



HAL
open science

Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec : quelques pistes de travail.

Pierre Doray

► To cite this version:

Pierre Doray. Les articulations entre formation professionnelle initiale et formation continue au Québec : quelques pistes de travail.. 2000. halshs-00603926

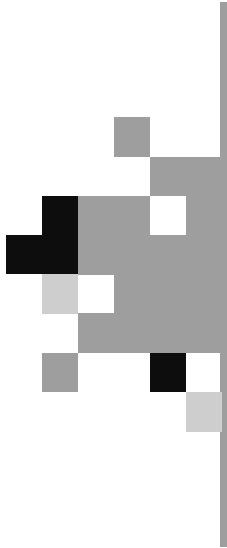
HAL Id: halshs-00603926

<https://shs.hal.science/halshs-00603926>

Submitted on 27 Jun 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



CAHIER DE RECHERCHE DU GIRSEF



**LES ARTICULATIONS ENTRE FORMATION
PROFESSIONNELLE INITIALE ET FORMATION
CONTINUE AU QUÉBEC : QUELQUES PISTES DE
TRAVAIL**

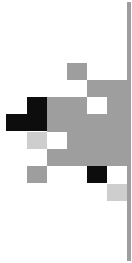
par Pierre Doray¹
CIRST-UQAM

N°5 ● MARS 2000 ●

Communication présentée au colloque
**FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUÉE :
MUTATIONS ET ENJEUX POUR LES PEU QUALIFIÉS**

DU
GIRSEF/FONDATION COLLINET
Université Catholique de Louvain
Louvain-la-Neuve, Belgique
vendredi 10 décembre 1999





Le GIRSEF dans l'Université Catholique de Louvain

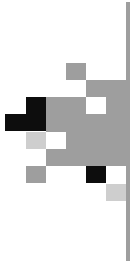
L'éducation et la formation constituent des enjeux fondamentaux pour la société contemporaine. Interpellée par ces enjeux au regard de ses missions de recherche et de service à la société, l'Université a créé le GIRSEF : un lieu clairement identifiable dédié au développement de la recherche sur les dynamiques de transformation et de restructuration des systèmes d'éducation et de formation. Le GIRSEF a pour vocation de penser rigoureusement et globalement ces transformations en matière éducative ainsi que leurs implications sociales, culturelles et politiques, dans une perspective pluridisciplinaire (économie, sociologie, psychopédagogie,...). Les recherches qui s'y déroulent se font en lien étroit avec les activités de recherche des départements des différentes disciplines concernées.

La série des Cahiers de recherche du GIRSEF a pour objectif de diffuser les résultats des travaux menés au sein du GIRSEF auprès d'un public de chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation ainsi qu'auprès des acteurs et décideurs de ces deux mondes .

1. Ce texte a été réalisé grâce au soutien du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (programme de réseau de recherche stratégique en éducation) qui finance le Groupe interuniversitaire de recherche en Formation-Emploi (GIRFE). L'auteur tient à remercier Shanoussa Aubin Horth (CIRST) pour ses commentaires, Odette Dallaire ainsi que Lucie Comeau et Pierre DiCampo du centre de documentation du CIRST pour leur support.

Table des matières

Introduction	4
1. L'éducation au Québec : points de repères pratiques	5
1.1 Quelques changements institutionnels en formation initiale	5
1.2 Quelques changements institutionnels en formation des adultes	6
1.3 Synthèse	7
2. L'intégration des jeunes et des adultes	7
3. La formation sur mesure comme forme d'interactions	9
3.1 Développement institutionnel de la formation sur mesure	9
3.2 Les stratégies de développement	10
3.3 Les interactions organisationnelles entre formation continue et formation régulière	11
3.4 La formation sur mesure et les déterminismes éducatifs	12
En guise de conclusion : propositions stratégiques générales	14
Bibliographie	15
Tableaux	19



Introduction

Dès ses premières formulations, l'éducation permanente, comme les projets éducatifs subséquents, propose deux formes d'articulation entre formation initiale et formation continue (Faure, 1972). L'idée de l'éducation de la seconde chance articule les deux moments dans un rapport de compensation largement inspiré par un esprit civique (égalité des chances), les individus pouvant " reprendre " leurs études en éducation des adultes. L'articulation se fait biographique. La seconde forme concerne davantage les curriculums. Ainsi, une perspective d'éducation permanente se différencie de l'éducation des adultes par l'orientation qu'elle imprime à la formation initiale. Celle-ci doit être orientée de manière à renforcer l'apprentissage tout au cours de la vie, d'où l'insistance sur l'acquisition d'habitudes et d'attitudes favorisant l'incitation à se former à tous âges. Finalement, le projet d'éducation permanente se caractérise par la variété des ressources éducatives qui doit favoriser l'émancipation sociale et la promotion collective des citoyens et en particulier des couches sociales populaires.

Cette perspective, malgré le poids symbolique des institutions et des acteurs qui en ont fait la promotion, est largement restée à l'état de projet. La part de la population adulte qui participe à l'éducation des adultes a augmenté. Mais, malgré la croissance des effectifs, on constate que l'accessibilité est toujours modulée par les principaux clivages sociaux comme les rapports de genre, l'âge, la scolarisation antérieure, la situation professionnelle, etc. (Doray et Arrowsmith, 1997; Courtney, 1992). En fait, l'éducation des adultes, du point de vue des parcours sociaux, s'inscrit dans un rapport de continuité à la formation initiale. L'éducation appelle l'éducation. Par ailleurs, les programmes de formation initiale restent largement orientés par les préoccupations traditionnelles même si l'intérêt pour les compétences génériques comme les compétences méthodologiques a cru au cours des dernières années.

Bien que le projet d'éducation permanente peut apparaître d'une autre époque, plusieurs traits fondateurs sont toujours d'actualité. La portée sociale du projet s'est estompée pour faire une plus grande place aux considérations économiques. En effet, nombre de discours portant sur les changements économiques et technologiques récents ont rappelé l'importance de la formation tout au cours de la vie. Mais en même temps, l'articulation entre formation initiale et formation continue reste toujours présente. Au plan du curriculum, par exemple, l'idéal d'une formation initiale qui prépare à la formation continue par l'apprentissage des connaissances génériques est un trait central des approches plus récentes comme la formation continue ou le " lifelong learning " (OCDE, 1996). L'importance accrue de la formation continue dans une économie du savoir en émergence pose aussi l'enjeu de l'accès et de la participation à l'éducation des adultes. En filigrane, la question des trajectoires éducatives et professionnelles se profile avec force.

Ce texte analyse les articulations récentes entre formation initiale et formation des adultes existantes, en prenant appui sur l'expérience récente québécoise. J'y examine les deux modalités d'articulation : celles structurant les parcours individuels et les articulations dites institutionnelles qui portent sur les politiques et les cadres éducatifs qui régissent le développement de la formation professionnelle et de la formation des adultes. Il s'agit de décrire ces relations et d'en dégager les conséquences².

2. Je ne prétends pas, dans cette communication, que les changements institutionnels opérés au Québec au cours des dernières années soient particulièrement exemplaires et, qu'à ce titre, ils devraient être adoptés ou imités. Mon point de vue consiste plutôt à faire état de l'expérience récente et à en dégager les enjeux sociaux et institutionnels posés par les modifications actuelles.

1. L'éducation au Québec : points de repères pratiques

Les assises institutionnelles et organisationnelles du système éducatif québécois ont été posées dans les années 60 avec la création d'un ensemble d'institutions (ministère de l'Éducation, écoles dites polyvalentes pour la formation secondaire, collège d'enseignement général et professionnel (cégep), et universités), la détermination des principaux cadres éducatifs qui régissent les différents curriculums et qui précisent leurs articulations. À l'instar de pays comme la France, les États-Unis ou la Belgique, la réforme adoptée a conduit à une scolarisation de l'éducation, c'est-à-dire à un développement fondé sur la formation dite générale qui sert de point de référence aux pratiques et aux aspirations éducatives.

