

NOTE DE RECHERCHE

Le travail de rapprochement entre économie et éducation: analyse de quatre expériences de formation en alternance

**Pierre Doray
Christian Maroy**

2005-03

Adresse postale

CIRST
Université du Québec à Montréal
C.P. 8888, Succursale Centre-ville
Montréal (Québec)
Canada, H3C 3P8

Adresse civique

CIRST
Université du Québec à Montréal
Pavillon Thérèse-Casgrain, 3e étage
455, boul. René-Lévesque Est, Bureau W-3042
Montréal (Québec) Canada
H2L 4Y2

Pour nous joindre

Téléphone : (514) 987-4018
Télécopieur : (514) 987-7726
Courrier électronique : cirst@uqam.ca
Site Internet : www.cirst.uqam.ca

Conception graphique : Marie-Andrée Desgagnés et Lysanne Lessard
Révision linguistique: Jocelyne Raymond

ISBN 2-923333-12-8
Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec, 2005
Bibliothèque nationale du Canada, 2005

Table des matières

1. INTRODUCTION	1
2. BALISES THEORIQUES : UNE APPROCHE EN TERMES DE « NEGOCIATIONS CONSTITUANTES ».....	2
3. QUELQUES REPERES METHODOLOGIQUES.....	5
4. PRESENTATION DES QUATRE EXPERIENCES ET DE LEUR CONTEXTE.....	6
4.1 LE COLLEGE DU FLEUVE	7
4.2 LE COLLEGE DE LA FORET	9
4.3 LE LYCEE DE LA PLAINE.....	10
4.4 LE LYCEE DU PARC.....	11
5. L'ANALYSE TRANSVERSALE.....	12
5.1 LES AJUSTEMENTS ORGANISATIONNELS ET OPERATIONNELS.....	12
5.2 LES RESSORTS DE L'ACTION	13
5.3 LES PROCESSUS SYMBOLIQUES.....	15
5.4 LES REGIMES D'ECHANGE EN PRESENCE.....	15
6. ÉLEMENTS D'INTERPRETATION	18
7. CONCLUSION.....	20
BIBLIOGRAPHIE	22

Cette recherche a bénéficié d'un soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, du gouvernement du Québec (coopération Québec/Communauté française de Belgique), de la communauté française de Belgique (convention ARC no. 97-02/1997) et du Commissariat Général aux Relations Internationales de la CFB.

Résumé

L'objet de ce note est de saisir le travail social mis en œuvre pour promouvoir davantage « d'articulation » entre l'univers économique et l'univers éducatif, dans le cas de la formation en alternance. Le processus de « rapprochement » entre écoles et entreprises ne doit pas simplement être considéré comme la résultante d'évolutions structurelles qui toucheraient de manière homogène tous les pays industrialisés; il prend des formes spécifiques selon le contexte sociétal, les formes institutionnelles et les acteurs spécifiques qui le constituent. Par l'analyse de quatre études de cas situées en Wallonie et au Québec, nous examinons les pratiques concrètes de construction de la coordination entre écoles et entreprises ; nous mettons en évidence le travail d'ajustement organisationnel et le processus symbolique mis en jeu. Un contraste apparaît entre plusieurs régimes d'échange entre écoles et entreprises qui façonnent la mise en œuvre de l'alternance.

1. Introduction

Au cours des dernières années, nous avons assisté à l'institutionnalisation de multiples modifications au sein du système scolaire, visant explicitement un rapprochement entre les institutions de formation professionnelle et le champ économique. Ces changements visent, dit-on, à assurer une plus grande adéquation de la formation avec les qualifications ou les compétences utilisées dans les milieux de travail. Cette recherche de correspondance se traduit d'abord par un travail sur les contenus de formation, qui a conduit à modifier les modes de planification et d'élaboration des programmes (approche par compétences par exemple). Elle se révèle aussi dans l'évolution des formes des activités éducatives, qu'il s'agisse des formes de transmission pédagogiques (la promotion de la formation en alternance) ou des modalités de l'évaluation. Ces changements vont encore de pair avec des transformations dans les relations institutionnelles entre organisations éducatives et productives. Les entreprises sont de plus en plus appelées à participer à la définition des "besoins de formation" ou des "compétences requises" dans l'univers du travail et à s'impliquer dans des instances d'orientation de la formation professionnelle ou à des instances de direction d'établissements scolaires. Toutes ces interventions attestent de l'existence d'un processus d'ensemble où se recomposent les relations entre formation et travail, entre enseignement professionnel et sphère productive.

