation et la production et entre la formation scolaire et les besoins du marché du travail afin d'améliorer la qualité de la main-d'œuvre disponible et de mieux répondre aux besoins des entreprises (Jobert,

1. Cette recherche est financée par une subvention attribuée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada dans le cadre de son programme Réseaux de recherche stratégique en éducation et formation.

Marry et Tanguy, 1995 ; Urquiola *et al.*, 1997). C'est ainsi que sont encouragées et que se développent des expériences éducatives qui mettent de l'avant la collaboration entre l'école et l'entreprise et qui valorisent la coordination entre les enseignants et les représentants du milieu de travail (Kazis et Goldberger, 1995 ; Stern, Bailey et Merritt, 1996 ; Gendron, 1998 ; Malloch, Cairns et Hase, 1998 ; Steinberg, 1998). C'est dans cette perspective que nous analysons les propos des tuteurs sur le stage de fin d'études professionnelles. Notre démarche s'inspire d'études américaines autour du *work-based learning* ou de l'*apprenticeship* et d'études françaises portant sur l'alternance. Nous retenons principalement les travaux qui s'intéressent aux tuteurs, en considérant aussi quelques études complémentaires traitant des collaborations entre l'éducation et le travail. Dans la perspective américaine, nous retenons principalement les travaux de Stasz et Kaganoff (1997) et ceux d'Evanciew et Rojewski (1999) qui analysent des expériences d'élèves en formation dans diverses entreprises. Dans la perspective française, nous considérons principalement les analyses qui scrutent divers aspects des fonctions des tuteurs au cours du processus de formation en entreprise. C'est notamment le cas des travaux de Geslin et Liétard (1993), d'Agulhon et Lechaux (1996), de Lechaux (1995), de Pasquier (1998) et de Le Douaron (1993). Ces études américaines et ces études françaises s'attardent aux rôles du tuteur ou mentor et traitent de la « pédagogie du travail » où est privilégiée l'acquisition d'attitudes productives. Ils abordent l'articulation entre les logiques de formation et les logiques de production, ainsi que la concertation entre l'école et l'entreprise présentée comme un facteur important du succès de la formation en entreprise. Cette dernière question est aussi traitée par Charlot (1993), Mathey-Pierre (1998) et Gendron (1995, 1998). Notre analyse s'inspire aussi de recherches françaises traitant la formation en entreprise comme un instrument de recrutement de main-d'œuvre pour l'entreprise et comme un outil d'insertion professionnelle pour les jeunes. Cette perspective est développée par Berton (1993) ainsi que par Mathey-Pierre (1998), Geslin et Liétard (1993) et Lechaux (1995).

MÉTHODOLOGIE

Notre méthodologie privilégie une approche par étude de cas, telle que la conçoit Stake (1995), dans laquelle l'unité d'analyse ou les cas choisis sont des programmes d'études. Les divers aspects de la collaboration école-entreprise en formation professionnelle sont considérés à partir des points de vue des acteurs de l'école, c'est-à-dire la direction, les enseignants et les élèves en fin d'études, et des points de vue des acteurs de l'entreprise qui sont les tuteurs et les élèves en stage. Ces points de vue sont recueillis grâce à des entrevues semi-dirigées et enregistrées²,

2. Les entrevues ont été réalisées par les assistants de recherche : Pascale Gingras, Sophie Grossmann, Danielle Melançon, Pascale Thériault et Louis Trudel.

d'une durée moyenne de 45 minutes. Pour les besoins présents, nous ne retenons que les entrevues réalisées auprès des tuteurs. Après avoir été transcrites, les entrevues ont été codées puis traitées avec le logiciel NUD*IST³.

Nous présentons donc l'analyse des deux premiers programmes étudiés. Un de ces programmes forme aux Techniques d'usinage⁴. Il est dispensé dans une « école-usine » développée en concertation avec les entreprises et les syndicats de l'aérospatiale et dans laquelle les conditions de formation reproduisent les conditions et les procédures du travail de l'aérospatiale (Hardy, 1998). Cette formation se termine par une session éducative de trois semaines en entreprise. L'autre programme prépare au modelage⁵. Il est enseigné en alternance et se termine par un dernier stage de quatre semaines en entreprise. Ces deux occupations exigent un travail de très grande précision et préparent à des emplois qui manquent de main-d'œuvre.

CARACTÉRISTIQUES DES TUTEURS

Nous avons rencontré neuf tuteurs en techniques d'usinage et six tuteurs en modelage ; ils sont tous de sexe masculin. Les tuteurs en usinage sont âgés de 26 à 55 ans et leur âge moyen est de 37,7 ans, alors que les tuteurs en modelage sont âgés de 35 à 62 ans et leur âge moyen est de 49,8 ans. Près des deux tiers des tuteurs de chaque occupation ont complété des études professionnelles ou techniques en usinage ou en modelage et un tiers des tuteurs de chaque occupation a terminé des études universitaires en génie ou en administration. L'expérience de travail industrielle des tuteurs en usinage varie de 1 an à 20 ans pour une durée moyenne de 13,7 ans, alors que celle des tuteurs en modelage varie de 1 an à 35 ans⁶ pour une durée moyenne de 18,3 ans. Les tuteurs en usinage ont une expérience de supervision de stagiaires de 6,2 ans en moyenne, alors que la durée de l'expérience de supervision des tuteurs en modelage est de 3,2 ans. Durant cette période, les tuteurs en usinage ont guidé de 4 à 40 élèves pour une moyenne de 23 élèves. Ceux-ci provenaient de neuf écoles professionnelles, d'un collège et de

-
3. Les entrevues ont été codées et traitées par : Pascale Gingras, Sophie Grossmann et Danielle Melançon.
 4. Ce programme forme des machinistes qui fabriquent ou réparent des pièces en métal ou constituées de divers alliages de métaux. Le programme étudié prépare des machinistes qui peuvent satisfaire aux exigences de l'industrie aérospatiale.
 5. Ce programme prépare des modeleurs qui fabriquent ou modifient des modèles en bois, en mousse plastique de coulée ou en plastique renforcé qui serviront à la fabrication de moules utilisés en fonderie et en plasturgie.
 6. Un tuteur en modelage a enseigné cette technique pendant 40 ans dans une école professionnelle, puis il a pris sa retraite de l'enseignement et il travaille maintenant dans une entreprise.

quatre universités de la région de Montréal⁷. Par ailleurs, les tuteurs en modelage ont encadré de 3 à 10 stagiaires qui provenaient tous de l'école où est actuellement enseigné le programme de modelage étudié. Le travail des tuteurs ainsi que la taille de l'entreprise où ils œuvrent sont très différenciées. En usinage, cinq tuteurs sont contremaîtres ou responsables d'une équipe d'ouvriers et les quatre autres tuteurs occupent une fonction de direction comme directeur d'usine, directeur de production ou responsable des contremaîtres. La majorité de ces tuteurs est embauchée dans une grande ou une très grande entreprise. Par ailleurs, les deux tiers des tuteurs en modelage sont propriétaires de leur petite entreprise et deux autres tuteurs sont contremaîtres. Selon la typologie présentée par Le Douaron (1993, p. 115) reprise par Agulhon et Lechaux (1996, p. 27) et par Pasquier (1998, p. 112), les quatre directeurs qui sont tuteurs en usinage et les quatre propriétaires tuteurs en modelage sont dits tuteurs « hiérarchiques », car ils assument la responsabilité administrative du stage. Par ailleurs, les autres tuteurs sont des tuteurs « opérationnels », car ils accompagnent le stagiaire tout au long de sa formation.

PROCESSUS DE FORMATION PENDANT LES STAGES

Les phases que nous distinguons à l'intérieur du processus de formation en entreprise reprennent les « phases de prise en charge » identifiées par Pasquier (1998, p. 113), soit la sélection, l'accueil, l'observation et le suivi auxquels nous ajoutons l'évaluation. La *sélection* du stagiaire se déroule comme suit : tous les élèves entreprennent des démarches auprès de l'entreprise où ils souhaitent être reçus en stage en envoyant leur curriculum vitae et en sollicitant une entrevue. Lors de cette entrevue, certains tuteurs informent les élèves des contraintes auxquelles ils devront se soumettre et choisissent un candidat. L'*accueil* du stagiaire, lors de sa première journée dans l'entreprise, se résume essentiellement à une visite de l'entreprise et à une présentation aux employés. Les tuteurs hiérarchiques présentent aussi le stagiaire au contremaître avec lequel il va travailler. Plusieurs tuteurs invitent alors les employés à collaborer à l'encadrement du nouveau stagiaire. L'accueil est immédiatement suivi par une phase d'*observation* identifiée par la majorité des tuteurs. L'observation décrite par les tuteurs est plus souvent mutuelle, c'est-à-dire que le tuteur observe les réactions, la curiosité et l'intérêt manifestés par le stagiaire et invite celui-ci à poser des questions, à observer les machines et les outils ainsi que les procédures et les méthodes de travail de l'entreprise. Ces observations peuvent être stimulées par des démonstrations plus ou moins complexes et s'accompagnent souvent de réalisations simples.

7. Cinq de ces neuf entreprises sont des fabricants ou des sous-traitants du secteur de l'aérospatiale et ils reçoivent des stagiaires des programmes préparant des ingénieurs, des techniciens ou des ouvriers de l'aérospatiale. Soulignons que la région de Montréal regroupe 60 % de la main-d'œuvre canadienne en aérospatiale.