La création des écoles polyvalentes et des cégeps où nous retrouvons des programmes de formation générale et de formation professionnelle/technique visait le décloisonnement de cette dernière afin d'en élargir l'accessibilité. Or, dans les faits, le contraire s'est produit. La Révolution tranquille³ est une période de "réchauffement" des aspirations scolaires. Les taux de fréquentation de l'école ont augmenté, mais ces aspirations ont conduit les jeunes et leurs parents à vouloir poursuivre leur formation. La formation générale est peu à peu constituée en norme alors que le passage vers la formation professionnelle est plus que jamais réalisé par l'échec. La dévalorisation de la formation professionnelle a, par la suite, agi comme repoussoir, de telle sorte que les jeunes ont décroché plutôt que de poursuivre leurs études en formation professionnelle. Entre le milieu des années 70 et les années 90, on assiste à une véritable hécatombe de ses effectifs⁴. La formation professionnelle se développe souvent autour du paradoxe suivant : alors que la demande d'ouvriers qualifiés augmente dans plusieurs métiers, les ateliers et les classes sont désertés et le nombre de jeunes en décrochage augmente.

3. Nom donné à la période de "modernisation" du Québec amorcée en 1960 et qui se termine au début des années 70.

4. Indiquons que "de 1977-78 à 1986-87, l'effectif de la formation professionnelle a baissé de 59% passant de 105 944 à 43 747" (DSEQ, 1999 ; 2).

En parallèle, l'éducation des adultes voit sa clientèle augmenter. Une variété d'activité est instituée dans différents organismes. Il est possible de distinguer quatre grands segments : la formation en institutions scolaires avec accès volontaire, la formation des sans-emploi, la formation en entreprise et la formation populaire qui se donnait dans des organismes communautaires et dans les établissements scolaires. Le nombre d'adultes en formation augmente dans les institutions scolaires.

1.1 Quelques changements institutionnels en formation initiale

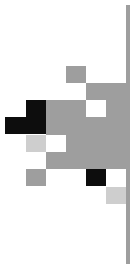
Les pressions économiques des vingt dernières années ont conduit à une réorganisation de la configuration institutionnelle dont nous venons d'esquisser les contours. La valorisation de la formation professionnelle⁵ s'inscrit dans ce mouvement qui a pris différentes voies. Dans un premier temps, le gouvernement québécois a amorcé, en 1986, une réforme à plusieurs volets :

- Report d'une année de l'accès aux programmes professionnels ;
- Lancement d'une vaste opération de réforme des contenus des programmes en utilisant une nouvelle méthodologie (approche par compétence) ;
- Modification de la structure des diplômes ;
- Intégration des clientèles jeunes et adultes en formation professionnelle⁶ ;
- Révision de la carte des enseignements professionnels.

Cette réforme vise une valorisation de la formation professionnelle, délaissée par la clientèle étudiante, par l'élévation de la norme scolaire. La réorganisation

5. Notons que les processus sont différents en formation technique.

6. Cette intégration a été officialisée en 1989 alors que des modifications à la loi sur l'instruction publique ont conduit à déclarer adulte toute personne de 16 ans et plus.



des contenus, des diplômes et le report de l'accès à la formation professionnelle participent d'une stratégie qui cherche à rompre avec les représentations négatives de la formation professionnelle en jouant sur une augmentation des exigences académiques d'entrée. Cette stratégie n'a toutefois pas atteint ses objectifs, la décroissance des clientèles jeunes se poursuivant. Pendant ce temps, une stratégie alternative est progressivement proposée : la valorisation par des voies pédagogiques. En 1995, ces propositions font l'objet d'un programme d'expérimentation, les actions publiques ultérieures confirmeront cette stratégie qui comporte les éléments suivants :

- Favoriser l'exploration professionnelle par l'inclusion dans la formation générale d'unités du programme de formation professionnelle envisagé;
- 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;
- La concomitance des études générales et des études professionnelles ;
- Il est aussi convenu de créer des programmes de formation dits intégrés qui sont pensés dans un continuum vers l'enseignement technique.

D'autres actions s'inscrivent dans la même veine : la voie technologique qui est expérimentée en formation générale, la création de centres de formation professionnelle indépendants des écoles polyvalentes et au développement du régime d'apprentissage (ou de qualification) proposé par la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (aujourd'hui Emploi-Québec). La stratégie consiste aussi à miser sur des pratiques pédagogiques afin d'améliorer l'apprentissage des élèves.

En parallèle, d'autres interventions sont mises en œuvre depuis un peu plus de quinze ans en matière de rattachement scolaire et de soutien à l'insertion socio-professionnelle. À l'instar de nombreux pays développés, des articulations entre les politiques de sécurité du revenu et des mesures d'employabilité sont établies pour inciter les personnes sans-emploi, dont les

jeunes, à s'inscrire à des mesures actives⁷. Des centres de formation réservés aux " raccrocheurs " sont créés dans les commissions scolaires. Des activités de formation intensives, financés par les instances de développement de la main-d'œuvre, sont dispensées dans les centres de formation professionnelle. Des ressources économiques sont allouées aux groupes communautaires qui, par différentes modalités, interviennent en matière d'intégration et d'insertion sociale et professionnelle.

1.2 Quelques changements institutionnels en formation des adultes

Plusieurs changements institutionnels modifient la carte de l'éducation des adultes dans le sens d'une professionnalisation accrue. Le Québec a choisi de faire du système éducatif, un lieu où l'on retrouve la formation initiale et la formation des adultes. À ce titre, " la mission éducative du réseau public doit couvrir les besoins de formation de la main-d'œuvre " (CEA-CSE, 1998 : 16). Des changements sont introduits afin de mobiliser davantage les instances publiques responsables du développement de la main-d'œuvre. La formation continue devient une responsabilité partagée entre ce réseau et celui de l'éducation.

Dès le début des années 80, l'action publique mise sur le développement de la formation en entreprise. Des programmes de subventions et des encouragements fiscaux sont créés pour inciter les entreprises à accroître leurs activités. Le soutien à la formation en entreprise se réalise aussi par la mobilisation des ressources publiques de formation par l'introduction, en 1986, de la formation sur mesure. Les années 90 marque un tournant : les programmes de subventions sont éliminés dans la foulée de la lutte au déficit budgétaire. En 1995, le gouvernement québécois va plus loin : devant la faible implication des entreprises en formation, il adopte une loi qui prévoit, à la manière de la formation continue française, une obligation d'investir 1% de la masse salariale dans la formation. La stratégie se fait nettement plus coercitive.

7. Soulignons que ces mesures ne rejoignent pas la totalité des demandes. Ainsi, en 1993, la moitié des personnes qui désiraient s'insérer dans une ou l'autre mesure, y a effectivement participé. En 1996, le gouvernement estimait que le régime était en mesure

d'offrir la participation à des mesures d'employabilité à 15% des prestataires de l'aide sociale (excluant les chômeurs de courte durée) (Normand, 1999).

La professionnalisation des ressources en éducation des adultes est aussi présente par la croissance des interventions auprès des personnes sans-emploi. Les politiques de sécurité du revenu sont modifiées dans la logique du workfare avec la planification de mesures d'employabilité dont des actions de formation. L'action des groupes communautaires est orientée vers le soutien à l'insertion des personnes sans emploi. La formation populaire se concentre davantage sur l'insertion sociale et professionnelle.