A notre sens, l'articulation accrue ne doit pas simplement être analysée comme la résultante d'évolutions structurelles qui toucheraient de manière homogène tous les pays industrialisés; elle prend des formes spécifiques selon le contexte social, les formes institutionnelles et les acteurs mobilisés dans les pratiques de rapprochement. L'objectif de ce chapitre est de saisir certains aspects du travail de rapprochement éducation/économie par le biais de l'analyse d'une de ces manifestations pratiques : la formation en alternance. Pour ce faire, nous désirons examiner les pratiques concrètes et saisir le mouvement même de cette articulation, que nous considérons comme un travail social d'échange et de coordination entre plusieurs acteurs et organisations. La recherche présentée dans cet article documente cette perspective socioconstructiviste d'analyse des « négociations constituantes » à propos de quatre études de cas, situées dans leur contexte institutionnel et social.

Notre analyse expose d'abord les principales balises théoriques qui permettent de situer et de préciser le concept de travail social et donc les dimensions de la collaboration entre les entreprises et les établissements scolaires. Par la suite, nous présenterons quelques éléments méthodologiques qui nous ont guidés dans notre enquête et notre analyse empirique. Cette dernière est décrite en trois temps. Nous brosons, dans le premier, un portrait des quatre expériences analysées, choisies dans deux sociétés différentes (Québec, et Communauté française de Belgique) et dans deux domaines techniques (électronique et travail de bureau). Dans le deuxième temps, nous analysons de manière transversale les quatre projets en reprenant les principaux éléments de notre grille d'analyse et, dans un troisième temps, nous proposons une interprétation plus globale. Nous revenons en conclusion sur l'approche analytique proposée et sur les suites possibles en matière de travaux sur l'alternance.

2. Balises théoriques : une approche en termes de « négociations constitutives »

La question des rapports ou des articulations entre économie et éducation n'est pas un objet nouveau des sciences sociales, comme l'attestent plusieurs synthèses récentes des travaux se réclamant de ce thème de recherche (Tanguy, 1986 ; Jobert et al., 1995 ; Doray et Maroy, 1995 ; Lemelin, 1998 ; Maroy et Doray, 2000). Ces dernières indiquent qu'il s'agit d'un domaine de recherche aux « contours flous et mouvants » (Jobert et al., 1995, p. 11) qui se conjugue au pluriel tant par les thèmes abordés (planification de l'éducation et de la formation professionnelle, transition et insertion professionnelle, formation continue, articulation à l'emploi, qualifications, etc.) que par les conceptualisations en œuvre dans les travaux empiriques (Maroy et Doray, 2000). Il est possible d'en repérer trois.

Les approches structurelles conçoivent les rapports économiques comme une source essentielle de structuration (Bowles et Gintis, 1976 ; Bourdieu, 1970) et de transformation (Stroobant, 1993 ; Grootaers, 1995 ; Brown et Lauder, 1992 ; Hickox et Moore, 1992) du champ de l'éducation. La deuxième perspective construit la relation par le biais de conventions explicitement mises en place afin de rapprocher les deux mondes (Moore, 1987 et 1990 ; Jones et Moore, 1993 ; Tanguy, 1994a et b ; Tanguy, 1998). L'insistance est fortement mise sur les effets organisationnels et culturels des conventions qui articulent les deux mondes. La troisième, que nous avons adoptée, insiste davantage sur les négociations constitutives à l'origine des pratiques de liaison entre économie et éducation (Doray et Maroy, 2001).