À l'exception d'une entreprise qui n'autorise que des stages d'observation, tous les tuteurs stimulent une implication du stagiaire dans l'activité productive, après quelques jours ou une semaine d'observation. C'est alors le début de la phase du *suivi*, pour laquelle nous différencions les activités du stagiaire et l'encadrement du tuteur. Au regard des activités, tous les tuteurs orientent le stagiaire vers des tâches de plus en plus complexes qui l'amènent à utiliser des outils et des machines variés et à participer aux activités productives. Le stagiaire réalise alors un modèle ou usine des pièces. Les tuteurs opérationnels semblent assurer eux-mêmes l'encadrement du stagiaire dont ils sont responsables et ils sont très loquaces lorsqu'ils s'expriment sur cet encadrement. Par ailleurs, les tuteurs hiérarchiques tendent à déléguer une partie de leur responsabilité d'encadrement au contremaître ou au chef de l'équipe dans laquelle le stagiaire est intégré et ils discutent, avec le contremaître, des tâches les plus appropriées pour le stagiaire. Le plus souvent, le stagiaire est jumelé à un ou des employés qui lui montrent ce qu'ils savent. Plusieurs tuteurs disent rencontrer régulièrement leur stagiaire afin d'échanger sur ce qu'il fait ou a fait, et afin de répondre à ses questions. Ils affirment adapter leur encadrement aux facilités ou aux difficultés du stagiaire et cherchent à donner confiance au stagiaire quand celui-ci éprouve des difficultés. La majorité des tuteurs insiste sur l'initiative, la débrouillardise et l'habileté des stagiaires à poser des questions. Cette observation confirme, entre autres, les commentaires de Stasz et Kaganoff (1997) qui précisent que les « mentors » considèrent importantes les aptitudes des stagiaires à poser des questions, à prendre des initiatives et à s'impliquer dans la solution de problèmes, car les stagiaires manifestent ainsi une capacité de prise en charge de leur apprentissage. La majorité des tuteurs se préoccupe aussi de l'adaptation du stagiaire à l'entreprise et de son intégration dans l'équipe de travail. Les tuteurs interrogés se disent plutôt satisfaits de l'adaptation de leur stagiaire au milieu de travail et soulignent l'ouverture des employés qui sont contents de montrer ce qu'ils savent et de venir en aide aux stagiaires.

Pendant toute la période éducative en entreprise, l'encadrement du stagiaire comprend une forme d'évaluation formative. Le tuteur est cependant tenu de faire une évaluation formelle qui permettra à l'école d'intégrer la sanction du stage dans le dossier scolaire de l'élève. À la fin du stage, les tuteurs opérationnels remplissent le formulaire d'évaluation préparé par l'école et les tuteurs hiérarchiques rédigent cette évaluation avec le contremaître qui a encadré le stagiaire. Quand les deux types de tuteurs précisent les aspects qu'ils privilégient dans cette évaluation, ils soulignent les capacités à travailler en équipe et les habiletés de communication avec les autres employés, l'attitude et la motivation au travail ainsi que le potentiel du stagiaire. La moitié des tuteurs précisent aussi qu'ils discutent avec le stagiaire de ses points forts et des aspects à améliorer. Plusieurs tuteurs, principalement des tuteurs hiérarchiques, évaluent les capacités des stagiaires dans la perspective d'une embauche éventuelle par leur entreprise.

Ce processus de formation durant les stages permet de dissiper, partiellement, le brouillard qui entoure trop fréquemment les pratiques tutorales en entreprise. La catégorisation des pratiques tutorales présentée par Agulhon et Lechaux (1996) vient en aide à l'interprétation du processus de formation observé pendant les stages. Ces auteurs s'appuient sur le contexte socio-organisationnel de l'intervention des tuteurs et dégagent quatre formes de pratiques du tutorat : logique d'organisation des apprentissages, logique de gestion de la mise au travail, logique des normes de la production et logique d'accueil formel. Nous avons observé deux de ces formes de tutorat. La première forme, ou logique d'organisation des apprentissages, permet de qualifier la très grande majorité des tuteurs dont les pratiques satisfont aux conditions identifiées par Agulhon et Lechaux. Celles-ci relèvent « d'une bonne santé économique de l'entreprise, d'une certaine diversité des activités qui permettent d'initier le jeune à différents protocoles ou procédures et enfin d'une bonne maîtrise des phases d'apprentissage par les tuteurs organisationnels et opérationnels qui encadrent le jeune » (p. 30). Effectivement, les entreprises dans lesquelles travaille la majorité des tuteurs semblent être en expansion et expérimentent des changements technologiques. De plus, ces tuteurs ont couvert toutes les phases du processus de formation en entreprise et ils ont veillé à offrir aux stagiaires la possibilité de réaliser des tâches de plus en plus complexes et d'expérimenter des procédures de travail variées. La deuxième forme de tutorat a été observée chez un seul tuteur qui s'est inspiré de la logique d'accueil formel. Rappelons qu'il a confiné le stagiaire à un rôle d'observateur et qu'il a justifié cette approche en invoquant la politique de son entreprise dont l'activité productive s'exerce à l'échelle planétaire. Selon Agulhon et Lechaux, cette logique d'accueil formel est peu reliée aux résultats économiques de l'entreprise et est plutôt rattachée à une « dichotomie entre la politique de formation de la direction et la diffusion des fonctions tutorales, elle est encore le produit d'une division sociale du travail exacerbée par la taille de l'entreprise et sa diffusion spatiale » (1996, p. 32).

CONCERTATION ENTRE L'ÉCOLE ET L'ENTREPRISE VUE PAR LES TUTEURS

Les perceptions des tuteurs de la concertation entre l'école et l'entreprise se dégagent de leurs propos sur leurs relations avec les enseignants, sur leur appréciation de la formation donnée à l'école, sur leur appréciation de la formation donnée en entreprise, sur l'énoncé de leurs difficultés dans la supervision de stage et sur leur interprétation des effets des stages sur l'entreprise. Les relations entre les tuteurs et les enseignants des élèves qu'ils encadrent varient selon le programme d'études. Les tuteurs en modelage rencontrent fréquemment le seul enseignant en modelage et sont très satisfaits de leurs relations avec lui. Ils apprécient sa collaboration et louangent sa compétence. Ils disent échanger avec cet enseignant lorsqu'il vient rencontrer les élèves. Ils expriment alors des commentaires sur le programme d'études ou sur l'un ou l'autre des cours et échangent sur l'entreprise

et ses activités productives. Les témoignages de plusieurs tuteurs en modelage semblent même traduire une certaine complicité avec l'enseignant de modelage. À l'opposé, les relations entre les enseignants et les tuteurs en usinage sont rares, car les principales entreprises de l'aérospatiale ont demandé à l'école de réduire le nombre d'enseignants qui circulaient dans leur usine. La visite de l'enseignant est désormais remplacée par la visite du coordonnateur des stages de l'école⁸. Deux tuteurs en usinage questionnent cette pratique alors que les autres tuteurs sont peu loquaces sur leurs relations avec les enseignants de leur stagiaire. Quelques-uns poursuivent néanmoins les relations avec des enseignants de l'école qu'ils connaissent, d'autres aimeraient recevoir plus d'informations sur l'école, alors que certains semblent satisfaits de la formule en vigueur.

L'appréciation des tuteurs de la formation donnée à l'école varie selon le programme d'études. Les tuteurs en usinage louangent généreusement la qualité de la préparation des élèves pour le marché du travail, ils apprécient particulièrement leurs connaissances, leurs méthodes de travail et leurs capacités d'adaptation à l'entreprise. Les modifications qu'ils suggèrent sont mineures et très hétérogènes, elles couvrent l'accroissement des budgets pour les outils, la diversification des métaux travaillés, etc. Par contre, les tuteurs en modelage parlent principalement des améliorations qui s'imposent dans la formation scolaire. Ils réclament unanimement une formation plus longue qui ferait plus de place à la formation pratique, consoliderait la formation de base et intégrerait mieux l'informatique.

L'appréciation de la formation en entreprise est très positive dans les deux programmes d'études. Les deux tiers des tuteurs d'usinage et de modelage insistent sur les fonctions de socialisation du stage. Ils voient la formation en entreprise comme étant un moment privilégié de familiarisation avec le contexte et la réalité productive. Selon eux, le stagiaire y est sensibilisé à l'importance du respect des horaires, des responsabilités et des impératifs de la production, il apprend à travailler de façon autonome, etc. Quelques tuteurs soulignent aussi les bienfaits du stage en tant que lieu d'application des connaissances scolaires ; ils le conçoivent comme une période durant laquelle le stagiaire prend confiance en ses capacités productives, comme une occasion d'évaluer ses forces et ses faiblesses et d'estimer les apprentissages exigés en milieu de travail. Malgré cette représentation très positive de la formation en entreprise, certains tuteurs en usinage souhaitent allonger la période du stage et améliorer la préparation de l'entreprise avant le stage. Par ailleurs, quelques tuteurs opérationnels⁹ en modelage suggèrent d'accroître le nombre de stages d'observation au début du programme d'études, d'intensifier l'intérêt de l'entreprise et d'augmenter les discussions avec les enseignants afin que ces derniers puissent mieux intégrer les exigences productives dans la

8. Cette personne effectue les visites en entreprise pour tous les groupes d'élèves de l'école dans les quatre programmes qui y sont dispensés.