1.3 Synthèse

La stratégie de valorisation de la formation professionnelle a connu un revirement important. Alors qu'il était envisagé de jouer sur l'élévation de la norme scolaire, le gouvernement s'est réorienté vers l'usage de nor-

mes pédagogiques propres à l'enseignement professionnel. Ce faisant, une distance est créée avec la formation générale et une certaine autonomisation. de la première est produite.

En formation des adultes, il faut retenir la concentration des ressources éducatives vers la formation professionnelle et la formation en entreprise. Un nouvel équilibre entre les différents segments de la formation continue est ainsi réalisé. Un changement de stratégie est aussi observable : alors que le soutien au développement de la formation en entreprise s'est d'abord réalisé de manière incitative, une stratégie plus coercitive est mise en oeuvre depuis quelques années. Le développement de la formation sur mesure introduit dans la régulation de la formation continue des logiques de marché ou de quasi-marché

2. L'intégration des jeunes et des adultes

Au cours des trente dernières années, le système éducatif québécois a peu été en mesure de permettre à la très grande majorité des jeunes de terminer le secondaire avec un diplôme. En 1975-76, près de la moitié des jeunes sortaient du secondaire sans diplôme (tableau 1). La revalorisation de la formation professionnelle et la mobilisation de l'éducation des adultes ont visé à corriger cette situation. L'articulation plus étroite entre sécurité du revenu et formation vise une insertion professionnelle plus facile des individus. Elle va aussi conduire à une augmentation du nombre d'élèves adultes en formation professionnelle. Le passage par l'éducation des adultes réduit le nombre de sorties du système sans diplôme de quelques points. Il faut indiquer que l'intégration des deux clientèles s'est aussi réalisée pour des raisons administratives. Le nombre d'étudiants jeunes baissant, les enseignants se retrouvent devant des classes vides. L'intégration permettait de retrouver une masse critique qui assurerait la dispensation des enseignements⁸.

Des données récentes indiquent que la proportion de sorties de l'enseignement secondaire sans diplôme

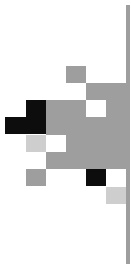
diminue de 33% à moins de 20% en 1997-98. C'est dire que la formation des adultes sert fréquemment de rattrapage pour les jeunes qui ont des difficultés scolaires en formation régulière. D'ailleurs cet usage de l'éducation des adultes tend à augmenter, le taux d'accès des jeunes au secteur adulte est passé de 3,2 en 1984-85 à 15,9 en 1997-98 (tableau 2). D'autres informations confirment cette tendance. Au début des années 90, 30% des élèves inscrits en formation générale des adultes étaient âgés de 16 à 19 ans (Bourbeau, 1992). En 1994, le quart des jeunes non-diplômés du secondaire est aux études en éducation des adultes. La grande majorité d'eux sont inscrits en formation générale (Charest, 1997). Audet souligne que les services d'intégration socioprofessionnelle mis en place dans plusieurs commissions scolaires, rejoignent, en grand nombre, les adultes "jeunes" qui ont un "profil qui s'apparente grandement à celui de l'ensemble des décrocheurs" (Audet, 1995 : 30). La formation des adultes est régulièrement utilisée par des jeunes raccrocheurs qui y voient un moyen d'atteindre les pré-requis de formation générale pour

8. Depuis ce moment, co-existent, au sein de l'enseignement secondaire, trois secteurs :

1. la formation régulière qui correspond en fait à la formation initiale des jeunes;

2. la formation générale des adultes offerte aux adultes qui veulent terminer leurs études générales qui les conduiraient, par la suite, en formation professionnelle ou aux études collégiales;

3. la formation professionnelle qui regroupe des jeunes et des adultes.



l'enseignement professionnel ou d'obtenir leur diplôme d'études secondaire. Mais plusieurs jeunes qui retournent aux études dans ces voies reproduisent leur échec antérieur et " décrochent " à nouveau.

Alors que les inscriptions en formation professionnelle diminuaient depuis les années 70, elles tendent à augmenter au cours des années 90. Ce phénomène s'observe autant pour les élèves âgés de 20 ans et moins que pour les plus vieux. Mais il reste que la majorité des élèves de formation professionnelle sont âgés de plus de 20 ans. Cela explique aussi pourquoi la moyenne d'âge des élèves de la formation professionnelle oscille autour de 27 ans. Les données sur le taux de diplomation (tableau 4) conduisent à des conclusions similaires : la probabilité pour un jeune d'obtenir un diplôme secondaire est plus faible que celle de la clientèle plus âgée. En fait, elle a baissé alors que celle des élèves plus âgés a augmenté. Nous notons, au cours des années, inversion de la probabilité.

Cette inégalité de situation selon l'âge serait renforcée par des procédures administratives qui " favorisent " la clientèle plus âgée. Ainsi, les modes d'évaluation des centres de formation professionnelle reposent sur leur performance dont un critère est le nombre de diplômés, ce qui, dans un contexte de ressources rares, incite à une sélection des élèves. Les candidats les plus âgés feraient davantage montre de motivation et seraient choisis en premier. Il est aussi possible que l'achat de cours par le réseau des institutions publiques de gestion du chômage favorise les adultes les plus âgés. Ainsi, l'intégration des jeunes et des adultes dans un même secteur ne serait pas nécessairement la situation idéale pour assurer l'accès des jeunes à une formation professionnelle.

La réduction de l'âge de la clientèle en éducation des adultes et son augmentation en la formation professionnelle sont le résultat de deux interventions complémentaires mises en œuvre pour compenser un enseignement secondaire jugé, manifestement, problématique par de nombreux jeunes qui, après avoir pris un retard et décroché, retournent aux études afin de compléter leur formation générale ou obtenir un di-

plôme professionnel.

Ces actions font de la formation des adultes un enseignement compensatoire de la formation initiale, enseignement qui attire les jeunes parce qu'ils ne ressentent pas la différence d'âge avec les jeunes qui poursuivent un parcours " normal ", le modèle pédagogique leur convient mieux et la relation aux enseignants est différente. Cet usage de la formation continue ouvre sur quelques interrogations portant sur la construction du rapport à la formation comme forme d'articulation⁹ entre formation initiale et formation continue.

- S'il ne fait aucun doute que dans une société qui fonctionne au diplôme, la pertinence d'octroyer des ressources spécifiques pour assurer le succès scolaire des jeunes en difficulté est élevée, nous pouvons nous demander quels changements pourraient être introduits en formation initiale pour réduire la propension des jeunes à décrocher et à retourner aux études après avoir vécu de petits boulots ou la galère. Dit autrement, pourrait-on penser des actions éducatives qui feraient l'économie du décrochage ?
- Nous pouvons aussi nous demander si cette expérience de formation différente conduit à modifier le rapport subjectif des jeunes à l'éducation, ce qui est une condition nécessaire pour favoriser la participation à long terme à l'éducation des adultes. Le deuxième décrochage de nombreux jeunes laisse perplexé.
- Même si les effectifs jeunes en formation professionnelle augmentent, il reste que ces derniers constituent encore une minorité dans ce secteur et que leur accès est limité. Il semble que deux barrières institutionnelles jouent un rôle non négligeable : le niveau des ressources et certaines règles de fonctionnement des centres de formation professionnelle.

9. Au plan des biographies et des articulations institutionnelles.

3. La formation sur mesure comme forme d'interactions

Le développement de la formation sur mesure, comme formule spécifique en formation des adultes est aussi intéressant pour examiner les interrelations entre formation continue et formation initiale d'un point de vue institutionnel et de celui des parcours individuels.

