

Le réseau de recherche en formation et travail



York University

Centre de recherche sur le travail et le syndicalisme

Suite 276, York Lanes Bldg
York University
4700 Keele Street
North York, Ontario
M3J 1P3
Canada

Tél: (416) 736-5612
Télécopieur: (416) 736-5916

L'alternance: pratique structurante ou alternative pédagogique? Éléments d'analyse d'une dynamique régionale

par

*Christian Payeur
Laurier Caron
Nancy Émond*

*Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite scolaire, Université
Laval; Centrale des syndicats du
Québec*

L'alternance : pratique structurante ou alternative pédagogique **Éléments d'analyse d'une dynamique régionale**

L'analyse des réformes entreprises en formation professionnelle et technique au cours des deux dernières décennies permet de mettre en relief l'importance commune accordée à l'alternance (Bertrand, O., 1999). Une étude récente de l'OCDE situe le Québec, en rapport avec les réformes entreprises dans de nombreux pays (Durand-Drouhin, Marianne, 1999), en le classant parmi les exemples classiques d'un développement historiquement marginal de la formation professionnelle au profit d'une valorisation poussée de la formation générale. Ce contexte sociétal bien particulier offre un modèle qui soulève des difficultés lorsqu'il est question de solliciter davantage la formation en milieu de travail comme le font depuis quelques années les projets d'alternance travail-études, d'ailleurs encouragés par les réformes récentes. Quelle est la portée effective de la dynamique sociale autour du développement de l'alternance? Quel est le sens réel de ces nouvelles pratiques? Tel est le questionnement qui a guidé nos travaux.

Tout en considérant de façon spécifique la question de l'alternance, il ne faut jamais perdre de vue le contexte global des réformes dans lequel elle s'inscrit. Pour le Québec (Paillé, 1998), les enjeux des récentes réformes de la formation professionnelle concernent particulièrement la nécessité de freiner la désertion des jeunes de la formation professionnelle du secondaire, et pour la formation technique de niveau collégial, l'importance du travail à faire pour assurer la rétention et la réussite des étudiantes et étudiants. Nous le verrons, ces enjeux marquent le développement de l'alternance.

Les analyses de l'alternance travail-études oscillent historiquement entre deux approches extrêmes. En effet, alors que certaines études s'attardent essentiellement à décrire certains modèles « nationaux » (les exemples du modèle dual allemand, du régime d'apprentissage britannique, de l'apprentissage à la suisse, à la belge ou à la française), d'autres focalisent sur les conditions strictement locales de l'alternance. Ni l'une ni l'autre approche nous apparaît satisfaisante. Il convient, selon nous, d'introduire au sein de l'analyse des systèmes nationaux le rôle des acteurs comme le poids des facteurs structurels, et d'aborder le rôle des acteurs locaux comme pratiques autonomes certes, mais aussi à titre de manifestations de facteurs sociétaux.

Considérant la situation québécoise, il faut se demander si l'alternance s'inscrit dans une logique de transformation structurelle des relations entre la formation et l'emploi, ou si les expériences de développement de l'alternance sont condamnées à la marginalité. On rejoint ici de Fusulier et Maroy (1998) pour la Belgique, dans la conclusion de leurs réflexions sur « La mise en forme locale des formations en alternance », qui s'interrogent sur les capacités d'innovation des différents systèmes de formation. Ils plaident pour un approfondissement théorique et empirique susceptible à la fois d'identifier les « déterminants structurels générateurs de tendances lourdes » et d'analyser la capacité des acteurs concrets d'impulser des dynamiques de changements. Comme d'autres auteurs, notamment Jobert (1998) pour la France, Fusulier et Maroy proposent une analyse plus fine des transactions locales école-entreprise.

Il faut noter, à la suite de Jobert (1998), le caractère simultané du développement des politiques visant à renforcer l'influence des instances régionales d'organisation de la formation professionnelle et des politiques visant à encourager l'alternance ou l'apprentissage. De là un intérêt manifeste à situer l'analyse du rôle des acteurs dans le développement de l'alternance dans un contexte régional. Le Québec offre un terrain fertile à cet égard lorsqu'on considère les différences marquées entre les régions en ce qui concerne le cadre de la relation entre la formation et l'emploi. Comment des régions telles la Montérégie (rive-sud de Montréal, industrie et technologie de pointe), la Gaspésie (région périphérique en grande difficulté) ou la région de Québec (ville administrative en transition suite à la réduction du poids de la Fonction publique), avec des différences si marquées aux plans de la structure industrielle, de la structure du système d'emploi et de la main-d'œuvre, du taux d'emploi ou du taux de chômage, peuvent-elles générer des dynamiques identiques à l'égard du développement de la formation en général, et de l'alternance en particulier? Il importe de saisir les systèmes d'action que génèrent des contextes si différents partageant néanmoins un même cadre sociétal.

Description du projet et remarques méthodologiques

Notre préoccupation initiale, toujours présente, consistait à analyser les conditions de pérennité des expériences de formation en alternance et à évaluer l'impact de ces projets sur la réussite et la rétention des élèves. Dans un contexte de réformes marqué par un renforcement des organismes régionaux en matière de développement économique et de main-d'œuvre, ainsi que par l'octroi de responsabilités accrues aux institutions d'enseignement, il nous a semblé important de prendre en compte de façon tangible la variable régionale et locale.