9. Tous les autres commentaires proviennent autant des tuteurs hiérarchiques que des tuteurs opérationnels.

formation scolaire. Soulignons que la majorité de ces suggestions vont vers un accroissement de l'investissement de l'entreprise dans la formation des stagiaires.

En ce qui concerne les difficultés éprouvées, le tiers des tuteurs interrogés n'identifie aucun problème lié à la formation des stagiaires. Trois tuteurs sur cinq regrettent cependant de manquer de temps pour l'encadrement des stagiaires, car ils sont accaparés par les impératifs de la production. Quelques tuteurs soulignent aussi les problèmes liés à l'attribution de tâches suffisamment adaptées aux stagiaires. Ce type de difficultés survient principalement quand la production est accélérée. Il est alors fréquent que tous les postes de travail soient accaparés par les exigences des contrats en cours et que le stagiaire ne puisse pas disposer d'un poste de travail où il pourrait travailler à son rythme. De plus, certains tuteurs n'osent confier au stagiaire des opérations qui doivent être exécutées très rapidement afin de respecter les délais de livraison et trouvent difficilement d'autres tâches à leur proposer. Quelques tuteurs en usinage souhaitent aussi recevoir plus d'informations sur l'école afin de mieux connaître les besoins des stagiaires qu'ils reçoivent¹⁰.

Les effets des stages sur l'entreprise sont semblables pour les deux groupes de tuteurs, bien que les tuteurs en usinage insistent davantage sur les aspects positifs des stages, alors que les tuteurs en modelage soulignent davantage les effets négatifs. Pour ce qui est des effets positifs, les deux groupes insistent fortement sur la préparation de nouvelles recrues. Les stages sont alors des occasions de sélectionner les candidats dont les entreprises ont besoin et ainsi résoudre, en partie, le problème de pénurie chronique de main-d'œuvre. De plus, les tuteurs en usinage soulignent l'intérêt des travailleurs qui se sentent valorisés de participer à la formation des stagiaires et mettent de l'avant l'occasion pour l'entreprise de former ainsi des stagiaires adaptés à ses besoins spécifiques.

Les effets négatifs des stages sont apparentés à certaines difficultés rencontrées par les tuteurs. La moitié des tuteurs d'usinage et de modelage insiste sur les difficultés de concilier l'encadrement du stagiaire et la production, parce que les tuteurs manquent de temps, parce que les outils et les machines sont accaparés par les activités productives des employés et parce qu'il est difficile de trouver un travail adapté aux possibilités du stagiaire. Tous les tuteurs en modelage et un tiers des tuteurs en usinage soulignent fortement les exigences d'encadrement du stagiaire. Cet encadrement nécessite une supervision constante et un investissement important en termes d'heures. Quelques tuteurs suggèrent même le développement d'une formation de base qui les aiderait à mieux encadrer leur stagiaire. De plus, quelques tuteurs en modelage souhaitent une meilleure information de l'école sur les périodes de stages, une assistance gouvernementale à l'entreprise qui compense le temps qu'elle y investit et une meilleure reconnaissance du travail du superviseur par l'entreprise.

10. En usinage, les visites des stagiaires en entreprise sont assurées par le coordonnateur des stages de l'école. Les tuteurs n'ont donc pas l'occasion de rencontrer l'enseignant de leur stagiaire.

L'ensemble des propos exprimés par les tuteurs manifeste une reconnaissance de la formation scolaire et l'absence de toute forme de désaveu du travail des enseignants. Les perceptions des tuteurs de leurs relations avec les enseignants de leur stagiaire et de la formation scolaire qu'il a reçue expriment plutôt un comportement coopératif entre l'école et l'entreprise. À ce sujet, Gendron (1998) rappelle que l'efficacité de la formation en entreprise « dépend en général du comportement coopératif établi entre les entreprises et l'institution scolaire » (p. 108). Cette coopération ou concertation entre l'école et l'entreprise s'exprime néanmoins différemment en usinage et en modelage. La rareté des communications entre les tuteurs et les enseignants en usinage semble nettement compensée par la concertation structurelle¹¹ entre l'école concernée et les entreprises (Hardy, 1998). De plus, les tuteurs en usinage apprécient hautement la formation scolaire de leur stagiaire. Par contre, les tuteurs en modelage évitent toute forme de dénigrement de la formation scolaire en modelage même s'ils suggèrent plusieurs améliorations de cette formation. Ils entretiennent aussi des relations étroites avec l'enseignant en modelage.

L'appréciation de la formation en entreprise, les difficultés énoncées et les effets positifs et négatifs attribués au stage permettent d'inscrire les perceptions des tuteurs dans une « logique d'adaptation à l'emploi » décrite par Geslin et Liétard (1993). Les propos rapportés démontrent, en effet, la priorité des tuteurs pour l'intégration des stagiaires dans l'entreprise et leurs préoccupations en faveur des activités productives, de la socialisation des stagiaires et de la culture de l'entreprise. Le stage est aussi considéré comme un des éléments de la politique d'emploi de leur entreprise puisqu'ils insistent sur les profits reliés au recrutement d'une nouvelle main-d'œuvre. Cette concertation entre l'école et l'entreprise repose sur des aménagements visant à combiner la formation en entreprise et les impératifs de la production. Les difficultés énoncées par les tuteurs et les effets négatifs attribués aux stages au regard de la gestion de l'entreprise témoignent des compromis faits par les tuteurs dans la construction de leurs perceptions de la concertation entre l'école et l'entreprise.

CONCLUSION

Nous avons présenté une analyse préliminaire de la formation en entreprise à travers le prisme des perceptions de deux groupes de tuteurs. Les observations que nous avons dégagées permettent de relever des liens avec d'autres études traitant de l'encadrement de la formation en entreprise. Nos observations sont

11. L'École des métiers de l'aérospatiale de Montréal, d'où viennent les élèves en usinage, a été créée à la suite d'une concertation entre les entreprises et les syndicats de l'aérospatiale et entre le ministère de l'Éducation et la Commission scolaire de Montréal. La gestion de cette école se poursuit conjointement avec des représentants de l'industrie et de l'éducation.

cependant limitées par le nombre de tuteurs interrogés et par le nombre de programmes d'études examinés. En guise de prochaine étape, nous prévoyons élargir notre analyse en considérant un plus grand nombre de tuteurs encadrant des stagiaires de plusieurs autres programmes d'études. De plus, les points de vue des tuteurs seront complétés par l'ajout des points de vue des enseignants et des élèves. Nous pourrions alors développer une analyse nettement plus complexe du processus de formation en entreprise. L'attention portée à ces points de vue diversifiés permettra une triangulation qui devrait mettre en lumière les dynamiques de concertation entre l'école et l'entreprise qui se manifestent dans les stages. Nous spécifierons alors la formation en entreprise développée selon différentes formes d'alternance. Nous disposons actuellement d'observations traitées, qui devront être analysées, sur la formation en alternance dans les programmes de bijouterie, dessin de bâtiment, bureautique et nous avons planifié des observations complémentaires dans des programmes de mécanique industrielle et de mécanique automobile aussi dispensés en alternance. Ces analyses s'ajouteront alors au travail déjà effectué sur la formation en modelage qui est donnée selon une formule d'alternance.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON, C. et P. LECHAUX (1996). « Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques », *Recherche et Formation*, n° 22, p. 21-34.
- BERTON, F. (1993). « Alternance : conditions d'usage et pratiques d'entreprises », *Éducation Permanente*, n° 115, p. 45-51.
- CHARLOT, B. (1993). « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », *Éducation Permanente*, n° 115, p. 7-18.
- EVANCIEW, C.E.P. et J. W. ROJEWSKI (1999). « Skill and Knowledge Acquisition in the Workplace : A Case Study of Mentor-Apprentice Relations in Youth Apprenticeship Programs », *Journal of Industrial Teacher Education*, vol. 36, n° 2, p. 24-54.
- GENDRON, B. (1995). « Négociation et construction des formations complémentaires d'initiatives locales de niveau III », *Formation Emploi*, n° 52, p. 49-66.
- GENDRON, B. (1998). « Les formations complémentaires d'initiatives locales comme opération de médiation "école-entreprise" », Paris, Presses universitaires de France.
- GESLIN, M.-P. et B. LIÉTARD (1993). « Un tuteur peut en cacher beaucoup d'autres. Du tuteur à la fonction tutorale », *Éducation Permanente*, n° 115, p. 119-127.
- HARDY, M. (1998). « L'École des métiers de l'aérospatiale de Montréal : Collaboration Between Education and Industry », *International Vocational Education and Training Meeting*, New Orleans.
- HARDY, M. et C. PARENT (1998). « School-Workplace Collaboration : Experiences of the Administration of Vocational Education and Training Schools », *European Vocational Education and Training Research, Proceedings of the VETNET Program at the ECER Conference*, University of Twente, p. 97-103.
- JOBERT, A., C. MARRY et L. TANGUY (1995). *Éducation et travail : en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin.