3.1 Développement institutionnel de la formation sur mesure

L'intérêt pour la formation sur mesure ne date pas de 1987 alors que l'accord entre le gouvernement fédéral et le gouvernement québécois l'instituait. La Fédération des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) avait, dès 1975, publié un rapport de recherche sur cette formule qui vise le renouvellement des pratiques pédagogiques en éducation des adultes (Campeau et Le Roux, 1975)¹⁰. La formation sur mesure est alors définie en référence à deux objectifs : l'intégration de la formation des adultes dans les collèges, institution largement modelée pour les jeunes, et l'ouverture sur une nouvelle clientèle et sur le milieu. Dès ce moment, une première contrainte est identifiée : l'obligation à l'auto-financement. Les auteurs signalent aussi des résistances nées de l'écart au modèle académique standard¹¹. Trois ans plus tard, la fédération publiait un second rapport faisant état d'une recherche action dont l'objectif était de définir un cadre institutionnel et organisationnel (Campeau et Le Roux, 1978). La formation sur mesure est définie comme une activité de formation répondant à un besoin particulier et dont la planification a fait l'objet d'une " dynamique de participation de tous les agents impliqués à toutes les phases de l'intervention " (Campeau et Le Roux, 1978 : 17). Les postulats de la formation sur mesure précisent la définition péda-

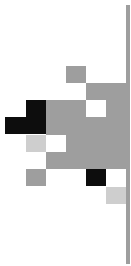
gogique. Quatre postulats sont identifiés : l'adulte est en situation d'action, l'adulte est l'agent premier de son propre apprentissage, un apprentissage est complété quand il est appliqué et toute situation est collective.

L'accord de 1987 modifie les fondements intellectuels de la formation sur mesure alors que les considérations administratives conduisent à l'identifier à une formation planifiée et réalisée à la suite d'une demande d'une entreprise. La formation sur mesure est un compromis politique fixé afin de répondre à des objectifs différents des deux paliers de gouvernement. D'une part, le fédéral voulait augmenter le soutien financier de la formation en entreprise en réduisant le financement de la formation en institution scolaire. D'autre part, le gouvernement québécois voulait assurer le financement de ces mêmes institutions. La formation sur mesure, formation en entreprise dispensée par les établissements scolaires, répondait aux deux objectifs. Cette dernière est un arrangement institutionnel entre les deux paliers de gouvernement selon lequel le financement de la formation professionnelle des adultes ne se ferait plus par le réseau scolaire mais par les entreprises qui s'adresseraient aux institutions scolaires pour la planification et la réalisation d'activités de formation spécifiques. L'introduction de cette nouvelle formule a incité les établissements scolaires à transformer leur service d'éducation des adultes et à offrir une vaste gamme de services aux entreprises qui, dans certains cas, dépassent les pratiques de formation. En même temps, le modèle pédagogique préconisé change : les formations ne sont plus uniquement proposées selon le format standardisé académique mais selon les demandes des clients. La formation sur mesure induit des relations de marché dans la régulation de la formation, les entreprises pouvant mettre en concurrence les institutions de formation. La signature de l'accord conduit à identifier la formation sur mesure à la formation en entreprise¹².

10. " La formation sur mesure apparaît donc, à la lumière des textes qui tentent de la définir, comme un effort d'adaptation et de renouvellement des pratiques éducatives en éducation des adultes dans les collèges par l'orientation de ces pratiques vers une recherche constante des besoins, une programmation adaptée ou nouvelle en fonction de ces besoins et par une participation plus ou moins étendue des adultes aux phases du processus éducatif " (Campeau et Le Roux, 1975 : 9).

11. " Née d'un souci d'adaptation ou de renouvellement pédagogique pour une formation plus efficace, on lui reproche l'immédiateté de son approche fondée sur la mesure des besoins et la trop grande importance qu'elle accorde au vécu et à l'expérience des adultes qui compromettraient l'administration de standards éprouvés, garantis d'une formation sérieuse et à long terme " (Campeau et Le Roux, 1975 : 11).

12. Nous pouvons donner deux exemples de définitions qui reprennent ce cadre institutionnel. "On parle d'une formation sur mesure quand, à la demande d'une entreprise, un groupe d'individus participe à des activités de formation dont le but ultime est le transfert des apprentissages dans la situation de travail; les activités de formation répondront à des besoins qui auront été identifiés dans une perspective de développement de compétences professionnelles et d'adaptation à des changements d'ordre technologique ou organisationnel." (Service de la formation aux adultes, 1989 : 21). La direction générale de la formation professionnelle du secondaire indique, pour sa part, que " la formation sur mesure est " un



3.2 Les stratégies de développement

Les gouvernements n'ont plus de programmes de subventions à la formation en entreprise depuis quelques années, mais la formation sur mesure est restée. En fait, les commissions scolaires et les collèges ont modifié leurs structures pour faire place au nouvel arrangement politique. Deux modèles organisationnels ont été utilisés :

- les services d'éducation des adultes ont spécialisé des conseillers au développement de la formation sur mesure et de services en entreprise ;
- les institutions ont créé de nouvelles entités au mandat spécifique : le service aux entreprises¹³.

Sous un modèle organisationnel ou un autre, une extension des services offerts aux entreprises est progressivement réalisée. Pour les institutions, cela représente des changements quant à la nature de l'offre de service. Elles n'entrent plus en relation avec une demande individuelle de cours mais avec une demande institutionnelle régulée par des enjeux marchands. Pour ce faire, la majorité a développé une approche client qui se veut à l'image des approches préconisées dans les entreprises privées.

Le Conseil supérieur de l'éducation, à la suite d'une étude de Dubé (1991), distingue quatre grands services : l'aide à la création et à l'expansion des entreprises, le soutien au développement technologique, l'aide au développement des ressources humaines et le soutien au développement de l'organisation (voir tableau 5). En fait, la palette des services offerts est relativement large portant sur le développement économique des entreprises, la formation ou le développement organisationnel.

ensemble d'actions professionnelles menées auprès des entreprises et visant à satisfaire de façon précise un besoin particulier ou à corriger une situation problématique déterminée dans un contexte de développement des ressources humaines (...) L'esprit de la formation sur mesure s'inscrit dans une démarche de relations d'affaires et de partenariat avec le milieu socio-économique, centrée sur la spécificité des besoins dans un processus interactif. Cette démarche s'accomplit dans un esprit d'ouverture, de confiance d'authenticité, de collaboration, d'écoute active et de relation-conseil " (DGFP, 1990 : 5 et 6).

13. En 1999, nous estimons que 24 commissions scolaires et 13 cégeps ont créé un service de formation en entreprise ou un centre de services aux entreprises.

Différentes stratégies ont été mises en œuvre afin d'implanter la formation sur mesure et par extension les services aux entreprises. Une première a consisté à définir des domaines et des modes d'intervention. La majorité des collèges s'est appuyée sur l'expertise et les ressources locales. D'autres ont plutôt adopté une stratégie mixte, misant sur les ressources locales et développant une expertise en réponse aux demandes du marché sans référence aux ressources internes. Dans les collèges, les domaines d'intervention sont nombreux. Le premier est d'ordre technologique. Les activités de perfectionnement et de recyclage dans les technologies informatiques sont les plus fréquentes. Plus de 40% des contrats de formation sur mesure en établissement (FME) sont directement reliés à ces technologies (Dubé, 1991). Plus récemment, le Conseil supérieur de l'éducation constatait la diversité des activités, bien que les activités de formation (incluant les phases de planification) soient les plus répandues.