Cette dernière approche, d'inspiration constructiviste (Corcuff, 1995), déplace quelque peu l'objet d'analyse en mettant l'accent sur les relations sociales à l'œuvre dans des pratiques de rapprochement. Elles sont le prolongement des approches précédentes, car elles s'intéressent aux conventions et à leurs effets, mais leur spécificité réside plutôt dans l'attention portée aux processus mêmes de construction des relations entre économie et éducation. L'objet d'analyse est le travail social réalisé par les acteurs afin de créer, mobiliser et stabiliser des formes ou des conventions qui établissent des correspondances ou des passerelles entre les deux mondes. La visée de l'analyse est bien la saisie de la dynamique de construction des liaisons dans leur morphologie et leur portée. Les propriétés des conventions établies et mises en œuvre afin de rapprocher l'univers du travail de celui de l'économie ne sont pas données, mais résultent des négociations et des transactions réalisées entre les acteurs. L'élaboration d'une intervention comme la formalisation d'une politique d'enseignement et sa mise en œuvre nécessite un travail d'interprétation qui en fixera les différentes balises ou qui assurera l'adaptation locale de balises générales préalablement précisées. Maroy (1989) a déjà souligné combien la construction d'un programme de formation professionnelle est tributaire des négociations entre les acteurs institutionnels contrôlant le pilotage d'une institution de formation. Agulhon, Poloni et Tanguy (1988) signalent les différences de conception des programmes que des enseignants de formation professionnelle entretiennent selon leur trajectoire professionnelle. Plus récemment, Agulhon (1997) dégageait les logiques sociales en œuvre dans les différentes instances participant à la planification de l'offre de formation. L'auteure souligne combien les logiques sont différentes selon l'appartenance géographique des instances. Une problématique analogue est aussi présente dans le champ de la formation continue (Aballéa, 1986 ; Brochier, 1991), ou celui de l'analyse des politiques de l'emploi (Bessy et al., 1995)

alors que l'influence des milieux locaux sur la conception des pratiques est soulignée. Ces contributions concordent en insistant sur le travail social de construction des liens qui comporte une forte dose d'interprétation liée largement aux modèles culturels présents chez les individus et aux lectures différenciées des réalités locales. C'est pourquoi la mise en oeuvre du rapprochement entre établissements scolaires et entreprises prend fréquemment la forme de controverses dans lesquelles des diagnostics et des solutions sont discutés et disputés. Il n'est donc pas possible de considérer les offres de formation comme de simples décalques de besoins saisis dans l'univers économique. Les arrangements sont souvent des compromis construits au cours de négociations et de transactions¹ mobilisant des prises de position divergentes. Il convient donc d'identifier les différents objets par lesquels s'opèrent des liaisons, de montrer les négociations et transactions qu'elles suscitent, de saisir les significations prêtées à ces objets par des acteurs aux systèmes de sens et de justification différents, d'être enfin attentif à la pluralité des niveaux d'action et de construction de la relation.

Notre analyse de l'institutionnalisation du rapprochement économie/éducation s'inscrit dans cette approche qui met l'accent sur le travail social des acteurs situés dans des positions sociales différentes dans le champ économique ou dans celui de l'éducation et les échanges sociaux à l'oeuvre dans la construction des modalités ou des instances de rapprochement. Une option théorique de fonds est de considérer que les propriétés des conventions établies et mises en oeuvre afin de rapprocher l'univers du travail de celui de l'économie ne sont pas données, mais résultent des négociations et des transactions entre des acteurs ayant des surfaces d'action différentes (Agulhon, 1997 ; Aballéa, 1986 ; Agulhon, Poloni et Tanguy, 1988 ; Maroy, 1989 ; Brochier, 1991 ; Bessy et al, 1995).

De façon générale, l'analyse du travail de rapprochement doit dès lors tenir compte de l'existence de différents niveaux d'action et des relations croisées entre les paliers institutionnel, organisationnel ou opérationnel². Les formes négociées au plan institutionnel constituent des ressources et des contraintes au jeu d'acteurs au plan organisationnel ou opérationnel. Réciproquement, les transactions et négociations au plan organisationnel débouchent sur des conventions locales, qui sont parfois généralisées. L'analyse porte aussi sur les objets du travail social. De façon variable selon le palier d'action, différents objets sont soumis à un travail de négociation qui en affecte les formes. Les savoirs légitimes à enseigner (Bauer et Cohen, 1980 et 1981), les objets et modalités de la coopération, les formes organisationnelles, les modes de fonctionnement des établissements scolaires ou des

¹ La notion de négociation fait plutôt référence aux négociations explicites ou formelles entre acteurs comme il peut en exister dans les instances multipartites de planification ou de gestion des ressources éducatives. Les transactions font davantage référence à des ententes diffuses qui ne sont pas nécessairement explicitement posées par les acteurs. Ainsi, consensus ou convergence de vue, négociation et transactions seraient trois formes de construction des rapprochements. Nous pouvons en envisager une quatrième : l'imposition d'un point de vue.