- KAZIS, R. et S. GOLDBERGER (1995). « The Roles of Employers : The Integration of Work-based Learning », dans W.N. GRUBB (dir.), *Education through Occupations in American High Schools, Vol. 2, The Challenges of Implementing Curriculum Integration*, New York, Teachers College Press, p. 171-190.
- LECHAUX, P. (1995). « Alternance et jeux des acteurs. L'exemple du baccalauréat professionnel », *Formation Emploi*, n° 49, p. 47-68.
- LE DOUARON, P. (1993). « Alternance et négociation », *Éducation Permanente*, n° 115, p. 111-118.
- MALLOCH, M., L. CAIRNS et S. HASE (1998). « Learning in the Workplace : Implications of the Capability Learning Model », Présentation au congrès annuel de l'American Educational Research Association Annual Meeting.
- MATHEY-PIERRE, C. (1998). « Dans les coulisses de l'alternance, la parole est aux formateurs », *Éducation Permanente* (Supplément), p. 79-86.
- PASQUIER, L. (1998). « L'accueil d'un jeune en entreprise, quel tutorat ? », dans B. CHARLOT et D. GLASMAN, Paris, Presses universitaires de France, p. 110-118.
- STAKE, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- STASZ, C. et T. KAGANOFF (1997). *Learning How to Learn at Work : Lessons from Three High School Programs*, Berkeley, CA, University of California, National Center for Research in Vocational Education.
- STEINBERG, A. (1998). *Real Learning, Real Work. School to-Work as High School Reform*, New York, Routledge.
- STERN, D., T. BAILEY et D. MERRITT (1996). *School-to-work Policy Insights from Recent International Developments*, Berkeley, CA, National Center for Research in Vocational Education.
- URQUIOLA, M., D. STERN, I. HORN, C. DORNSIFE, B. CHI *et al.* (1997). *School to Work, College and Career : A Review of Policy, Practice, and Results 1993-1997 (MDS-1144)*, Berkeley, CA, National Center for Research in Vocational Education.

Planifier ou explorer ?

Les projets de formation et les stratégies d'insertion professionnelle de diplômés universitaires québécois¹

Claude Trottier

Il ne faudrait pas expliquer les stratégies d'insertion uniquement par des modifications des stratégies des élèves sans prendre en considération, outre les problèmes méthodologiques relatifs à ces prédictions, d'autres facteurs d'ordre conjoncturel (crise économique du début des années 1990) et structurel (changements dans la structure des occupations et dans les exigences pour accéder à un pourcentage de plus en plus élevé d'emplois qui requièrent une formation post-secondaire). Il n'en demeure pas moins que les élèves sont aussi en mesure d'élaborer des stratégies qui ne cadrent pas toujours avec les prévisions, ni même avec la logique de la filière de formation qu'ils ont choisie ou à laquelle ils ont été relégués.

Ces quelques exemples mettent en relief le fait que les élèves (ou leurs parents) peuvent être vus, en dépit des nombreuses contraintes qui s'exercent sur leur cheminement, comme des acteurs qui, bien qu'ils ne participent pas directement aux instances de décision relatives à la politique de formation professionnelle, sont capables de développer des stratégies qu'il y aurait lieu de prendre davantage en considération dans la mise en œuvre des politiques de formation professionnelle. Mes objectifs sont justement centrés sur l'élaboration de ces stratégies

1. Il faut reconnaître, cependant, qu'il n'existe aucune barrière formelle empêchant les étudiants d'accéder à l'université pourvu qu'ils satisfassent aux critères d'admission, donc qu'ils complètent une formation correspondant au diplôme d'études collégiales préuniversitaires.

à partir de résultats de recherche sur des diplômés universitaires du Québec et sur leur signification du point de vue de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique de formation professionnelle. Je traiterai tout d'abord des fondements théoriques du concept de stratégie et de la formation des stratégies, notamment des stratégies d'insertion. Puis, après avoir brièvement décrit la méthodologie de l'étude et la façon selon laquelle une typologie de diplômés universitaires a été construite, je présenterai les résultats de l'analyse avant de discuter de leur signification.

LES FONDEMENTS THÉORIQUES DU CONCEPT DE STRATÉGIE

En sociologie, le concept de stratégie s'inscrit dans une perspective théorique qui a réhabilité l'acteur social. En effet, on a remis en question, au cours des 20 dernières années, les paradigmes déterministes qui avaient prédominé jusqu'alors. Dans les études sur les cheminements de formation et l'insertion professionnelle, les perspectives d'analyse étaient centrées sur les facteurs qui les conditionnent, notamment l'origine sociale, l'appartenance sexuelle, l'appartenance ethnique, le niveau et le type de scolarité, mis au jour en faisant surtout appel à une méthodologie quantitative. On a cependant eu tendance à recentrer les modèles d'analyse sur l'acteur social, sur le sens qu'il attribue à ses pratiques et sur la marge de manœuvre dont il dispose par rapport aux contraintes qu'il subit. Selon Plaisance (1988), la notion de stratégie est associée à celle d'acteur et renvoie à une articulation subjective de moyens à des fins visées. La stratégie engage des acteurs individuels qui agencent leurs perspectives, qui « négocient » les situations, voire qui construisent à travers leurs interactions une réalité sociale commune. De plus, les notions d'acteurs et de stratégies sont souvent associées à celle de jeu, ainsi qu'à un espace de décisions et à un éventail de choix possibles. L'acteur effectuerait un calcul plus ou moins conscient dans sa recherche d'un optimum de satisfaction avec un minimum de désagrément.

Boudon (1977) a contribué à la remise en question du modèle qui a longtemps prévalu en sociologie et selon lequel les individus seraient mus par des forces sociales qui leur sont extérieures, seraient programmés par les structures sociales et n'auraient d'autre choix que de se plier aux contraintes que celles-ci leur imposent. Dans ce modèle, tout se passe comme si le comportement d'un individu ne résultait que de facteurs antérieurs aux décisions qu'il prend et ne découlerait pas d'une faculté de choix, de création et d'innovation. Boudon se dissocie de ce sociologisme pour substituer un modèle dans lequel l'individu apparaît comme

[...] un acteur intentionnel, doté d'un ensemble de préférences, cherchant des moyens acceptables de réaliser ses objectifs, plus ou moins conscient du degré de contrôle dont il dispose sur les éléments de la situation dans laquelle il se trouve (conscient en d'autres termes des

contraintes structurelles qui limitent ses possibilités d'action), agissant en fonction d'une information limitée et dans une situation d'incertitude. En bref, l'*homo sociologicus* peut être caractérisé comme doté d'une rationalité limitée (p. 14).

Crozier et Friedberg (1977) ont aussi remis en question de façon analogue les modèles déterministes. Dans le cadre d'une sociologie des organisations, ils ont placé l'acteur au centre de leur analyse, « cet agent autonome qui est capable de calcul et de manipulation et qui s'adapte et invente en fonction des circonstances et des mouvements de ses partenaires » (p. 38). Mais ils ont aussi mis en relief les limites de la rationalité de l'acteur et le caractère contingent de sa conduite : si celle-ci n'est pas déterminée, ni jamais entièrement prévisible, elle dépend d'un contexte, des opportunités et des contraintes qu'il fournit. L'acteur ne jouit que d'une liberté restreinte et n'est capable que d'une rationalité limitée. La démarche de recherche qu'ils proposent consiste justement à découvrir les conditions matérielles, structurelles et humaines du contexte qui limitent la liberté et la rationalité de l'acteur. Et c'est dans le cadre de cette démarche que le concept de stratégie devient central. Selon eux, l'acteur n'a pas toujours des objectifs clairs et des projets cohérents. Ceux-ci sont plus ou moins explicites. Il peut changer d'idée en cours d'action, en découvrir d'autres, se réajuster. Le concept de stratégie permet justement de rendre compte à la fois des comportements en apparence les plus rationnels et de ceux qui apparaissent erratiques. Il est possible à l'analyste de découvrir derrière ces comportements « des *régularités*, qui n'ont de sens que par rapport à une *stratégie*. Celle-ci n'est donc rien d'autre que le *fondement inféré ex post facto des régularités de comportement observées empiriquement* » (p. 48). Ainsi, le concept de stratégie renvoie à un ensemble de comportements qui témoignent d'une régularité en vue d'atteindre des objectifs qui ne sont pas toujours définis clairement au départ. Ces objectifs peuvent se préciser, changer chemin faisant parce que l'acteur est à l'affût d'occasions lui permettant d'améliorer sa situation et parce qu'il est préoccupé d'élargir sa marge de liberté par rapport aux contraintes auxquelles il est confronté ou aux comportements des autres acteurs.

Si l'on essaie, du point de vue de l'analyse de l'insertion, de dégager la signification de ces fondements du concept de stratégie, il faut souligner, premièrement, le fait que les élèves et les diplômés sont les acteurs de leur cheminement et de leur insertion. Leur trajectoire scolaire et leur itinéraire d'insertion ne sont pas déterminés par des facteurs tels que l'origine sociale, le sexe, le niveau ou le type de scolarité qui les expliqueraient à eux seuls. Pour interpréter ces cheminements et ces trajectoires, il faut aussi prendre en considération des processus plus complexes qui intègrent, dans l'explication, la logique des acteurs qui disposent d'une marge de manœuvre dans la construction de leur itinéraire.