La formation sur mesure introduit des relations de marché dans la régulation de la formation technique car les entreprises peuvent mettre en concurrence les propositions émanant de différents collèges ou de formateurs privés. Pour limiter cette concurrence, différentes stratégies sont mises en œuvre. Dans certains cas, les collèges se réunissent afin d'offrir un accueil unique. Ces organismes, comme le regroupement des collèges du Montréal Métropolitain, servent aussi de centre de tri des demandes vers les différentes institutions qui offrent les services désirés. Une autre stratégie est la spécialisation qui peut se réaliser selon différentes formes : domaine d'activité (spécialité ou branche industrielle) ou clientèle (catégories socio-professionnelles particulières comme les contremaîtres ou un métier)¹⁴.

14. Les informations recueillies lors de l'évaluation de la formation sur mesure vont dans le même sens. "Les collèges assurent la formation sur mesure de la quasi-totalité des 3915 stagiaires qui occupent des postes de techniciens et de professionnels et d'une forte majorité des 778 stagiaires qui occupent des postes de directeurs et d'administrateurs, Les 5527 employés de bureau et de commerce reçoivent de la formation surtout des collèges mais également des commissions scolaires." (Dubé, février 1991 : 23). Dans certains cas, les formations s'adressent à des travailleurs et des travailleuses en progression de carrière: caissières de banque qui deviendront conseillères financières, auxiliaires-infirmières qui désirent devenir infirmières, etc.

La recherche visant à réduire la pression des relations de concurrence se réalise aussi par la création de partenariats, c'est-à-dire des associations à moyen ou long terme avec des entreprises ou des organismes sectoriels¹⁵. L'Institut de chimie et de pétrochimie du collège Maisonneuve en est un exemple (Bernier, 1993). De son côté, le collège Ahuntsic a formé les employés de bureau de l'Hydro-Québec dans le cadre d'un programme formel de formation de l'entreprise ouvrant sur des promotions.

Le contenu du travail des conseillers à l'éducation des adultes change. Ils deviennent des intermédiaires entre les institutions d'enseignement et les entreprises et des traducteurs des demandes d'entreprises en activités. Ils sont moins des conseillers individuels de formation et davantage des conseillers en gestion de personnel. Ils doivent savoir réaliser (ou à tout le moins analyser) des plans de développement des ressources humaines ou penser en termes de développement organisationnel, de planification stratégique de la main-d'oeuvre ou de prévision en main-d'oeuvre. En fait, la planification et l'organisation des formations deviennent de plus en plus des activités qui exigent de prendre en compte les interdépendances de la formation avec les politiques de gestion du personnel et les modalités d'exercice du travail. La formation sur mesure et plusieurs services aux entreprises obligent à penser la formation dans ses rapports avec le travail et la gestion du personnel donc en relation avec le développement des ressources humaines et le développement des organisations.

3.3 Les interactions organisationnelles entre formation continue et formation régulière

Traditionnellement, l'éducation des adultes s'est développée à la frontière des institutions d'enseignement, selon une dynamique qui se voulait propre. Ainsi, les services d'éducation des adultes " géraient " l'offre de formation académique proposée à la clientèle adulte (largement des cours du soir et des cours intensifs destinés à une clientèle d'adultes au chômage) en marge des activités dites régulières. Les relations en-

tre l'éducation des adultes et les enseignants du secteur régulier se sont aussi transformées. Cette offre de formation était largement dispensée par des chargés de cours, c'est-à-dire du personnel temporaire embauché uniquement pour assumer les cours octroyés. La formation sur mesure modifie-t-elle ce mode de fonctionnement et permet-elle un transfert de connaissances vers la formation régulière ?

Il n'y a pas une seule réponse à cette question. Il faut noter un mode de fonctionnement organisationnel ambivalent. D'une part, la tradition qui gouverne l'organisation de l'éducation des adultes et la régulation marchande de la FME ne favorisent pas l'usage d'un personnel stable, en dehors des conseillers, considérés comme membres réguliers du personnel non-enseignant des institutions. Nombre d'activités sont dispensées par des chargés de cours. D'autre part, la stratégie de créneau adoptée par plusieurs institutions s'appuie souvent sur les ressources techniques et professionnelles régulières des institutions.

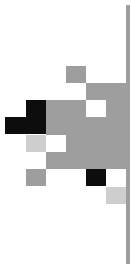
En fait, il semble que les professeurs réguliers ne sont pas nécessairement appelés à enseigner plus fréquemment en formation sur mesure mais ils servent régulièrement d'experts afin d'établir le contenu des activités. Dans une étude sur les services aux entreprises, Dubé (1991) signale que 4% des formateurs en FME de collège étaient du personnel à temps plein¹⁶. Une autre étude de Dubé (1990) indique qu'en 1988-89, le formateur fut choisi parmi les enseignants de l'établissement pour 44% des activités.

L'implication des enseignants en FME est l'une des dimensions organisationnelles nécessaires au transfert des savoirs. Plus globalement, nous pouvons dire qu'un ensemble de choix organisationnels affecte potentiellement le transfert. Une comparaison réalisée en matière de coopération entre entreprise et collège permet de préciser l'influence de ces conditions organisationnelles. L'étude permet de comparer la mise en oeuvre de deux activités longues de formation sur mesure¹⁷ qui s'adressent à des employés de deux firmes.

15. Dubé (1991) signalait quatre tendances : le regroupement régional, les regroupements provinciaux, le maillage privé-public et le regroupement de centres spécialisés.

16. Cette donnée masque le fait que plusieurs enseignants réguliers réalisent des cours à l'éducation des adultes en supplément de leur tâche régulière.

17. Notons que les objectifs de formation et plusieurs modalités de fonctionnement sont différentes.



Dans la première expérience, la formation, conduisant à des promotions pour les participants qui ont réussi, est réalisée dans un collège où plusieurs enseignants se sont impliqués dans l'élaboration du devis et ont enseigné différents cours. La responsabilité de la gestion revient à une professionnelle du service de l'éducation des adultes dont la tâche est de développer la formation sur mesure dans le collège. Pour ce faire, elle suit la politique du collège, qui prévoit, entre autres, de recourir aux départements pour trouver les ressources conseils et les enseignants. C'est ainsi que les personnes ressources qui ont participé à l'élaboration des contenus étaient des enseignants réguliers. Outre le contenu de la formation, la négociation entre le collège et l'entreprise porte aussi sur le respect d'un certain nombre de règles. Par exemple, la règle de la liberté académique régit le fonctionnement de la classe et l'évaluation des étudiants, de telle sorte que l'entreprise ne peut intervenir directement sur ces enjeux. En somme, le collège a énoncé des politiques de fonctionnement en FME qui favorisent l'intégration de son personnel régulier et qui établissent des modalités de fonctionnement qui respectent un certain nombre de règles en vigueur dans l'institution. Cette " politique " aurait permis les retombées explicites suivantes :

- formalisation d'outils pédagogiques utilisés par la suite en formation régulière ;
- préparation de nouveaux contenus comme la rédaction de rapport technique en français ou l'écriture d'un livre sur les principes électriques de base ;
- amélioration des contenus de cours lors d'une opération locale de révision des syllabus du programme ;
- apprentissage de la méthode de planification des programmes par compétence;
- financement d'équipements et de matériels utilisés en formation régulière par le service aux entreprises.

Dans la seconde expérience, l'entreprise a planifié une formation à l'intention de ses contremaîtres. Celle-ci poursuit des objectifs de perfectionnement professionnel et de reconnaissance sociale par l'octroi d'un diplôme de l'enseignement technique. Le responsable de formation s'est alors adressé au collège régional afin de réaliser l'activité. Une enseignante du collège qui connaissait l'entreprise pour y avoir

dispensé des cours quand elle était consultante privée et pour y avoir supervisé des élèves dans le cadre de formation en alternance est nommée responsable de l'activité, sans pour autant être intégrée au service de l'éducation des adultes. Au cours de la même période, ce dernier connaît de nombreux changements de personnel. Tous les enseignants du projet ont été choisis à l'extérieur de l'institution. Tout au plus, les professeurs réguliers de la spécialité ont été consultés sur le contenu du programme. Or, cette expérience de formation, longue et originale, n'a connu aucune suite.