Ce faisant, il nous est apparu que notre recherche devait se centrer sur le rôle des acteurs, à la jonction d'une redéfinition de l'approche sociétale (Maurice et Sorge, 2000) et des thèses sur la « construction sociale de la réalité » (Berger et Luckmann, 1996). Dans ce cadre, l'alternance se pose comme pratique institutionnelle non encore objectivée complètement; les institutions étant pour leur part définies comme des rapports sociaux objectivés. Une telle approche sollicite les acteurs à la fois comme produits des systèmes institutionnels dans lesquels ils s'inscrivent, et comme forces agissant avec leur propre système d'action sur l'évolution de la société et des institutions.

Pour saisir ce qui structure l'action des acteurs, nous avons privilégié une approche qualitative qui part de leurs perceptions; celles-ci étant vues à la fois comme éléments subjectifs du système d'action et comme faits sociaux structurants : à certains niveaux, les perceptions sont aussi des « faits structurants » lorsqu'elles se transforment en actions. L'interprétation des témoignages d'acteurs exige toutefois une mise en contexte qui permette de croiser les informations recueillies. Ainsi, nous pensons que chaque niveau d'action est influencé par les autres niveaux, si ce n'était du fait que les acteurs eux-mêmes agissent dans plus d'un système d'action. Ce qui se passe dans la région ne peut

donc être compris sans lien avec un contexte national plus global et avec des dynamiques locales bien précises.

Le présent article présente l'état de notre démarche. Dans un premier temps, nous présentons certains éléments-clés du contexte sociétal québécois en regard de la formation professionnelle en général, et de l'alternance en particulier. Dans un deuxième temps, nous présenterons les premiers éléments d'analyse de la dynamique à l'œuvre dans la région de Québec, en prenant soin de décrire le contexte structurel de cette région avant de rendre compte des entrevues réalisées auprès d'acteurs régionaux. Le niveau local n'est pas abordé dans le présent article considérant l'état d'avancement de nos travaux sur cet aspect.

Un contexte sociétal distinctif

Le contexte institutionnel : un ministère, deux réseaux, des institutions

Le cadre institutionnel du système québécois actuel a été établi par les grandes réformes qui ont marqué le milieu des années 60. Même les réformes menées depuis le milieu des années 80 et qui ont pris de l'ampleur à la fin des années 90 n'ont pas remis en cause les paramètres fondamentaux du cadre institutionnel, même si les relations entre ses différentes composantes ont tendance à se transformer. Ainsi, le système d'éducation relève de l'autorité du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) qui en constitue la principale source de financement et la source quasi unique de réglementation.

La formation professionnelle et technique est, pour sa part, offerte au sein de deux réseaux distincts : les commissions scolaires offrent la formation professionnelle alors que la formation technique relève des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps). La formation des gens de métiers est assurée par les commissions scolaires qui ont progressivement délaissé, depuis une quinzaine d'années, le modèle de l'école secondaire polyvalente pour celui du centre de formation professionnelle comme forme institutionnelle dominante de la formation professionnelle du secondaire. La formation technique demeure dans les cégeps un cadre institutionnel original où cohabitent les filières préparatoires à l'enseignement universitaire et la formation technique.

Sur le terrain, la réalité institutionnelle varie considérablement selon les réseaux. Au secondaire, les centres de formation professionnelle ne constituent pas des entités juridiques distinctes puisqu'ils relèvent d'une commission scolaire ayant la responsabilité, sur son territoire, de l'ensemble de la formation de base (préscolaire, primaire et secondaire). Les récentes modifications législatives accordent un peu plus de pouvoirs aux centres avec la création des conseils de centre, notamment en ce qui concerne l'aménagement des programmes de formation. De plus, la loi prévoit la participation à ces conseils de représentantes et représentants du personnel des centres, des élèves et du milieu socio-économique. Le Ministère garde toutefois la main haute sur la définition des programmes de formation, programmes qui demeurent très prescriptifs pour la formation professionnelle du secondaire.

Les cégeps bénéficient d'une autonomie formelle beaucoup plus grande. Bien que relevant aussi du MEQ, les collèges sont des corporations distinctes, ayant leur propre conseil d'administration et rendant des comptes directement au Ministère sans autre intermédiaire dans la région. Ils ont toujours bénéficié d'une plus grande autonomie en ce qui concerne les programmes de formation qui, bien que relevant de la responsabilité du MEQ, sont beaucoup moins prescriptifs qu'au secondaire. Les récentes réformes ont accru cette autonomie, permettant même aux collèges de développer leur propre diplôme (attestation d'études collégiales) et d'adapter une fraction plus importante des programmes du Ministère conduisant au diplôme d'études collégiales techniques.

On le verra plus loin, le contexte institutionnel n'est pas sans effet sur les dynamiques locales et les capacités d'innovation.