Deuxièmement, dans le domaine de l'insertion, le concept de stratégie implique que les diplômés universitaires (ou des autres ordres d'enseignement) puissent avoir des objectifs de carrière qu'ils essaient d'atteindre par divers

moyens tout en sachant ou en anticipant qu'ils pourraient être amenés à les réviser ou à emprunter d'autres moyens que ceux qu'ils envisageaient au départ. En effet, ils pourraient avoir à s'ajuster aux contraintes que leur impose le système d'enseignement postsecondaire, et, par la suite, aux circonstances dans lesquelles ils s'inséreront sur le marché du travail.

Troisièmement, on ne peut présumer que les objectifs de leur stratégie soient clairement définis au départ. Leur projet peut être relativement flou dans la mesure où leur objectif de carrière est intimement lié à la construction de leur identité professionnelle, aux connaissances et aux compétences qu'ils ont réussi ou pas à maîtriser au cours de leur scolarité antérieure, et qu'ils ont la possibilité ou pas de mettre à contribution sur le marché du travail. Selon Dubar (1991), la sortie du système d'enseignement et l'entrée sur le marché du travail s'avèrent des moments essentiels de la construction de cette identité. Ainsi, on ne peut pas postuler que les objectifs des stratégies d'insertion sont clairs, explicites et exempts d'ambiguïté. D'une part, leur cheminement de formation ne dépend pas que d'eux, mais de l'évaluation qu'en font les agents du système d'enseignement. D'autre part, pour plusieurs d'entre eux, la construction de leur identité n'est pas achevée à la sortie du système d'enseignement. Si celle-ci commence à prendre forme au cours de leur parcours de formation, elle n'est effectivement corroborée que lors de leur confrontation au marché du travail.

Si les diplômés disposent d'une marge de manœuvre comme acteurs de leur insertion, mais n'ont pas nécessairement, au départ, une vision claire de leurs objectifs de formation et d'insertion, comment élaborent-ils leurs stratégies à partir d'objectifs parfois imprécis sinon ambigus et changeants ? Peut-on observer des configurations particulières de comportements concernant leur cheminement de formation et leur insertion ? Comment les stratégies se forment-elles ?

LA FORMATION DES STRATÉGIES

C'est en sociologie des organisations qu'on a tenté d'apporter les réponses les plus articulées à cette question. Certes, la nature et le contexte des stratégies d'insertion des diplômés diffèrent des stratégies d'organisation ; elles ont trait à des décisions individuelles et non à des décisions d'organisation. En outre, le contexte dans lequel les diplômés prennent leurs décisions est plus diffus et moins structuré que celui d'une organisation. Nous pouvons néanmoins gagner une certaine compréhension de la formation des stratégies individuelles à partir des études sur les stratégies des organisations.

Mintzberg (1978) a défini la stratégie comme un *pattern* dans une suite de décisions et distingué deux types de stratégies. La stratégie délibérée est formée d'un ensemble de directives conscientes et réfléchies qui guident les décisions à venir. Cette stratégie correspond à un plan explicite, élaboré consciemment,

intentionnellement avant qu'une décision spécifique ne soit prise dans le domaine auquel il s'applique. On peut dire de cette stratégie qu'elle est formulée a priori. La stratégie émergente renvoie à un *pattern* qui, dans une suite de décisions, s'est formé graduellement, peut-être même de façon non délibérée, à mesure que des décisions sont prises une à une. Une telle stratégie apparaît comme un résultat *ex post facto* d'une suite de décisions qui témoignent d'une consistance dans le temps. Dans un article plus récent, Mintzberg (1987) reprend l'idée selon laquelle les stratégies ne se développent pas seulement de façon délibérée sous la forme d'un plan pour le futur, mais de multiples façons souvent inattendues. De plus, il montre que, si les stratégies d'entreprise ont souvent pour objectif d'en assurer la stabilité, des réorientations sont nécessaires pour s'ajuster aux changements. Ces réorientations peuvent s'effectuer brusquement ou par à-coups parce que des stratégies émergentes avaient préparé le terrain à des changements de cap. De ce point de vue, un bon stratège n'est pas seulement celui qui peut élaborer un plan et proposer une vision pour le futur, mais aussi celui qui sait détecter les *patterns* en émergence, les extrapoler et même les créer, bref, combiner les deux types de stratégie.

Schaffee (1985) et Bourdin (1994) distinguent divers types de stratégies qui rejoignent en partie ceux de Mintzberg. Dans son analyse des stratégies d'organisation en milieu universitaire, Schaffee dégage trois types de stratégie : la stratégie linéaire, la stratégie d'adaptation et la stratégie d'interprétation. Cette dernière renvoie à un comportement non calculé dans un environnement non programmé. Pour Bourdin (1994), dont l'analyse ne porte pas exclusivement sur les stratégies d'organisation, une stratégie implique une pluralité d'actions dans un ensemble de situations, un effort pour lier des actions successives et une organisation séquentielle de ces actions qui dépend de la diversité des contextes dans lesquels elle s'inscrit. Cet auteur distingue aussi trois types de stratégie. La stratégie planificatrice se caractérise par la définition et la réalisation d'un programme qui accepte des variations plus ou moins importantes. La stratégie opportuniste est celle qui témoigne d'un art de saisir toutes les occasions d'atteindre les objectifs qu'un acteur s'est fixés. La stratégie peut aussi être vue, selon lui, sous l'angle d'une logique d'action. Cette typologie met en relief le fait que 1) la stratégie ne se caractérise pas seulement par la poursuite d'objectifs plus ou moins explicites définis avant de prendre une décision, mais aussi par les comportements ultérieurs à la prise de décision et susceptibles de modifier les objectifs de départ, 2) la stratégie implique des étapes qui varient selon le contexte de l'action, notamment selon les contraintes externes et celles qui sont liées aux autres intervenants et 3) le contexte de l'action peut être plus ou moins structuré, stable et contraignant.

Bourdin fait valoir le fait qu'il existe plusieurs façons d'être stratège. Quelqu'un peut ne pas avoir un objectif et un plan précis au départ, mais être à l'affût d'occasions et capable d'inscrire ses actions dans une séquence cohérente. Un autre individu peut avoir un plan bien déterminé au départ, mais être incapable de saisir les occasions, de les évaluer en relation avec ses objectifs

explicités au départ, ou de les inscrire dans une séquence ordonnée selon son plan. Dans les situations faiblement structurées, le meilleur stratège est celui qui fait preuve d'une « réflexivité diffuse, c'est-à-dire d'une capacité de prendre distance par rapport aux situations et au monde qui l'entoure et aux idées reçues, de repérer les diverses possibilités d'action, de les évaluer, d'en anticiper les conséquences explicites et implicites, de mesurer sa propre marge d'autonomie, de changer de registre, d'inventer, de gérer des informations plus ou moins complètes ». Par ailleurs, l'auteur considère que la réflexivité diffuse peut s'avérer tout aussi indispensable dans des situations fortement structurées dans lesquelles il est possible de faire appel aux conclusions d'analyses méthodiques (réflexivité systématique).

LA FORMATION DES STRATÉGIES D'INSERTION

Si l'on tente de dégager la signification de ces études du point de vue de l'insertion professionnelle, le premier élément à mettre en relief est celui de la diversité des modes d'élaboration des stratégies d'insertion. On ne peut plus penser que les diplômés élaborent leur stratégie uniquement selon une logique linéaire. Si, comme cela a déjà été souligné, on ne peut présumer que tous les diplômés aient un projet de carrière ou d'insertion clairement défini au départ, les stratégies ne peuvent être considérées uniquement comme des plans ou des projets élaborés de façon consciente, réfléchie, délibérée précisant à l'avance les moyens pour atteindre des objectifs. Qu'ils se réfèrent à des stratégies émergentes, à des stratégies d'adaptation ou à des stratégies opportunistes, les trois auteurs mettent en relief soit leur caractère émergent et graduel, soit leur ajustement continu pour s'adapter à un environnement qui change et aux autres acteurs en présence, soit les occasions à saisir en cours de processus.

Il est possible de situer les stratégies sur un continuum allant de la stratégie délibérée à la stratégie émergente. La première renvoie 1) à un *pattern* de décision caractérisé par un plan explicite pour le futur, élaboré consciemment et intentionnellement avant la prise de décision, et 2) à une action méthodique axée sur des objectifs à long terme et sur l'allocation des ressources pour les réaliser. Dans la stratégie émergente, ce *pattern* se forme graduellement, peut-être même de façon non délibérée, à mesure que les décisions sont prises une à une et que s'effectue une évaluation continue des contraintes. Ce type de stratégie est centré davantage sur les moyens que sur les objectifs à long terme et implique un ajustement graduel des décisions en fonction des contraintes, des opportunités qui se présentent et des ressources disponibles.

Ce deuxième pôle s'avère particulièrement pertinent dans l'analyse des stratégies d'insertion. Il se peut qu'au cours de leurs études des élèves définissent leurs objectifs ou leur projet de façon graduelle en fonction, d'une part, de leur réussite à mesure qu'ils progressent dans le système d'enseignement et, d'autre

part, des règles d'admission à certaines filières. Par ailleurs, les diplômés doivent tenir compte des débouchés possibles sur le marché du travail même s'ils peuvent démontrer, parchemin en main, qu'ils possèdent les qualifications requises pour accéder à un emploi. En outre, ils peuvent découvrir, une fois en emploi, des occasions qu'ils n'avaient pas prévues. Ainsi, que ce soit en cours d'études ou sur le marché du travail, les élèves et les diplômés peuvent être amenés à modifier leur plan ou à se réorienter même si leur projet était clairement défini au départ, soit pour tenir compte des contraintes imposées par le système d'enseignement ou par leur propre réussite, soit pour saisir des occasions qu'ils n'avait pas envisagées, soit pour tenir compte des acteurs de leur environnement (employeurs, conjoint, famille).