Les deux expériences se distinguent par plusieurs choix organisationnels. Dans le premier cas, les ressources humaines sont intégrées à la structure " régulière " de l'institution, la formalisation est de mise et le collège a fixé des règles du jeu qui définissent le rôle de chaque acteur. Dans le second cas, de nombreuses décisions et la situation conjoncturelle du service d'éducation des adultes a conduit à conserver la gestion de l'expérience à la périphérie de l'organisation. De ce fait, l'expérience n'a connu aucune pérennité. La connaissance préalable de l'entreprise a été un facteur central pour démarrer la collaboration mais elle s'est aussi avérée un frein à l'institutionnalisation de la FME dans le collège.

3.4 La formation sur mesure et les déterminismes éducatifs

L'interaction entre formation sur mesure et formation régulière relève largement des conditions locales (configuration spécifique d'atouts, de ressources et de contraintes) et des choix institutionnels des établissements scolaires. Qu'en est-il des interactions au plan des parcours individuels. Encore ici, la réponse ne peut être qu'ambiguë. D'une part, certaines données statistiques indiquent que les institutions scolaires rejoignent en formation sur mesure des clientèles dont les emplois correspondent au niveau de formation. D'autre part, l'analyse d'expériences de formation longue souligne comment il est effectivement possible d'utiliser la formule pour rompre avec les déterminismes éducatifs de la participation à l'éducation des adultes.

Les données statistiques sur la formation sur mesure indiquent que la clientèle correspond à la clientèle de l'éducation des adultes (Dubé, 1990) :

- les femmes sont moins nombreuses que les hommes, ce qui correspond à la tendance générale quand il s'agit de la formation professionnelle ;
- les participants sont surtout recrutés dans les tranches d'âge situées entre 25 et 44 ans;
- la majorité des participants (78 %) ont une scolarité minimale de 11 ans ;
- du point de vue professionnel, la clientèle se répartit ainsi : 30,9% de cols blancs, 42,5% de cols bleus, 22% de techniciens et 4% de directeurs.

L'analyse des expériences de formation en entreprise réalisées en collaboration avec des institutions de formation permet de préciser le diagnostic de la situation. La première a été dispensée à la suite des pressions syndicales dans l'entreprise. Il s'agissait de permettre à des employés de bureau de progresser dans la hiérarchie des emplois en accédant à des emplois considérés techniques. La formation devait, au départ, permettre de faire respecter le principe de la promotion par ancienneté. Près de 1000 personnes y ont participé. La seconde formation s'adressait à des contremaîtres. Elle visait un perfectionnement professionnel en matière de technique de gestion et une reconnaissance sociale du " métier " dans l'entreprise. Dans les deux expériences, la moyenne d'âge des participants est de 47 ans.

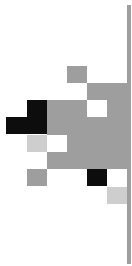
L'analyse qualitative des parcours des participants indique bien comment leurs anticipations sont largement modulées par leur expérience antérieure de formation, initiale ou continue. Ainsi, les personnes dont les parcours éducatifs étaient les plus faibles, étaient aussi celles qui ressentaient le plus d'appréhension face au risque de l'échec. Ce sont souvent les mêmes personnes qui ont ressenti dès le démarrage de l'activité le plus de difficulté d'apprentissage. Il importe aussi de souligner que les femmes qui ont participé au programme étaient dans une situation particulière. Diplômées de l'enseignement professionnel dans des métiers féminins, elles se retrouvaient dans un programme qui les conduisait dans des emplois techniques traditionnellement masculins.

La question du succès des stagiaires a été soulevée dans les deux expériences alors que plusieurs participants n'avaient pas nécessairement les pré-requis académiques formels pour entreprendre des études collégiales et ont, dès le démarrage de l'activité, énoncé ou révélé leurs difficultés. Dans la première expérience, le dilemme inhérent à cette question s'est d'ailleurs posé de la manière suivante : les représentants syndicaux voulaient assurer un accès démocratique qui permettait d'appliquer le principe de l'ancienneté comme mode de promotion, les enseignants tenaient à conserver la qualité de la formation (niveau) et les responsables patronaux étaient préoccupés par l'adéquation de la formation avec les emplois. Devant les difficultés de plusieurs participants, les responsables de la gestion des formations et le personnel enseignant ont introduit des ajustements pédagogiques par :

- l'insertion de cours de méthodologie ou de mathématique dans l'activité ;
- l'usage d'un test qui permettait de cerner le degré d'affirmation, la capacité d'attention, de concentration, de stress, etc. ;
- l'introduction de période de travail individuel supervisé par les enseignants, du support psychologique ;
- et une attitude des professeurs qui cherchaient à réduire le stress qui accompagnait le retour aux études.

Dans la première expérience, la signification de la promotion n'est pas la même selon les individus. Alors que pour certains, le programme de formation levait le verrou d'une mobilité déjà amorcée; pour d'autres, il ouvre de nouvelles voies pas envisagées. À une exception près, tous les participants ont connu une mobilité professionnelle. Le tiers d'entre eux ont poursuivi sur la lancée et occupent les postes les plus élevés de la hiérarchie. Certains sont même devenus professionnels au sein de l'entreprise. Pour les autres, l'atteinte d'un poste plus technique est déjà considérée comme une grande progression et ils n'aspirent pas à une mobilité plus grande¹⁸.

18. D'ailleurs plusieurs d'entre eux se sont prévalus du programme de pré-retraite proposé par l'entreprise au moment de restructurations majeures de l'entreprise.



Dans la seconde entreprise, il n'y a pas mobilité professionnelle, la formation visait un perfectionnement professionnel. La réussite au cours et l'obtention d'un diplôme collégial ont largement été ressenties sous le signe du dépassement personnel et de la fierté associée au succès et à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement technique. À cet effet, les participants rencontrés ont bien indiqué deux changements dans leur professionnalité. D'abord, leur relation avec les ouvriers et les supérieurs se sont améliorées. Ils sentent plus de facilité à communiquer. Ensuite, ils appliquent de manière plus systématique les technologies de gestion apprises en formation. En fait, les objectifs professionnels poursuivis ont largement été atteints.

Le modèle de formation adopté dans la deuxième expérience est proche de celui mis en œuvre dans une formation pour les travailleurs de la pétrochimie par l'Institut de formation de l'industrie chimique et pétrochimique (Bernier, 1993). Cette formation, associée à une organisation du travail qui prévoit des progressions de carrière au sein de l'équipe de travail, a modifié le rapport à la formation qui cesse d'être uniquement maison. La planification du contenu de la " nouvelle " formation repose sur les situations de travail dans l'industrie qui furent analysées selon l'approche par compétence. Elle intègre des éléments théoriques et des stages pratiques dans d'au-

tres entreprises du secteur. La réussite ouvre sur un diplôme de l'enseignement technique. Dans ce cas aussi, les travailleurs ayant une formation secondaire peuvent obtenir un diplôme supérieur.