Il importe aussi de considérer le rôle déterminant du Ministère dans l'organisation de l'offre de formation. Pour offrir un programme menant à un diplôme ministériel (le diplôme de formation professionnelle (DEP) du secondaire et le diplôme d'études collégiales techniques (DEC) étant les deux principaux), les commissions scolaires, comme les cégeps, doivent obtenir l'autorisation du MEQ. Depuis une dizaine d'années, le MEQ a procédé à une importante rationalisation de l'offre de formation sur le territoire. Ainsi, les institutions sont autorisées à offrir un programme (autorisation requise pour obtenir le financement du MEQ) que si la demande de main-d'œuvre le justifie. Il s'agit d'un élément-clé pour saisir le rapport au territoire de ces institutions. Si quelques programmes font l'objet de nombreuses autorisations (secrétariat, mécanique automobile, etc.) puisqu'ils répondent à des besoins locaux récurrents et importants, d'autres programmes ne sont autorisés que sur une base régionale ou pour l'ensemble du Québec. On a assisté d'ailleurs à la création de plusieurs centres spécialisés de formation professionnelle ayant des mandats régionaux ou nationaux¹. Cette réalité doit aussi être prise en considération dans l'analyse des dynamiques de développement de l'alternance. Une région compte généralement plusieurs commissions scolaires et plusieurs cégeps (du moins dans les régions les plus peuplées) et il n'existe pas de mécanisme formel de coordination opérationnelle entre ces différentes institutions.

Un contexte sociétal bien enraciné

Historiquement, la formation professionnelle et technique offerte au sein du système d'éducation constitue la principale source de formation initiale aux métiers et aux techniques sur le territoire québécois. Cette situation exprime depuis la réforme des années 60 un choix de société et un partage des responsabilités qui ont permis aux entreprises de réduire à sa plus simple expression leurs efforts de formation en entreprise pour les jeunes. En 1997-1998, on comptait plus de 165 000 personnes inscrites dans un programme de formation professionnelle et technique, sans compter des dizaines de milliers d'individus inscrits à des formations courtes, offertes par les établissements (MEQ-DSEQ, 1998). Le cadre institutionnel de la formation professionnelle et technique exprime donc ici un contexte sociétal bien spécifique qui a pu, un temps, contribuer à l'isolement relatif du système éducatif. Il faut y chercher la principale source de

motivation des réformes entreprises depuis une quinzaine d'années et qui interpellent, de façon particulière, les relations entre la formation et les milieux de travail, notamment avec l'expérimentation de l'alternance travail-études.

En ce qui concerne l'accès à la formation professionnelle et technique ainsi que l'importance relative accordée à la formation professionnelle et à la formation générale, le Québec s'inscrit d'emblée dans un modèle nord-américain privilégiant la poursuite de la formation générale. La répartition des sortantes et sortants de l'enseignement selon le plus haut diplôme obtenu (MEQ, 1999) indique pour 1996-1997 que 28,2 % détiennent un baccalauréat universitaire, 11 % possèdent un diplôme collégial technique, 22 % un diplôme de la formation professionnelle du secondaire alors que les autres n'ont qu'un diplôme général du secondaire (21,9 %) ou bien n'ont aucun diplôme (16,9 %). Il faut, par ailleurs, mentionner que ces résultats sont obtenus grâce à un effort important du côté de l'éducation des adultes puisque seulement 16,9 % des jeunes accèdent à la formation professionnelle du secondaire avant 20 ans. Concernant l'accessibilité aux études collégiales, les efforts du Québec ont donné d'importants résultats puisque 57,6 % des individus d'une cohorte accèdent aux études collégiales, mais en privilégiant davantage la formation préuniversitaire (taux d'accès de 33,6 %) que la formation technique (taux d'accès de 18,9 % d'une cohorte) (MEQ, 1999). Ces données expliquent en grande partie les efforts déployés par le ministère de l'Éducation et plusieurs intervenants sociaux afin de valoriser davantage la formation professionnelle et technique. C'est d'ailleurs un objectif qui figure parmi les arguments utilisés par les promoteurs de l'alternance.

L'évolution de l'alternance au Québec

Même si la première expérience québécoise d'alternance remonte à 1966 à l'Université de Sherbrooke avec un modèle d'enseignement coopératif, le phénomène demeure marginal jusqu'à un passé encore récent. L'alternance commence à se développer dans les écoles secondaires en 1986, dans le cadre d'un programme de cheminement particulier intitulé : *Programme d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ)*. L'alternance est mise en place seulement pour les jeunes en très grandes difficultés dans les écoles, afin d'extraire cette clientèle des programmes réguliers de formation professionnelle, filière que le ministère de l'Éducation à l'époque voulait revaloriser. Cette décision était directement liée à l'abolition du professionnel court et offrait une sorte d'alternative.

L'alternance se développe au début aux deux pôles du système éducatif (formation universitaire et insertion sociale), sans toucher la formation professionnelle et technique.

C'est une initiative du gouvernement canadien (DRHC) qui va contribuer au développement de l'alternance dans les programmes réguliers de formation professionnelle et technique. La création du programme de financement fédéral *Alternance travail-études*, en 1986, visera ainsi à promouvoir l'alternance pour l'insertion des jeunes sur le marché du travail. Ce programme, qui prendra un certain temps à s'implanter au Québec en raison du conflit fédéral/provincial qu'il soulève, a comme

caractéristique d’offrir une subvention de trois ans aux institutions désireuses de développer des programmes d’alternance travail-études. La participation à ce programme est volontaire et interpelle donc la dynamique locale comme facteur de réussite.