Cette conception de la formation des stratégies n'exclut pas le fait que des élèves construisent des stratégies de façon délibérée, linéaire et planifiée, et qu'ils les mettent en œuvre selon le plan qu'ils avaient défini. Pour ce faire, il faut, d'une part, qu'ils soient avancés dans la construction de leur identité ou qu'il s'engagent de façon très déterminée dans une socialisation anticipatrice et, d'autre part, qu'ils aient accès facilement au secteur du marché du travail dans lequel ils anticipaient s'insérer, ce qui n'est pas le cas de tous les diplômés. On peut s'attendre toutefois à ce que dans l'élaboration de leurs stratégies d'insertion les diplômés se répartissent sur un continuum entre ces deux pôles.

Cette conception de la formation des stratégies des diplômés est compatible avec la notion de projet. Par définition, un projet renvoie à une situation ou à un état que l'on pense atteindre, à une définition d'intention, à une projection provisoire dans l'avenir. Il ne consiste pas à définir un objectif et à construire un plan précis pour l'atteindre, mais en « une action continue de projection de soi ». Sa mise en œuvre peut déboucher sur de l'inattendu ou contribuer à son éclaircissement graduel (Guichard, 1997). Cette conception s'accorde aussi avec l'idée que le projet personnel d'un élève se construit à partir de l'articulation entre son parcours scolaire antérieur, sa position dans la hiérarchie scolaire, qui peuvent exercer une contrainte sur ses choix, et son projet professionnel lié à l'utilité sociale des études poursuivies, correspondant aux débouchés potentiels et probables (Félouzis et Sembel, 1997). Enfin, la formation d'une stratégie, tout comme la construction d'un projet, s'inscrit dans un processus d'ajustement progressif dans un contexte où tout n'est pas prédéterminé mais sujet au changement parfois non prévu, parfois planifié (Dubet, 1994 ; Hodkinson et Sparkes, 1997).

C'est en référence au continuum stratégie délibérée/stratégie émergente que l'analyse des stratégies d'insertion professionnelle des diplômés universitaires a été amorcée. L'objectif est de mettre au jour des *patterns* sous-jacents aux décisions qu'ils avaient prises concernant leur cheminement de formation et leur trajectoire d'insertion en construisant une typologie.

MÉTHODOLOGIE ET CONSTRUCTION DE LA TYPOLOGIE

L'analyse a été effectuée à partir de 101 entretiens semi-directifs². À première vue, les planificateurs (66/73, soit 9/10) semblent avoir atteint leurs objectifs dans une proportion légèrement plus grande que les explorateurs (24/28, soit 8/10). Cela tient au fait que, chez les explorateurs, tous ceux qui ne sont pas parvenus à se définir un projet professionnel (explorateurs désemparés, 3/3) ne pouvaient, par définition, atteindre leurs objectifs, ceux-ci étant en soi problématiques. Toutefois, si l'on fait abstraction de ces derniers, la quasi-totalité des explorateurs qui ont précisé graduellement leur projet (explorateurs contents ou encore aux études, 24/25) ont atteint leurs objectifs. Ainsi, les explorateurs ayant un projet flou au départ ne sont pas nécessairement pénalisés par leur stratégie, sauf s'ils ne parviennent pas à se donner des objectifs en cours de route, notamment par rapport à leur participation au marché du travail rémunéré. La stratégie de ces explorateurs s'avère tout aussi « efficace » à long terme que celle des planificateurs qui ont défini une stratégie de façon linéaire à partir d'objectifs précis, ciblés au départ, qu'ils n'ont pas modifiés. Chez les planificateurs, les diplômés qui ont modifié leur projet ont atteint leurs objectifs dans la même proportion (planificateurs flexibles, 29/32, soit 9/10) que ceux qui ne l'ont pas modifié (planificateurs résolus ou encore aux études, 37/41, soit 9/10).

Dans l'ensemble, seulement 11 diplômés sur 101 n'ont pas atteint leur objectif, dont 3 (explorateurs désemparés) ne sont pas parvenus à se définir un véritable projet professionnel. Paradoxalement, les planificateurs ayant eu recours à une stratégie très linéaire (objectifs précis au départ qu'ils n'ont pas modifiés par la suite) ne sont pas à l'abri des difficultés dans l'atteinte de leurs objectifs. Certains peuvent même « s'accrocher » de façon rigide à leurs objectifs de départ,

-
2. Les entretiens ont porté sur plusieurs aspects du processus d'insertion, notamment 1) sur le cheminement de formation et la trajectoire professionnelle des diplômés, 2) leurs moyens de recherche d'emploi, 3) leurs représentations de l'Être de ces étudiants « irrationnels ». Selon les auteurs, « ce qui peut apparaître comme une anomalie, à savoir la moindre proportion de projets chez les étudiants les plus avancés, s'explique en fait par une stratégie d'adaptation aux variations du marché de l'emploi, et à la vocation non directement professionnelle de la physique universitaire. Si les étudiants n'ont pas de projets précis, c'est qu'ils en ont plusieurs [...] D'où leur cheminement entre la première et la quatrième année vers une imprécision des projets : s'adapter à la situation passe par la sauvegarde du plus grand choix possible. Garder ces voies multiples est effectivement une manière de jouer plusieurs cartes à la fois et ainsi adopter une "stratégie à coups multiples". On attend ainsi plus d'information [...] pour prendre une décision [...] Dans le contexte particulier de l'université en général, et plus précisément des études de physique, le choix le plus rationnel est celui qui permet de choisir les opportunités qui peuvent éventuellement se présenter, et de pouvoir s'adapter le mieux possible aux demandes du marché de l'emploi. Le contexte spécifique que produit la filière de physique [...], et les débouchés naturels d'une partie de ses diplômés qui iront vers le secteur privé impliquent des projets qui ne doivent pas être arrêtés pour permettre une adaptation aux lois du marché » (p. 56).

et auraient peut-être atteint des objectifs qu'ils auraient accepté de modifier. S'agit-il d'une situation limite où la fidélité à son projet peut témoigner soit d'une détermination à toute épreuve, soit d'un entêtement face à des contraintes, soit d'une incapacité à saisir des occasions ? Du point de vue de la construction d'une identité professionnelle, on peut se demander si une très forte identification à un projet professionnel ne pourrait pas être à l'origine des difficultés sinon objectives, du moins subjectives, d'insertion professionnelle.

CONCLUSION : SIGNIFICATION DES RÉSULTATS DU POINT DE VUE DE LA PLANIFICATION DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Ces résultats mettent en relief l'importance de considérer les jeunes eux-mêmes comme les acteurs de leur cheminement de formation et de leur insertion, en dépit des nombreuses contraintes qui pèsent sur leur orientation. Ils illustrent la diversité des modes de formation des stratégies des élèves, la nécessité de ne pas s'en tenir à une conception selon laquelle les diplômés ne les élaborent que de façon explicite, a priori et délibérée, et la pertinence de distinguer les stratégies planifiées des stratégies émergentes. Les diplômés ne se répartissent pas seulement en deux catégories, mais se distribuent sur un continuum. Tous les planificateurs ne s'en sont pas tenus à leur projet initial : plusieurs l'ont modifié, pendant leurs études ou, le plus souvent, après être entré sur le marché du travail. Par ailleurs, les explorateurs ont réussi, pour la plupart, à se définir un projet professionnel. Certains explorateurs ont dû cependant revenir à la case départ – se redéfinir un projet – parce qu'ils se sont vu refuser l'accès au programme d'études correspondant à leur projet initial. Ceux, peu nombreux, qui ne sont pas parvenus à préciser leur projet professionnel étaient soit mobilisés par un autre type de projet, notamment celui d'élever leur famille, soit ambivalents par rapport à leur participation au marché de l'emploi rémunéré compte tenu de leurs responsabilités familiales au moment de l'entrevue et/ou de difficultés liées à leur réinsertion à la suite d'un retour aux études après avoir élevé leurs enfants. Par ailleurs, les stratégies des explorateurs apparaissent aussi efficaces à long terme du point de vue de l'atteinte de leurs objectifs d'insertion que celles des planificateurs puisqu'ils finissent par réaliser leurs objectifs aussi bien que les planificateurs. Enfin, il est apparu pertinent, au cours de l'analyse, de tenir compte de la diversification des clientèles universitaires dans le contexte d'un enseignement supérieur de masse et d'établir une distinction entre les diplômés en première insertion, en réinsertion ou en cheminement continu. La différence entre ces trois catégories de diplômés s'est avérée plus grande que celle qui existe entre les diplômés des trois cycles d'enseignement.

L'analyse a aussi montré que les projets des élèves peuvent demeurer flous même lorsqu'ils ont atteint les niveaux les plus élevés du système d'enseignement. Et il ne s'agit pas de rares exceptions. On ne devrait pas considérer cette

situation comme étant anormale et essayer de la combattre comme on s'attaque à une maladie. Cette situation illustre plutôt un type de stratégie qui, en bout de ligne, peut se révéler, du point de vue de l'insertion sur le marché de l'emploi, aussi « efficace » qu'une stratégie délibérée.