Dans les deux cas étudiés, la formation sur mesure ouvre sur une progression professionnelle, que ce soit en termes de promotion ou de perfectionnement, pour des salariés ayant une formation antérieure relativement réduite. Dans les deux cas, nous sommes bien dans une situation de rupture avec les processus sociaux classiques de modulations de participation à l'éducation des adultes par la formation initiale. Cette ouverture éducative et professionnelle tient à la conjugaison de deux dimensions :

- les politiques des entreprises alors que ces dernières se sont engagées dans des politiques d'emploi modifiant le fonctionnement du marché interne ou dans des réorganisations du travail conduisant à modifier la professionnalité de certaines catégories professionnelles;
- et la flexibilité dans la gestion des activités qui a permis d'introduire des mesures de soutien à l'apprentissage. Dans le deuxième cas, la forte articulation du contenu de la formation avec le contenu de l'emploi a aussi été jugée comme une condition qui a contribué au succès de l'activité.

En guise de conclusion : propositions stratégiques générales

L'expérience de la formation sur mesure conduit à penser qu'il serait possible de renforcer les articulations entre formation initiale et formation continue en misant sur un certain nombre de stratégies. Au plan institutionnel, il convient de favoriser la création de règles et de modalités organisationnelles qui favorisent la participation des enseignants à la formation continue, ce qui peut s'avérer un moyen pour enrichir la formation initiale dans le sens d'une plus grande adéquation

Au plan des parcours biographiques, la participation à la formation continue repose en partie sur l'expé-

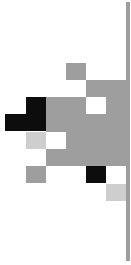
rience éducative antérieure des individus (Doray, 1999). Une croissance de la participation des personnes moins qualifiées doit tenir compte de ce lien. Ainsi, toute politique d'ouverture de la formation continue doit passer par la mise en œuvre de stratégies visant la réussite scolaire du plus grand nombre en formation initiale. Des actions encore plus amont devraient aussi être entreprises afin d'éviter le décrochage scolaire. En parallèle, une autre stratégie doit être mise en œuvre en formation continue par la planification de pratiques de formation visant explicitement des personnes moins qualifiées. Cela suppose que des actions soient entreprises pour dépasser les déterminismes sociaux qui construisent les dispositions individuelles. D'une

part, cela suppose que des adultes qui ne participeraient pas " spontanément " à des activités de formation soient mis en situation de le faire. Les deux expériences de formation sur mesure analysées ont effectivement été des " occasions provoquées " d'enrôlement en formation pour nombre de travailleurs. D'autre part, les dispositifs de formation doivent aussi tenir compte du niveau de compétence des sta-

giaires et des élèves. La gestion des activités et la planification des curriculums sont aspects importants pour accroître les chances de succès de tous. Les deux expériences analysées soulignent bien que d'une gestion appropriée des pratiques de formation continue peut ouvrir sur des processus de perfectionnement et sur un dépassement des déterminismes sociaux.

Bibliographie

- Audet, Claudine. (1995). *Vers nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : contexte et enjeux*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.
- Bernier, C. (1993). Nouvelles expériences sectorielles de formation : une tendance à l'institutionnalisation de la formation professionnelle au Québec ?, Laflamme C., *La formation et l'insertion professionnelle, enjeux dominants dans la société post-industrielle*. Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 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. In P.R. Bélanger, M. Grant et B. Lévesque (sous la direction de), *La modernisation sociale des entreprises*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal, coll. Politique et économie, pp. 211-224.
- Bernier, C. (1999a). Vers une formation continue de la main-d'œuvre au Québec ? . *Relations industrielles*, vol. 54, n° 3, pp. 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 # 99-02.
- Betcherman, G., McMullen, K., et Davidman, K. (1998). *La formation et la nouvelle économie*. Ottawa, Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- Bourbeau L., (1992). *Les populations de l'Éducation des adultes, en formation générale dans la commissions scolaires*, Québec, Fédération des enseignantes et des enseignants de commissions scolaire, Centre de l'enseignement du Québec.
- Brown, Ph., et Lauder, H. (1992). Education, Economy, and Society : An Introduction to a New Agenda. In PH. Brown et H. Lauder (eds), *Education for economic survival. From fordism to postfordism ?* London, Routledge, pp. 95-116.
- Campeau, Daniel; Leroux, Jeanne. (1975). *La formation sur mesure. Un inventaire – évaluation de nouveaux modes d'intervention éducative auprès des adultes au niveau collégial*, Montréal, Fédération des Cégeps.
- Campeau, Daniel; Leroux, Jeanne. (1978). *Le processus opérationnel de la formation sur mesure*, Tome I, Montréal, Fédération des Cégeps.
- Campeau, Daniel; Leroux, Jeanne. (1978). *Les implications organisationnelles de la formation sur mesure*, Tome II, Montréal, Fédération des Cégeps.



Charest D., (1997). *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Québec, direction de la recherche, ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec.

Charest, J. (1999). Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec . *Relations industrielles*, vol. 54, n° 3, pp. 439-471.

Comité provincial des services aux entreprises (CPSAE). *Le Répertoire des réalisations des services aux entreprises des cégeps et des commissions scolaires du Québec*, Québec, le Réseau public des services aux entreprises du Québec (SAE).

Commission de l'éducation des adultes. (1998). *La formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *En formation professionnelle : l'heure d'un développement intégré*, Sainte-Foy, Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.

Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *L'insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation.

Courtney. S. (1992)., *Why Adult Learn? Towards a Theory of Participation in Adult Education*, London, Routledge.

Darveau, Jean-Guy; Rémillard, Rosaire; Turcotte, Roch. (1990). *La formation sur mesure en établissement, une évaluation. Étude de cas*, Québec, Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle.

Darveau, Jean-Guy; Rémillard, Rosaire; Turcotte, Roch. (1990). *La formation sur mesure en établissement, une évaluation. Analyse de données des volets emploi et employabilité*, Québec, Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle.

Direction des statistiques et des études quantitatives (1999), La formation professionnelle au secondaire, *bulletin statistique de l'éducation*, no. 12.

Direction générale de l'enseignement collégial. (1992). *Le programme fédéral de formation sur mesure en établissement et la formation continue dans le réseau collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Direction générale de l'enseignement collégial. (1988). *Diagnostic, élaboration, organisation de la formation sur mesure*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Direction générale de l'enseignement collégial. (1990). *Cadre d'intervention et voies d'action de la direction générale de l'enseignement collégial en formation sur mesure*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Direction générale de l'enseignement collégial. (1991). *La formation sur mesure et ses services dans les Cégeps*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

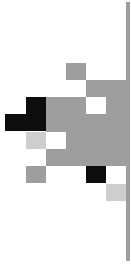
Direction générale de l'enseignement collégial. (1992). *L'impact de la formation sur mesure sur la qualification des personnes*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Direction générale de l'enseignement collégial. (1993). *Le programme fédéral de formation sur mesure en établissement et la formation continue dans le réseau collégial*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

Direction générale de la formation professionnelle. (1990). *La formation de la main-d'œuvre. Guide de la consultante ou du consultant en formation sur mesure*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Doray P., et Maroy, C. (1995). Les relations éducation-travail: quelques balises dans un océan conceptuel, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 4, pp.661-688.