À l’époque, un courant social prend forme et plusieurs milieux se montrent favorables au développement de l’alternance dans les programmes réguliers de formation professionnelle et technique. En 1992, le Forum pour l’emploi, organisme regroupant des représentantes et représentants des principaux organismes socio-économiques du Québec, lance un Guide de stages en milieu de travail visant explicitement les programmes de formation professionnelle et technique. Le guide définit les responsabilités respectives des différents partenaires concernés. Les grandes organisations syndicales et patronales s’affichent donc favorables au mouvement en faveur de l’alternance, un appui qui n’a pas cessé de se manifester et qui s’est renouvelé au récent *Sommet du Québec et de la jeunesse*. La question qui se pose dès lors est de savoir si ce consensus « d’en haut » trouve une résonance « en bas ».

En 1994, le gouvernement fédéral met fin au programme de financement alternance travail-études. Il laisse les institutions d’enseignement sans support financier pour continuer leur expérimentation de l’alternance alors que le mouvement commence à peine à s’étendre. Le gouvernement québécois prendra un certain temps à assurer le relais, y allant de petites mesures ponctuelles jusqu’à l’adoption finalement de son propre programme de soutien, *Le Programme québécois de soutien financier ATE*, s’inspirant aussi d’une approche reposant sur les initiatives des institutions locales. Depuis lors, l’alternance connaît une progression constante : le nombre d’étudiantes et d’étudiants inscrits dans des programmes d’alternance dans les programmes réguliers de formation professionnelle et technique est passé de 6252 en 1997-1998 à 9015 en 1998-1999. Notons qu’en 1998-1999, les effectifs réguliers en formation professionnelle et technique comptaient 166 951 individus (DGFPT, 1999).

Nous pouvons donc conclure que l’alternance s’est développée au Québec grâce à des initiatives des niveaux supérieurs, sur fond de consensus des partenaires sociaux, en interpellant les dynamiques locales mais en n’offrant pas toujours aux milieux les moyens requis. Abordons maintenant la dynamique à l’œuvre dans la région de Québec.

Une dynamique régionale : la région de Québec

Le contexte structurel

Au plan structurel, la région de Québec possède des caractéristiques particulières, notamment en ce qui concerne l’emploi, qu’il faut prendre en considération. L’importance de la Fonction publique et du tourisme s’y traduit par le poids encore plus prédominant que dans l’ensemble du Québec du secteur tertiaire (Tableaux 1 et 2).

Tableau 1

**Répartition de l'emploi, par secteur d'activité
Région de Québec (1987,1990, 1994, 1995 et 1997)**

Secteur	1987 %	1990 %	1994 %	1995 %	1997 %
Primaire	1,4	1,2	2,0	1,9	2,0
Secondaire	16,6	15,1	12,3	14,2	13,9
Tertiaire	82,0	83,7	85,7	83,9	84,1

Source : Direction régionale d'Emploi-Québec, Région de Québec.

Tableau 2

**Emplois par secteur d'activité
Région de Québec, 1986 et 1995**

Secteur	1986 %	1995 %
Primaire	4,2	3,5
Secondaire	24,5	23,0
Tertiaire	71,3	73,5

Source : Direction de l'analyse de la conjoncture industrielle, *La tertiarisation de l'économie du Québec*, ministère de l'Industrie, du Commerce, de la Science et de la Technologie, novembre 1996.

Comme ailleurs au Québec, l'évolution de l'emploi durant la décennie 1990 est marquée par le déclin des emplois à temps plein et l'augmentation du travail à temps partiel. Le nombre de personnes en emploi est passé de 260 000 à 286 000 entre 1987 et 1997, soit une augmentation de 9,7 %, mais pour l'essentiel l'augmentation s'est produite entre 1987 et 1990 (données fournies par la direction régionale d'Emploi-Québec).

Même si on fait souvent état dans les discours publics de la position privilégiée de la région de Québec en regard des nouvelles technologies, les emplois manufacturiers ne se révèlent pas marqués par ce phénomène (Tableau 3). La région compte une proportion moindre que pour l'ensemble du Québec d'emplois manufacturiers dans les industries de haute technologie et est surreprésentée dans les secteurs de faible niveau technologique. L'avantage « technologique » de la région réside probablement plus dans les activités de recherche et le tertiaire moteur. Les politiques gouvernementales, en appui au développement de l'industrie du multimédia et des nouvelles technologies en général, contribueront certes à accroître l'emploi dans ce secteur, mais le portrait réel de l'emploi de la région est, pour l'instant, plus contrasté. Le tertiaire traditionnel y restant fortement présent, il se traduit par de nombreux emplois de faible complexité. Par ailleurs, le poids

de la Fonction publique a baissé, mais il reste important générant aussi une diversité de types d'emplois.

Tableau 3

**Emplois manufacturiers selon le niveau
technologique de l'industrie (mars 1998)**

Niveau technologique	Région de Québec %	Ensemble du Québec %
Haut	6,0	10,1
Moyen haut	15,9	15,3
Moyen faible	26,5	27,4
Faible	51,5	47,2

Source : ministère de l'Industrie et du Commerce, *Profil économique de la région de Québec*, gouvernement du Québec, 1998, site Internet du Ministère (<http://www.mic.gouv.qc.ca/PME-REG/regions>)

L'importance de l'emploi public et la forte présence d'institutions d'enseignement dans la région ont certes contribué à favoriser une meilleure scolarisation de la population de la région de Québec. En effet, la proportion de personnes âgées de 15 ans et plus possédant un diplôme d'études secondaires s'élevait à 70,8 % en 1996 dans la région, comparativement à 64,5 % pour l'ensemble du Québec. Même observation concernant les études postsecondaires; 43,6 % de la population de 15 ans et plus ayant poursuivi des études postsecondaires comparativement à 38,2 % pour l'ensemble du Québec.