Ceci ne veut pas dire qu'on ne devrait pas se préoccuper d'appuyer les élèves dans leur démarche en vue de se construire un projet professionnel et de le préciser. Mais il serait irréaliste de penser que tous peuvent le définir clairement dès le milieu du secondaire, et que tous peuvent s'en tenir à leur projet initial comme si leurs intérêts leur étaient révélés une fois pour toutes, et comme s'ils n'étaient pas exposés aux contraintes de la sélection qui s'effectue au sein même du système d'éducation. Il ne faut pas perdre de vue le fait que bien des élèves doivent, en ce qui concerne la définition de leur projet et l'élaboration de leur stratégie d'insertion, revenir à la case départ à la suite d'échecs, sinon de la sélection dont ils ont été l'objet au sein du système.

Je me demande d'ailleurs si les problèmes d'orientation des élèves ne sont pas les grands oubliés de la planification de l'enseignement professionnel. Il en est ainsi des services d'orientation, qu'il s'agisse de l'orientation ou de la réorientation voulue ou forcée des élèves au moment de la formation initiale ou des travailleurs au cours de leur carrière. On a plutôt eu tendance à ignorer cette dimension essentielle de la formation professionnelle, à réduire les ressources consacrées à l'orientation et à en démanteler les services. On aura beau affirmer que la fonction d'orientation en est une qui devrait être assumée par l'ensemble des enseignants, que toute l'école devrait devenir « orientante », il n'en demeure pas moins 1) que l'école, dans la foulée de la sélection qui s'y effectue, peut elle-même être à l'origine des problèmes d'orientation ou de réorientation, et 2) que cette fonction ne peut être assumée pleinement sans encadrement et sans que des personnes ne la prennent en charge de façon particulière.

Quand on analyse la formation professionnelle du point de vue des acteurs qu'en sont les élèves, l'orientation revêt une importance capitale parce qu'elle s'inscrit au cœur de la construction de leur identité professionnelle. Et c'est peut-être parce qu'on n'est pas porté à se représenter la formation et l'insertion professionnelles sous l'angle d'un processus de socialisation professionnelle qu'on s'y intéresse si peu. En effet, dans l'analyse de la formation professionnelle, l'accent est mis à peu près exclusivement sur la sélection et la transmission des savoirs pertinents et sur leur articulation avec les divers domaines professionnels et secteurs d'activités économiques. On s'intéresse peu au processus par lequel les élèves et les élèves apprennent les normes et les valeurs relatives aux occupations vers lesquelles ils s'orientent et construisent leur identité professionnelle.

Par ailleurs, si les stratégies des élèves sont si diversifiées et se définissent de façon aussi graduelle et émergente qu'il a été démontré, il importe que le système d'enseignement soit flexible et facilite la construction de passerelles nécessaires aux réorientations spontanées ou découlant de la sélection qui s'y

opère. Le même type de flexibilité est requis en vue de faciliter l'accès des adultes soit à des filières de formation conventionnelle, soit à des programmes de formation sur mesure.

Dans la recherche dont il a été question, l'atteinte des objectifs des diplômés n'a pas été mesurée par rapport à la correspondance entre leur formation et l'emploi qu'ils détenaient au moment de l'entrevue, mais par rapport au projet qu'ils avaient défini au départ (modifié ou non par la suite) ou qu'ils sont parvenus à préciser au cours de leurs études ou après leur entrée sur le marché du travail. Ce que l'analyse de la formation des stratégies met en relief, c'est le fait que la relation formation-emploi peut être construite graduellement à mesure que le projet professionnel se précise ou évolue dans le cadre de stratégies émergentes aussi bien que planifiées. Cette relation n'est pas établie mécaniquement une fois pour toutes au moment de l'obtention du diplôme. Elle peut aussi être construite à la faveur de stratégies diversifiées auxquelles les diplômés ont recours à la fois au cours du cheminement de formation et après leur entrée sur le marché du travail. De ce point de vue, les agents du système d'éducation et ceux des entreprises qui siègent aux instances de décisions concernant la formation professionnelle ne sont pas les seuls à participer à cette construction. Les élèves eux-mêmes en sont les artisans actifs. Et il importe de comprendre la façon dont ils élaborent leurs stratégies de formation et d'insertion professionnelle et la façon avec laquelle ils construisent leur identité professionnelle. Je crains qu'on n'en tienne pas assez compte dans la planification de la formation professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

- ASHTON, D. (1993). « Understanding Change in Youth Labour Markets : A Conceptual Framework », dans *The Determinants of Transitions in Youth*, Documents de la conférence organisée par le Réseau ESF sur les transitions chez les jeunes, CEDEFOP and GRET, Barcelone, Universitat autonoma de Barcelona, p. 12-25.
- ASHTON, D. et G. LOWE (1991). « School-to-work Transitions in Britain and Canada : A Comparative Perspective », dans D. ASHTON et G. LOWE, *Education, Training and the Labor Market in Canada and Britain*, Toronto, University of Toronto Press, p. 1-14.
- BOUDON, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*, Paris, Presses universitaires de France.
- BOURDIN, A. (1994). « Action rationnelle et réflexivité diffuse », *Recherches sociologiques*, n° 2, p. 7-21.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Sainte-Foy, Québec.
- CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système*, Paris, Seuil.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- DUBET, F. (1994). « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, n° XXXV, p. 511-532.

- DUBET, F. (1996). « L'exclusion scolaire : quelles solutions ? », dans S. PAUGAM (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p. 497-506.
- FÉLOUZIS, G. et N. SEMBEL (1997). « La construction des projets à l'université. Le cas de quatre filières de masse », *Formation Emploi*, n° 58, avril-juin, p. 43-59.
- GALLAND, O. (1991). *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- GALLAND, O. (1996). « L'entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques », *Sociologie et Sociétés*, 27, n° 1, p. 37-46.
- GAUTHIER, B. (1992). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- GUICHARD, J. (1997). « Les projets personnels des adolescents : projets du présent ou projets du passé », dans *L'orientation face aux mutations du travail*, Paris, Syros, p. 81-88.
- HODKINSON, P. et A.C. SPARKES (1997). « Careership : A Sociological Theory of Career Decision Making », *British Journal of Sociology of Education*, 18, n° 1, p. 29-44.
- KRAHN, H. et G. LOWE (1991). « Transitions to Work : Findings from a Longitudinal Study of High-school and University Graduates in Three Canadian Cities », dans D. ASHTON et G. LOWE, *Education, Training and the Labor Market in Canada and Britain*, Toronto, University of Toronto Press, p. 130-170.
- MINTZBERG, H. (1978). « Patterns in Strategy Formation », *Management Science*, 24, n° 9, p. 934-948.
- MINTZBERG, H. (1987). « Crafting Strategy », *Harvard Business Review*, juillet-août, p. 66-71.
- PLAISANCE, E. (1988). « Sur l'utilisation des notions d'acteur, de jeu et de stratégie », dans P. PERRENOUD et C. MONTANDON (dir.), *Qui maîtrise l'école ? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Éditions Réalités sociales, p. 343-351.
- RUSH, J.C. et F.T. EVERS (1986). *Making the Match. Canada's University Graduates and Corporate Employers*, Montréal, Corporate-Higher Education Forum.
- SALES, A. et al. (1996). *Le monde étudiant à la fin du xx^e siècle*, Rapport final sur les conditions de vie des étudiants universitaires dans les années 1990, Montréal, Université de Montréal, Département de sociologie.
- SCHAFFEE, E. (1985). « The Concept of Strategy : From Business to Higher Education », dans J.C. SMART (dir.), *Higher Education : Handbook of Theory and Research*, New York, Agathon Press, p. 134-172.
- VIMONT, C. (1995). *Le diplôme et l'emploi. Enjeu économique, ambition culturelle, défi social*, Paris, Economica.

Liste des auteurs

Gerhardt BOSCH est directeur de l'Institut für Arbeit und Technik, à Gelsenkirchen, en Allemagne.

André DOLBEC est professeur à l'Université du Québec à Hull.

Pierre DORAY est professeur en sociologie à l'Université du Québec à Montréal et directeur du Centre de recherche sur la science et la technologie (CIRST-UQAM).

Marcelle HARDY est professeure à l'Université du Québec à Montréal et directrice du Groupe interuniversitaire de recherche sur la formation-emploi.

Maria DE IBARROLA est professeure titulaire au Département de recherche éducative du Centre de recherche et d'études approfondies de l'Institut polytechnique national du Mexique.

Carol LANDRY est professeur à l'Université du Québec à Rimouski.

Irène LEBOT est professionnelle de recherche à la Télé-université de l'Université du Québec.

Christian MAROY est chercheur à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve, en Belgique.

Pascal MAYRAND est étudiant en sociologie à l'Université du Québec à Montréal.

Bernard NORMAND est directeur de l'Institut canadien d'éducation des adultes, à Montréal.

Line PAINCHAUD est étudiante en sociologie à l'Université du Québec à Montréal.

Carmen PARENT est professeure à l'Université du Québec à Montréal.

Christian PAYEUR est chercheur à la Centrale de l'enseignement du Québec.