- Doray, P. (1999). La participation à la formation en entreprise au Canada : quelques éléments d'analyse . *Formation-Emploi*, n° 66, pp. 21-38.
- Doray, P., et Ricard, D. (1996). Les articulations entre formation et travail : émergence et diffusion de nouvelles logiques. In D-G. Tremblay (dir.), *Innovation, technologie et formation. Multidimension et complexité des processus d'innovation*. Québec, Presses de l'Université du Québec, pp 123-140.
- Doray P. et Arrowsmith S. (1997). Patterns of Participation in Adult Education: Cross National Comparisons, chapter 3 of Bélanger P. and Tuijnman Albert C., *New Patterns fo Adult Learning : A Six Country Comparative Study*, Pergamon, London: 1997.
- Doray P., et Ricard D., et Bagaoui R. (1997). Les innovations de formation continue: une voie empruntée par les entreprises québécoises. In M. Grant, P. Bélanger et B. Lévesque, *Les innovations dans les entreprises québécoises*. Montréal, L'Harmattan, pp. 187-220
- Doray, Pierre et Rochon, Lorraine. (1993). La formation professionnelle dans les cégeps : vers de nouvelles relations formation-travail?, Dandurand, Pierre (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Québec, Institut québécois de la recherche sur la culture, pp. 87-122.
- Dubé, Gilles. (1990). *La formation sur mesure en établissement, une évaluation. Profils des clientèles et des activités*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Dubé, Gilles. (1990). *La formation sur mesure en établissement, une évaluation. Le point de vue des entreprises*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Dubé, Gilles. (1990). *La formation sur mesure en établissement, une évaluation. Le point de vue des établissements*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Dubé, Gilles. (1990). *La formation sur mesure en établissement, une évaluation. Le point de vue des commissions de formation professionnelle*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Dubé, Gilles. (1991). *La formation sur mesure en établissement : une évaluation*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Dubé, Gilles. (1991). *La formation sur mesure en établissement : une évaluation. Faits saillants*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Dubé, Gilles. (1991). *Recherches économiques et sociales. Les services rendus aux entreprises par les cégeps, portrait et problématiques*, Montréal, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Emploi et immigration Canada, (1991). *La commission canadienne de mise en valeur de la main-d'œuvre*, Ottawa, gouvernement du Canada
- Faure, Edgar, (1972). *Apprendre à être*, Commission Internationale sur le Développement de l'Éducation, Paris : UNESCO, 1972.
- Hollingsworth, J.R., et Boyer, R. (ed). (1997). *Contemporary capitalism. The embeddedness of institutions*. Cambridge University Press.
- Landry C. et Mazalon E., (1995). Évolution et tendances des relations formation/travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation, *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. XXI, n° 4, pp.781-808
- McBride, S. (1998). *The Political Economy of Training in Canada*. Toronto, Labour Education and Training Research Network, Working Paper Series, #98-07.
- MEQ (1999). *Regard statistiques sur l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec (information recueillies sur le site Internet du ministère de l'Éducation).



MEQ, (1999). *Les indicateurs de l'éducation*, Québec, Gouvernement du Québec (information recueillies sur le site Internet du ministère de l'Éducation).

Moore, R., et Hickox, M. (1994). Vocationalism and Education change . *The Curriculum Journal*. vol. 5, n° 3, pp. 281-293.

Normand, Bernard. (1999). *Radiographies de la formation professionnelle au Québec*, communication présentée au colloque de l'Association d'économie politique, Montréal, 12-13 novembre.

Ouellette, Monique. (1986). *La formation sur mesure : un guide*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

Regroupement des Collèges du Montréal Métropolitain. (1989). *Pistes de réflexion permettant de dégager un modèle organisationnel susceptible de répondre aux exigences de la formation sur mesure auprès de l'entreprise*, Montréal, Regroupement des Collèges du Montréal Métropolitain.

Saint-Pierre, Céline. (1999). *Le développement de la formation professionnelle : les orientations des réformes récentes*, communication présentée au colloque de l'Association d'économie politique, Montréal, 12-13 novembre.

Service de la formation aux adultes, *Le transfert des apprentissages dans une démarche de formation sur mesure*, Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, Ministère de l'enseignement supérieur et de la science, Gouvernement du Québec, Québec, février 1989 (Collection formation sur mesure).

Sharpe, A., et Haddow, R. (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.

Tableau 1. Proportion d'une génération qui sort du secondaire sans diplôme**Proportion d'une génération qui :**

	N'obtient pas de diplôme du secteur jeune	N'obtient pas de diplôme du secteur jeune ou avant 20 ans au secteur adultes	N'obtient jamais de diplôme
1975-76	47,1	46,4	43,0
1985-86	28,3	27,7	20,8
1995-96	29,6	26,6	12,0
1996-97	33,1	30,1	16,9
1997-98	33,8	30,6	18,8

Sources : MEQ, (1999). *les indicateurs de l'éducation*, fiche 2.6, tableau 2.6**Tableau 2
Inscription en formation des adulte du secondaire, 1990 à 1998**

	Formation des adultes Effectifs	Taux d'accès au secteur adulte en formation générale avant l'âge de 20 ans
1984-85		3,2
1989-90		12,9
1990-91		
1991-92		
1992-93		
1993-94	145 268	
1994-95	145 325	17,0
1995-96	148 300	16,3
1996-97	144 636	16,1
1997-98	136 470	15,9
1998-99		

Sources : MEQ, (1999). *les indicateurs de l'éducation*, fiche 2.5, tableau 2.5 et MEQ (1999). *Regard statistiques sur l'éducation*.



Tableau 3
Inscription en formation professionnelle du secondaire (filières ordinaires)

	Effectifs			% d'hommes	
	20 ans et moins	plus de 20 ans	Total	20 ans et moins	20 et plus
1988-89	22 836	41 833	64 669		
1989-90	18 596	27 434	46 030		
1990-91	19 469	35 015	54 484	54,6	42,4
1991-92	17 855	39 621	57 476	54,8	47,4
1992-93	17 066	41 347	58 413	55,8	49,0
1993-94	16 871	41 152	58 023	56,3	49,7
1994-95	18 015	41 756	59 771	57,0	51,1
1995-96	20 921	46 029	66 950	59,0	52,3
1996-97	24 460	48 460	72 920	59,7	53,3
1997-98	25 780	49 897	75 677		
1998-99	23 556	45 209	68 765		

Sources : DSEQ (1999), La formation professionnelle au secondaire, bulletin statistique de l'éducation, no. 12



Tableau 4
Taux d'obtention d'un diplôme de l'enseignement professionnel

	Total	Âge		Genre	
		Moins de 20 ans	20 ans et plus	Hommes	Femmes
1975-76	13,1	11,5	1,6	9,7	16,5
1985-86	17,7	15,1	2,5	16,9	18,3
1990-91	13,7	6,8	7,0	13,9	13,4
1993-94	16,1	4,1	12,0	16,5	15,7
1994-95	16,7	4,1	12,7	17,0	16,4
1995-96	19,4	4,7	14,7	20,9	17,7
1996-97	22,0	5,8	16,3	23,9	20,1
1997-98 (est)	22,9	6,1	16,8	24,7	21,0

Sources : DSEQ (1999), La formation professionnelle au secondaire, bulletin statistique de l'éducation, no. 12

Tableau 5
Proportion d'institutions scolaires offrant les différents services aux entreprises

Services offerts	Proportion de cégeps qui offrent le service	Proportion de commissions scolaires qui offrent le service
AIDE À LA CRÉATION ET À L'EXPANSION DES ENTREPRISES		
Aide à la relève	20%	29%
Aide à la création d'entreprises	56%	29%
Soutien à l'entrepreneuriat	68%	37%
SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT TECHNOLOGIQUE		
Test en laboratoire	12%	10%
Conception de produits	12%	11%
Conception de logiciels	22%	13%
Collecte de données	24%	23%
Aide à l'automatisation	37%	25%
Soutien au transfert technologique	44%	34%
Aide technique	56%	48%
AIDE AU DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES		
Plan de développement des ressources humaines	27%	14%
Plans de carrière	27%	10%
Colloques	41%	22%
Évaluation des acquis	68%	66%
Conception	93%	77%
Analyse de besoins	95%	84%
Formation	100%	94%
SOUTIEN AU DÉVELOPPEMENT DE L'ORGANISATION		
Administration et gestion	61%	41%
Formation des formateurs	71%	42%
Autres	12%	10%

Sources : Conseil supérieur de l'éducation, 1997