Ce contexte brièvement établi, abordons maintenant les acteurs régionaux.

Une convergence paradoxale des acteurs régionauxⁱⁱ

Les propos de nos représentants régionaux ont été recueillis dans le cadre d'entrevues semi-dirigées selon une grille qui abordait tour à tour les perceptions concernant l'évolution de l'emploi, l'évolution de la formation et l'expérimentation de l'alternance.

Malgré la diversité des personnes rencontrées et de leur affiliation institutionnelle, il est surprenant que l'on ait constaté aussi rapidement une saturation dans les thèmes abordés. Les points de convergence qui ressortent clairement dénotent, pour une bonne part, l'analyse assez globale portée par les acteurs et, somme toute, le caractère limité des perceptions de la relation entre la formation et l'emploi. La prégnance des pratiques spécifiques de chacun et de leur insertion institutionnelle apparaît déterminante malgré l'expérience développée par chaque individu au sein d'instances régionales directement concernées par la question. Nous relevons de ces perceptions un phénomène assez particulier que nous qualifions de « convergence paradoxale » qui mérite d'être étudié plus à fond.

Les répondants partagent de façon assez unanime la perception d'un marché du travail de plus en plus exigeant au plan des qualifications, en raison notamment de la croissance réelle ou appréhendée des nouvelles technologies. Tous souscrivent aussi au constat de la sous-valorisation de la formation professionnelle. Cependant, pour deux intervenants, cette perception est nuancée par une autre réalité qui renvoie à une dualisation du marché du travail. Cette dualisation n'est toutefois pas décrite de la même manière. Pour le répondant du milieu communautaire, les emplois du secteur multimédia en développement au centre-ville ne vont pas aux chômeuses et chômeurs des quartiers centraux qui n'ont pas les qualifications requises. Ceux-ci profitent de ce développement par le biais des emplois traditionnels de services qui se développent dans les quartiers centraux (restauration, hébergement, etc.), mais dans ce cas il s'agit, selon lui, d'un déplacement d'emplois vers le centre-ville plutôt que d'emplois nouveaux dans la région. Il s'en dégage une stratégie d'intervention visant notamment l'accès à la formation pertinente pour un certain nombre d'exclus de façon à leur permettre d'acquérir les compétences requises, ou des stratégies d'intégration plus classiques vers des emplois moins qualifiés. Le répondant du milieu de l'éducation perçoit une autre forme de dualisation. Prenant l'exemple de la formation en bureautique, celui-ci constate que si la formation donnée dans les institutions suit d'assez près les logiciels utilisés dans les grandes entreprises, elle est parfois en avance sur ceux utilisés dans les petites et moyennes entreprises. On assisterait donc à une sorte de dualisation des qualifications au sein d'une même catégorie d'emploi.

D'un consensus important de premier niveau concernant l'élévation à la hausse des exigences de qualifications sous l'effet des nouvelles technologies, on arrive à des nuances importantes en ce qui touche à la diversité des qualifications actuelles et futures.

Les deux plus importants éléments de consensus ont trait à la nécessité que l'éducation développe des compétences génériques (sens de l'initiative, capacité d'expression, créativité, etc.) et que la formation professionnelle évite une approche trop pointue des compétences à développer, tout en suivant l'évolution technologique. Ces deux consensus cachent cependant des divergences sur l'appréciation de la situation régionale de l'éducation et de la formation qui ne sont pas sans soulever des perspectives stratégiques d'actions très différentes. L'école est-elle continuellement en retard comme le suggèrent les perceptions du représentant d'Emploi-Québec? S'agit-il plutôt d'un défi auquel l'éducation est continuellement confrontée et qui est, somme toute, assez bien relevé? Dans le premier cas, on identifie un coupable : le système scolaire. Dans le deuxième cas, l'évolution du travail et des qualifications est une condition qui soulève certes des défis pour l'éducation et la formation, mais qui exige aussi un engagement plus large interpellant notamment les entreprises. Or, c'est bien sur ce dernier point que se fondent les différences d'approches : dans le premier cas on estime que les institutions ont à s'adapter tout en admettant que l'évolution rapide des technologies rend la chose difficile, alors que pour le milieu scolaire l'adaptation requiert une contribution (à définir) du milieu de travail.

Le discours des acteurs laisse filtrer, de façon non négligeable, les contraintes structurelles de la région bien qu'il valorise de façon disproportionnée le développement de l'emploi technologique. La complexité effective de la dynamique formation/emploi nous est davantage donnée par l'addition des perceptions sans qu'aucune n'agisse comme un véritable portrait de cette réalité. De fait, les répondants expriment des visions stratégiques différentes de la relation formation/emploi qui ne sont pas sans se refléter dans leur façon d'aborder l'alternance travail-études.