Céline SAINT-PIERRE est présidente du Conseil supérieur de l'éducation du Québec.

David ROLLAND est professionnel de recherche à la Télé-université de l'Université du Québec.

Lorraine SAVOIE-ZAJC est professeure à l'Université du Québec à Hull.

Diane-Gabrielle TREMBLAY est professeure et directrice de la recherche à la Télé-université de l'Université du Québec.

Claude TROTTIER est professeur à l'Université Laval.

Éric VERDIER est directeur du Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, à Aix-en-Provence, en France.

Table des matières

Remerciements	VII
Introduction	1
PARTIE I	
POLITIQUES DE FORMATION ET LOGIQUES SOCIALES	9
Politiques sociales et régulation de la formation en Europe : conceptions social-démocrates, libérales et libérales-sociales	11
<i>Christian Maroy</i>	
Logiques politiques et unification d'un champ de la formation	12
Une typologie des « référentiels d'action publique » en matière de formation	14
L'émergence d'un nouveau mode de régulation de la formation professionnelle ?	19
Conclusion : de quelques limites du nouveau référentiel libéral-social	21
Un droit social à la formation	24
Le développement de la formation professionnelle : les orientations des réformes récentes au Québec	27
<i>Céline Saint-Pierre</i>	
La place de la formation professionnelle des jeunes dans notre système éducatif	27
Les tensions qui agitent la formation professionnelle et technique au Québec	31
Une tension entre réseaux d'établissements : des acteurs institutionnels en compétition	31
Une tension dans la prise en compte des besoins spécifiques des clientèles adultes et jeunes	32
Une double tension dans la définition des objectifs généraux des programmes de formation professionnelle	34
Conclusion	35

Les politiques récentes de formation professionnelle au Québec : les logiques sociales à l'œuvre	37
<i>Pierre Doray</i>	
Repères théoriques	38
Les interventions publiques récentes en matière de formation professionnelle	42
À propos des orientations directrices	42
Les premières voies poursuivies	45
Les réorganisations récentes	47
Quelques traits du « nouveau » mode de planification et de régulation	51
Une régulation hybride	52
L'asymétrie du mode de planification et de régulation	55
Conclusion	58
 PARTIE II	
PERSPECTIVES INTERNATIONALES	63
La certification de la formation professionnelle des jeunes : des régimes nationaux mis à l'épreuve	65
<i>Éric Verdier</i>	
Une approche en termes de régimes nationaux d'action publique : le cas de l'éducation et de la formation professionnelle des jeunes	66
Apports et limites de l'analyse sociétale	66
L'analyse des régimes d'éducation et de formation professionnelle	67
Une dimension institutionnelle décisive :	
les conventions sociétales en matière d'éducation et de formation	68
Configuration sociétale, changements et action publique	70
L'action publique en matière de certification de la formation professionnelle initiale des jeunes en Allemagne et en France	72
Configurations d'acteurs et rapports sociaux	73
Conclusion	86
 The Dual System of Vocational Training in Germany : Is it Still a Model?	91
<i>Gerhard Bosch</i>	
Occupational Labour Markets under Pressure?	91
The Structure of the Dual System	94
The Formal Structure	94
Differentiations Within the Dual System	95
The Costs of Training for Firms	98
Quantitative Adjustment: Firms' Willingness to Provide Training	99
Qualitative Aspects: The Revision of Training Ordinances and the Creating of New Occupations	106
The First Wave of New Ordinances: 1970 to 1990	106
The Second Wave of New Ordinances from the Mid-1990s	108
Conclusions	112

Le système dual de formation professionnelle en Allemagne : enjeux et défis des années 2000	115
<i>Diane-Gabrielle Tremblay et Irène Le Bot</i>	
Origine du système dual de formation professionnelle	116
De la corporation des métiers à la formation professionnelle	116
La loi sur la formation professionnelle	117
Historique et réformes	118
Les années 1970 : le système dual s'organise	118
Les années 1980 : l'impact de la récession	118
L'institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB) : un acteur central	119
Organisation scolaire en Allemagne	119
La structure scolaire	119
La répartition des effectifs	122
Répartition selon le sexe : le défi de l'égalité des chances	124
Le système dual aujourd'hui : de nouveaux défis	126
L'allongement de la scolarité	126
La rigidité du système	127
L'apprentissage dans les Länder de l'Est	127
L'adaptation des systèmes	127
Les impacts de la restructuration	128
Apprentissage et emploi : combattre le chômage des jeunes	130
L'ajustement au marché	130
La rénovation du système	132
Réflexion sur le système québécois	133
Bref rappel de l'organisation scolaire au Québec	133
État de la situation de la formation professionnelle	134
Le régime d'apprentissage	135
Évaluation et avenir du système d'apprentissage	136
Quelques données sur l'apprentissage au Canada	137
Organisation scolaire au Canada	137
Le système d'apprentissage au Canada	138
En guise de conclusion : la transposabilité du modèle allemand à d'autres pays	142
Les transformations des politiques de formation professionnelle en Amérique latine	145
<i>Maria de Ibarrola</i>	
Les systèmes de formation professionnelle de la deuxième moitié du xx ^e siècle en Amérique latine	145
Le paradigme de moitié de siècle	147
Les transformations des politiques de formation professionnelle	148
Des exemples de transformation	149
Vers un nouveau paradigme	151
Conclusion	153

Le système japonais de formation et le développement du travail collaboratif : un nouveau modèle à imiter ?	155
<i>David Rolland</i>	
Le modèle japonais de formation	156
Recrutement et affectation	156
L'organisation du travail	159
La rotation et le travail en équipe	159
Complément à la formation sur le tas	162
Conclusion	166
PARTIE III	
LES PROCESSUS DE COLLABORATION EN MATIÈRE DE FORMATION	171
L'émergence de la coopération dans le domaine de la formation professionnelle : le cas des comités sectoriels	173
<i>Diane-Gabrielle Tremblay, Pierre Doray et Carol Landry</i>	
Repères conceptuels pour analyser la collaboration	174
Les modèles explicatifs de la coopération patronale-syndicale	175
L'étude de la collaboration entre les champs de l'éducation et du travail	176
Structure et développement des comités sectoriels	177
L'origine des comités	178
Les ressources financières	180
La structure des comités et leur membership	181
Délimitation du secteur	184
La dynamique du comité (en fonction du secteur)	185
Synthèse	187
La dynamique de collaboration externe des comités	188
Conclusion	191
La recherche-action comme stratégie favorisant la collaboration en formation professionnelle dans le cadre du DEP en pâtes et papier	195
<i>André Dolbec et Lorraine Savoie-Zajc</i>	
Contexte de la recherche et problématique.	195
La recherche-action comme stratégie de changement	196
Contexte de la recherche-action : phase de démarrage	197
Choix du projet d'intervention : phase de spécialisation	198
Appréciation des étudiants : phase des premiers bilans	199
Incident critique : phase de remise en question	200
Nouveau souffle à la recherche-action : son contexte élargi	200
Un nouveau plan d'action	204
La dynamique de collaboration	204
Les apprentissages suscités par la recherche-action sur la dynamique de collaboration.	205

QUATRIÈME PARTIE

LE POINT DE VUE DES ACTEURS 209**Formation, emploi et partenariat :****le cas québécois en deux volets** 211*Christian Payeur*De la SQDM à la CPMT : partenaires pour la « souveraineté »,
pas pour le reste 212

Le comité national des programmes : le poids de l'expertise 216

Quelques leçons sur le partenariat à la québécoise 217

Radiographie de la formation professionnelle au Québec 219*Bernard Normand*Rappel sur les politiques passées en matière de formation
de la main-d'œuvre 220 Du milieu du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale 220

De la Seconde Guerre mondiale au début des années 1980 221

L'émergence et le développement de la nouvelle norme
de l'employabilité 223

L'acte de naissance des programmes d'employabilité au Québec 223

Les effets réels des programmes d'employabilité 225

Radiographies de l'employabilité et de la formation qualifiante 226

Responsabilité individuelle et responsabilité collective 226

L'offre et la demande de main-d'œuvre 227

En guise de conclusion 227

La formation sur mesure au Québec :**qu'en disent les participants ?** 229*Line Painchaud, Pierre Doray et Pascal Mayrand*

Repères théoriques 230

Les logiques managériales des deux formations 231

Présentation des résultats 233

Energex : la formation pour la promotion 234

ZERS : du contremaître au superviseur 238

Éléments de comparaison 241

Conclusion 244

Perceptions des tuteurs impliqués**dans la formation professionnelle initiale en entreprise** 247*Marcelle Hardy et Carmen Parent*

Problématique et cadre conceptuel 247

Méthodologie 248

Caractéristiques des tuteurs 249

Processus de formation pendant les stages 250

Concertation entre l'école et l'entreprise vue par les tuteurs 252

Conclusion 255

Planifier ou explorer ?

Les projets de formation et les stratégies d'insertion professionnelle de diplômés universitaires québécois	259
<i>Claude Trottier</i>	
Les fondements théoriques du concept de stratégie	260
La formation des stratégies	262
La formation des stratégies d'insertion	264
Méthodologie et construction de la typologie	266
Conclusion : Signification des résultats du point de vue de la planification de la formation professionnelle	267
Liste des auteurs	271
Table des matières	273