² Le palier institutionnel recouvre pour l'essentiel l'univers des règles et des formes qui régissent le fonctionnement des champs sociaux. Une de ses particularités est l'action à distance, les règles et les cadres fixés dans les instances ministérielles s'appliquant à un ensemble d'établissements ou à plusieurs acteurs. Il s'agit par exemple des politiques éducatives, des règlements ministériels (fixant des « cadres » pédagogiques, des conditions de financement ou de fonctionnement) ou encore de théories pédagogiques de référence. Le palier organisationnel est le niveau d'action qui pose l'enjeu du fonctionnement administratif des établissements (école, collège, établissement industriel ou entreprise, etc.). Étant des lieux formels de décision et des lieux d'appropriation des formes institutionnelles, il constitue un deuxième espace de négociations. Le palier opérationnel concerne les modalités de gestion et de fonctionnement des expériences ou des projets dans la quotidienneté.

entreprises, les modes de transmission pédagogiques ainsi que les modalités d'inscription des individus dans les emplois et les conditions d'exercice du travail³ peuvent constituer des éléments que des acteurs peuvent négocier ou mobiliser dans leur travail de définition ou de mise en œuvre des pratiques de formation en alternance. L'analyse empirique présentée ci-après se focalisera sur les plans locaux et donc organisationnel et opérationnel, en tenant compte des formes institutionnelles issues des politiques de promotion de l'alternance au Québec et en Belgique francophone. Les négociations constitutives qui y sont observables ne portent pas forcément sur tous les objets évoqués ci-dessus.

A ce niveau local, pour cerner empiriquement le travail d'échange, de négociation ou de transaction des acteurs, trois grandes dimensions analytiques sont privilégiées. La production de liens est d'abord considérée comme la formalisation et la mise en œuvre d'ajustements organisationnels. Globalement, ceux-ci peuvent porter sur l'usage et l'organisation des temps et des espaces sociaux ; ils précisent les frontières du jeu par l'établissement de règles ou la création de dispositifs organisationnels particuliers. La construction de relations peut ainsi conduire les acteurs à modifier les cadres institutionnels ou les conventions internes de fonctionnement de leur établissement. Des modifications analogues peuvent être réalisées dans les entreprises. Les ajustements sont, dans ces cas, intra-organisationnels. Ils sont interorganisationnels quand il s'agit de créer et d'utiliser des instances ou des modalités conjointes de régulation.

Une deuxième dimension analytique consiste à analyser les ressorts de l'action. Pour dégager les conditions dans lesquelles la coordination se construit et comprendre ce qui a pu « motiver » les acteurs de chaque entité organisationnelle à procéder aux ajustements nécessaires, nous nous proposons d'analyser les positions objectives (ressources, dépendance mutuelle, contraintes, ...) des acteurs et de dresser le bilan des contributions et rétributions de chacune des entités (Pfeffer et Salancik, 1978). Cette lecture suppose que les acteurs de chacune des organisations s'engagent dans la coordination quand elle représente un certain intérêt et repose sur des présupposés de rationalité des choix, d'une relative stabilité des préférences et ressources des acteurs.

Une telle lecture de l'implication des acteurs doit être complétée en montrant -troisième dimension analytique- que l'échange n'est pas réductible à des relations d'intérêt. A cet effet, il faut dépasser les deux lectures spontanées de l'échange, celle qui ne voit dans la relation que l'actualisation d'un point de vue a priori commun à tous les participants (collaboration dite communautaire) ou celle d'une rencontre totalement négociée rationnellement, sur base d'intérêts différents (collaboration dite stratégique ou intéressée). Les projets peuvent reposer sur des situations mixtes, des rencontres partielles d'intérêts et de valeurs sur un fond de méfiance réciproque où les accords sont peu ou prou des compromis de coexistence (Remy, 1992), ce que souligne Monaco (1993) à propos de la formation en alternance en France. La construction des relations est dès lors susceptible de conduire à des changements dans les définitions de soi, dans les représentations des