Ainsi, même s'il se dégage des propos recueillis une perception unanimement positive de l'alternance, on peut davantage parler d'une adhésion « à la carte ». Les rationnels qui appuient l'adhésion au développement de l'alternance sont assez divergents et permettent de plus d'identifier de multiples facteurs locaux de freinage de son expansion.

L'adhésion au développement de l'alternance s'appuie sur des motifs très diversifiés qui suggèrent des logiques d'action très différentes qui renvoient au positionnement sociétal des acteurs. Pour le représentant des enseignants, l'alternance a pour mérite de permettre aux jeunes d'acquérir une expérience de travail et de faciliter leur insertion professionnelle. L'alternance a donc ici une portée stratégique puisqu'elle contribue à structurer les rapports entre l'institution d'enseignement et le monde du travail. Le représentant d'Emploi-Québec voit surtout l'alternance comme une modalité de formation continue ou, à la limite, comme une modalité pédagogique pour prévenir le décrochage. L'alternance n'a pas ici de portée stratégique et ne concerne qu'à la marge la formation professionnelle des jeunes. Ce point de vue renvoie aux limites perçues au développement de l'alternance dans les milieux de travail et s'inscrit d'emblée dans un cadre sociétal où l'engagement des entreprises dans la formation professionnelle a toujours été marginal. Enfin, le représentant du milieu communautaire et secondairement celui d'Emploi-Québec utilisent, en appui à l'alternance, des arguments de coûts; l'alternance présenterait l'avantage, du moins dans les secteurs de technologies lourdes, d'organiser une formation à moindre coût que la formation en institution. Or, bien que l'argument des coûts puisse être mis en doute (l'alternance générant aussi ses propres coûts, tant en milieu scolaire qu'en entreprise), son évocation n'est pas sans révéler certaines contraintes sociétales (notamment la résistance à investir massivement en formation).

Par ailleurs, si tous sont d'accord avec le développement de l'alternance, chacun évoque des contraintes concrètes à l'encontre de celle-ci qui illustrent aussi leur propre positionnement sociétal. Ainsi, le représentant des enseignants mentionne plusieurs contraintes liées à la faible collaboration des entreprises. Il souligne notamment la difficulté d'obtenir des entreprises une participation sérieuse à l'évaluation des stagiaires. Alors que le représentant enseignant cible les entreprises, celui d'Emploi-Québec pense que l'alternance exige surtout des compromis de la part des institutions d'enseignement pour tenir compte des contraintes des entreprises. Le représentant du milieu communautaire insiste, pour sa part, sur une autre facette; l'alternance peut s'avérer une approche positive, mais pas pour tout le monde, ni dans tous les secteurs. De fait, l'alternance serait pour lui surtout adaptée aux métiers de la construction. Une autre façon de saisir les contraintes sociétales : l'alternance ne serait possible que dans les milieux où

la culture de l'apprentissage est déjà vieille. Enfin, la représentante de la centrale ouvrière fait état de contraintes multiples qui renvoient aux différents groupes concernés et aux dynamiques locales dans les différents milieux. Ainsi, elle fait tour à tour référence à la résistance du personnel enseignant face à la charge supplémentaire que suppose l'alternance, aux batailles dans les milieux de travail liées à la crainte que les stagiaires remplacent du personnel temporaire et aux pratiques des entreprises qui embauchent les jeunes avant la fin de leur formation (les empêchant ainsi d'obtenir leur diplôme).

Conclusion

Sans qu'on puisse parler de cohérence explicite entre les perceptions de la situation générale de l'emploi, de la formation et celles relatives à l'alternance, on peut toutefois relever des conceptions qui, pour convergentes qu'elles puissent être en regard de certains constats, suggèrent des logiques d'action très différentes. Ces logiques s'intègrent dans un cadre sociétal bien défini, mais laissent place à un jeu d'acteurs que l'analyse de la situation locale nous permettra davantage de mettre en lumière.

Ce cadre sociétal ressort clairement des propos recueillis. Ils permettent de rappeler que le modèle québécois est non seulement marqué d'un certain isolement du milieu de l'éducation mais aussi caractérisé par le fait que la formation n'est pas fortement structurée au sein des entreprises. Ces caractéristiques jouent fortement sur la situation de l'alternance et plus globalement sur les possibilités de dialogue entre l'école et l'entreprise.

La situation particulière de la région de Québec met aussi en relief les difficultés particulières que le développement de l'alternance peut rencontrer dans le secteur des services. Même si la fonction publique se montre un peu plus ouverte aux stages que par le passé, ça demeure un milieu difficile. Le secteur touristique représente pour sa part un large potentiel, mais l'instabilité du lien d'emploi et de la structure de la main d'œuvre du secteur réduit de beaucoup les possibles collaborations avec le milieu de l'éducation.

Nous devons de plus souligner qu'en matière de formation les consensus tiennent tant que nous demeurons au niveau des grands principes. Plus nous approchons des enjeux concrets, notamment l'alternance, plus les divergences s'affirment. Ces divergences s'appuient non seulement sur des intérêts différents mais expriment aussi des conceptions contradictoires de la formation.

Remerciements

Les auteurs remercient de leur support financier le Réseau de recherche en formation et travail du Centre for Research on Work and Society de l'Université York, le Conseil de la recherche en sciences humaines, et le ministère de l'Éducation du Québec.

