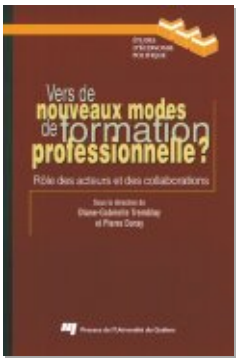
PROJECT MUSE®

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



Published by

Tremblay, Diane-Gabrielle and Pierre Doray.
Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations.

Presses de l'Université du Québec, 2000.
Project MUSE. https://doi.org/10.1353/book.21417.

For additional information about this book
https://muse.jhu.edu/book/21417

[18.118.150.80] Project MUSE (2024-04-25 06:49 GMT)

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.

[18.118.150.80] Project MUSE (2024-04-25 06:49 GMT)

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 régulation [2]. 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 équilibre [3]. 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 publiques [4]. 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 variable [5].

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 économiques [6]. 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 différent [7]. 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.

[18.118.150.80] Project MUSE (2024-04-25 06:49 GMT)

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	• 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)	• 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	• 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
	• 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	• 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	• 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	• Opérations Déclic (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

[18.118.150.80] Project MUSE (2024-04-25 06:49 GMT)

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 compétences [8].

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-Québec [9]; 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 individus [11].

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.

[18.118.150.80] Project MUSE (2024-04-25 06:49 GMT)

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 3e et 4e 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 4e 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 spécialisé [12]. 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 3e secondaire, qui ont arrêté leur choix professionnel, d'amorcer leurs études dans le programme dès le 4e 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 3e 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 institutions [13].

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

[18.118.150.80] Project MUSE (2024-04-25 06:49 GMT)

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 était 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 collèges 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 collèges qui cherchent des lieux de stages. Ils se font largement par téléphone, surtout quand les entreprises s'impliquent de manière régulière. Les collèges produisent des documents pour les informer de la teneur du projet, des objectifs et des modalités de

[18.118.150.80] Project MUSE (2024-04-25 06:49 GMT)

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 fédérales [14]. 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, nº 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 nº 99-02.

BERNIER, C., M. BILODEAU et J.-N. GRENIER (1996). « Les comités paritaire de formation professionnelle au Québec, vers une plus grande coopération dans les relations de travail ? », *Relations Industrielles*, vol. 51, nº 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*, nº 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, IIPE-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 nº 98-04.

CHAREST, J. (1999). « Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec », *Relations industrielles*, vol. 54, nº 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, nº 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*, nº 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, nº 4, p. 781-808.

MCBRIDE, S. (1998). *The Political Economy of Training in Canada*, Toronto, Labour Education and Training Research Network, Document de travail nº 98-07.

MOORE, R. et M. HICKOX (1994). « Vocationalism and Education Change », *The Curriculum Journal,* vol. 5, nº 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.