Les auteurs

Christian Payeur est chercheur au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire (CRIRES), professeur associé à l'Université Laval et directeur du Service Action professionnelle et sociale à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ).

Nancy Émond est professionnelle de recherche au CRIRES (Université Laval).

Laurier Caron est chercheur à la Centrale des syndicats du Québec et au CRIRES (Université Laval).

Notes

i Pour éviter au lecteur étranger certaines ambiguïtés, précisons que l'utilisation du terme « national » s'emploie ici au sens du cadre québécois, un usage répandu dans les analyses du système d'éducation du Québec. Pour désigner l'action du gouvernement canadien, nous utilisons des expressions tels le « cadre canadien », le « gouvernement fédéral » ou le « fédéral ».

ii Cette section repose sur des entrevues avec quatre acteurs régionaux agissant à un titre ou un autre, au niveau d'instances régionales responsables du développement économique et de l'emploi. Il s'agit d'un responsable d'Emploi-Québec, d'un représentant syndical du milieu de l'enseignement, d'un représentant d'une organisation communautaire et d'une représentante syndicale d'une centrale ouvrière.

Références

- Audet, C. (1995). *L'alternance en formation professionnelle au secondaire: Défis, limites et conditions de réalisation*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, gouvernement du Québec.
- Audet, C. (1992). *La formation en alternance en France, Conseil des collèges*, Québec, gouvernement du Québec.
- Berger, Peter et Luckmann, Thomas (1996). *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris, 288 p.
- Bertrand, D. et al. (1998). *Le régime d'apprentissage: perceptions des principaux acteurs, constats diagnostiques retenus et mesures prescriptives recommandées*, rapport remis à Emploi-Québec.
- Bertrand, Olivier (2000). «Apprentissage et formation en alternance,» texte soumis à la *Conférence internationale de la formation professionnelle et technique*, Montréal, 9 et 10 novembre 1999.
- Bilodeau, M. et al. (1997). *La nouvelle filière de formation aux métiers semi-spécialisés pour les jeunes du secondaire : une expérimentation de l'alternance travail-études*, Université Laval, CRIRES.
- CEREQ (1994). *Les formations en alternance : Quel avenir?*, Paris, Organisation de coopération et de développement économique.
- Direction générale de la formation professionnelle et technique (1999). «Le pari de l'alternance travail-études au Québec en formation professionnelle et technique!» dans *Objectif formation/emploi*, vol. 2, n° 2.
- Direction générale de la formation professionnelle et technique (1999). *Alternance en formation professionnelle et technique : Guide d'élaboration du plan de formation*, Québec, MEQ.
- Direction générale de la formation professionnelle et technique (Automne 1995). *L'alternance en formation professionnelle et technique. Cadre de référence*, Québec, MEQ.
- Direction générale de la formation professionnelle et technique (Automne 1995). *Alternance en formation professionnelle et technique : Cadre d'organisation d'une formation par alternance*, Québec, MEQ.
- Durand-Drouhin, Marianne (2000). *L'évolution récente et enjeux des politiques de formation professionnelle dans les pays de l'OCDE*, texte soumis à la *Conférence internationale de la formation professionnelle et technique*, Montréal, 9 et 10 novembre 1999.

- Fusulier, B., Maroy, C. (1998). «Mises en forme locales des formations en alternance : l'alternance qualifiante et l'alternance socialisatrice,» *Critique régionale*, n° 26, Belgique, p. 1 à 22.
- Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique (7 août 1995). *La formation professionnelle chez les jeunes : Un défi à relever*, Québec, MEQ.
- Henripin, M. (1994). «Les pratiques locales du partenariat en éducation-travail au Québec,» dans Landry, C. et Serre, F., *École et entreprise, vers quel partenariat?* Presses de l'Université du Québec, Québec, p. 29-43. Inforoute FPT: <http://inforoutefpt.org/dgfpt/dgfpt3.htm>
- Jobert, A. (1998). «Un nouvel espace de régulation collective. La formation en région,» dans Bourque, R. et al., *Regards croisés sur la formation professionnelle et les relations professionnelles en Europe et au Québec*, Actes du groupe de travail GT 17 « Sociologie des relations professionnelles et du syndicalisme », XV^e Congrès de l'Association internationale des sociologues de langue française, Portugal, 1996, Université Laval, Québec, Collection instruments de travail, n° 29.
- Landry, C., Mazalen, E. (1995). «Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec: Du flirt à la réconciliation,» dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 4, 1995, p. 781-810.
- Mathey-Pierre, C. (1998). «Dans les coulisses de l'alternance; la parole est aux formateurs,» dans *Éducation permanente*, Supplément, *Parole de praticiens*, p. 79-86.
- Mathey-Pierre, C. (1993). «Apprendre par la formation en alternance: Témoignage,» dans *Éducation permanente*, n° 115, 1993-2, p.141-151.
- Maurice, Marc et Sorge, Arndt (sous la direction) (2000). *Embedding Organizations, Societal Analysis of actors, Organizations and Socioeconomic Context*, John Benjamin's Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 432 p.
- Ministère de l'Éducation (1989a). «L'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans : une formation par alternance école-travail,» in *Organisation et gestion de la formation pratique en insertion sociale et professionnelle : document de soutien*, Québec, MEQ.
- Paillé, L. (1998). «Chapitre sur le Québec,» dans *Itinéraires et participation dans l'enseignement technique et la formation professionnelle*, OCDE, Paris, p. 325-358.
- Payeur, C. (1995). «Où en sommes-nous avec l'alternance?» dans *Options, Formation professionnelle, pour un projet démocratique*, CEQ, n° 12, 1995, p. 71-79.
- Veillette, S. et Perron, M. (1996). *L'enseignement coopératif au collégial : Évolution et bilan (1990-1995)*, Québec, ACED.

Réseau de recherche en formation et travail

Le réseau de recherche en formation et travail est soutenu par le *Conseil de recherche des sciences humaines* (Canada) pour une période de cinq ans. Pendant cette période, nous comptons créer un courant de recherche innovateur qui examine d'un oeil critique la provision de la formation dans la main-d'oeuvre canadienne. En plus des publications de livres et de recueil d'articles selon des thèmes choisis, nous préparons une série de documents de travail pour la diffusion à grande échelle de la recherche faite par les membres de notre réseau.

Recherche en formation: documents de travail

Access Diminished: A Report on Women's Training and Employment Services in Ontario, Jennifer Stephen; **L'alternance: pratique structurante ou alternative pédagogique? Éléments d'analyse d'une dynamique régionale**, Christian Payeur, Laurier Caron et Nancy Émond; **The British Columbia College, University College, Institutes and Agencies Accord on Government Contract Training**, John Calvert; **Consequences of Attrition in Apprenticeship: An Analysis of the 1994-95 National Apprenticed Trades Survey**, Robert Sweet and Zeng Lin; **Les Entreprises et la formation de la main-d'oeuvre au Québec: un état des lieux**, Colette Bernier; **La formation de la main-d'oeuvre et les syndicats au Québec dans les années 90**, Jean Charest; **La formation professionnelle continue dans les ordres professionnels au Québec**, Sylvain Bourdon et Claude Laflamme; **Formation professionnelle et action syndicale: enjeu plutôt que dilemme**, Christian Payeur; **La formation professionnelle: un terrain contesté?** Nancy Jackson et Steven Jordan; **Human Capital, the Competitiveness Agenda and Training Policy in Australia**, Stephen McBride; **The Impact of Privatization on Newfoundland College Students: The Case of the Career Academy**, Michelle McBride and Gregory Kealey; **A Labour Agenda on Training Funding**, John Anderson; **Un modèle de pratique en formation destinée aux jeunes à risque d'exclusion**, Sylvain Bourdon and Frédéric Deschenaux; **The Political Economy of Training in Canada**, Stephen McBride; **Research and Engagement with Trade Unions**, Carla Lipsig-Mummé; **Sectoral Strategies of Labor Market Reform: Emerging Evidence from the United States**, Laura Dresser and Joel Rogers; **Snakes and Ladders: Coherence in Training for Office Workers**, Alice de Wolff and Maureen Hynes; **The Strategic Conception of Skills and Training in Construction Unions**, John O'Grady; **Le système dual allemand: Analyse de son évolution et de ses défis actuels**, Diane-Gabrielle Tremblay and Irène Le Bot; **Trade Unions and Vocational Education and Training Trends in Europe**, Winfried Heidemann; **Training and Canadian Labour: The Hard Questions**, Jean-Claude Parrot; **Training and Equity Issues on the British Columbia Island Highway Project**, Marjorie Griffin Cohen and Kate Braid; **The Training Strategies of the Australian Union Movement**, Peter Ewer; **Union Membership and Apprenticeship Completion** Robert Sweet and Zeng Lin; **Universities, Liberal Education and the Labour Market: Trends and Prospect** Paul Anisef, Paul Axelrod and Zeng Lin; **What Works in Forest-Worker Training Programs?** Tom Nesbit and Jane Dawson; **What's Happening with Training in New Brunswick?** Joan McFarland and Abdella Abdou; **Women's Access to Training in New Brunswick**, Joan McFarland; **Women and Apprenticeship: The Role of Personal Agency in Transition Success**, Robert Sweet; **Worker-Centred Training in an Economy-Centred World: The Challenge for Labour**, Thom Workman and David Bedford

Autres ressources du réseau et documents de travail du CRTS

Combating Youth Employment I and II, Winfried Heidemann; **Funding for Training: An Annotated Bibliography**, Nyranne Martin and D'Arcy Martin; **Knowledge and Skills for the New Economy: The role of educational policy**, Winfried Heidemann; **Public and Private Sector Unions in the Delivery of Training: The 1998 CLC Protocol**, John Anderson; **Seizing the Moment to Finance Training: A Union Perspective on the Joint Union-Management Program**, Fred Wilson; **Voices from the Classroom: The Ontario Colleges and the Question of Quality**, Jerry White

Le réseau de recherche en formation et travail est coordonnée par le **Centre de recherche sur le travail et le syndicalisme** (CRTS). Pour les informations concernant le réseau et le Centre, et leurs activités et publications, veuillez contacter: Centre for Research on Work and Society, 276 York Lanes, York University, 4700 Keele Street, North York, Ontario, M3J 1P3, CANADA.

Téléphone: 416-736-5612; télécopieur: 416-736-5916; courrier-électronique: crws@yorku.ca
Internet: <http://www.yorku.ca/research/crws>