³ Cette idée est aussi présente dans les analyses qui, comme celle de Paradeise (1984) sur les marchés fermés, cherchent à saisir les processus de construction des conventions de travail. L'article de Feutrie et Verdier (1992) sur les formations qualifiantes en entreprise met justement en évidence ce travail d'ajustement qui tisse des liens ou des équivalences entre des niveaux de diplômes et des niveaux d'emplois.

partenaires (école ou entreprise) et de favoriser dès lors des inflexions des relations elles-mêmes, qu'il s'agisse de relations professeurs/entrepreneurs ou professeurs/élèves. Pour les distinguer des ajustements organisationnels, nous qualifions ces processus de symboliques. Nous entendons donc par symbolique, la façon dont des acteurs greffent un engagement dans l'action sur un système de sens et de représentations.

Toujours sur ce plan symbolique, l'analyse des rapprochements et des coopérations entre acteurs éducatifs et économiques repose dès lors sur l'identification des principes de justification sur lesquels l'engagement des acteurs prend appui. Symétriquement, il s'agit d'analyser les principes sur lesquels reposent des oppositions que de tels projets peuvent susciter. À cet égard, les travaux de Boltanski et Thévenot (1991) permettent de dégager une grammaire des orientations normatives possibles de l'action. En effet, Boltanski et Thévenot ont montré que les acteurs pouvaient chercher diverses formes d'accord sur la justice des situations en se référant à plusieurs principes ou registres de justification et au-delà à plusieurs "mondes" : domestique, civique, industriel, marchand, inspiré, et du renom. Ces registres peuvent être pris comme points de repère pour qualifier la nature des échanges observés entre les écoles et les entreprises. La combinaison de formes de coordination dans laquelle les acteurs s'engagent peut se révéler différente selon les cas. Selon ces combinaisons, la nature, les modalités, l'intensité de la relation entre école et entreprise varient; nous caractériserons ces combinaisons comme des régimes d'échange particuliers.

En somme, l'analyse cherche d'une part à identifier les modalités organisationnelles mises en place pour coordonner l'échange et, d'autre part, à dégager les sens que la relation prend pour les différents acteurs. La confrontation dynamique des formes de coordination et de la production de sens permet de dégager un régime d'échange qui caractérise globalement la relation entre les deux mondes.

3. Quelques repères méthodologiques

La première difficulté à surmonter au plan analytique fut de définir ce que nous allions considérer comme partie prenante de l'objet spécifique d'étude, alors même qu'une première investigation mettait en évidence la polysémie de la notion d'alternance dans les deux sociétés où s'est déroulée la recherche. Même s'il existe un dénominateur commun très général à différentes définitions de l'alternance, des pratiques différentes quant à l'usage du temps ou aux modalités organisationnelles sont qualifiées d'alternance. À l'inverse, des pratiques similaires sont parfois dénommées différemment. Au Québec, l'apprentissage est clairement dissocié des expériences d'alternance qui supposent « une formation qui se déroule de manière itérative, dans l'institution scolaire et en entreprise ». Par contre, en Communauté française de Belgique (CFB)⁴, ce qui est considéré comme de l'alternance peut relever de l'apprentissage. Cette dernière y est d'abord définie à partir du principe générique (séquence scolaire/séquence au travail) ; mais de surcroît, on constate que les diverses formes pratiques subsumées sous cette notion, y ont toutes fait l'objet d'une reconnaissance institutionnelle par des acteurs collectifs (responsables du monde éducatif,

⁴ La Communauté française de Belgique est un des niveaux du pouvoir exécutif en Belgique qui exerce ses compétences sur la population d'expression francophone. Ce niveau de pouvoir comprend dans ses compétences le système d'éducation.

"interlocuteurs sociaux", État). Ces reconnaissances négociées mettent en évidence le fait que c'est le caractère novateur des formules qui se révèle crucial pour caractériser l'alternance ; les simples « stages » n'ont jamais franchi ces épreuves de reconnaissance et ne sont dès lors pas thématiques comme de l'alternance « vraie ». Ainsi, nous avons choisi d'étudier des pratiques qui correspondent à deux critères. Il s'agit d'expériences pédagogiques qui mettent en jeu des séquences éducatives en entreprise et des séquences en institution scolaire. Ces expériences, nouvelles ou anciennes, sont perçues comme "novatrices" par les acteurs en ce sens qu'elles sont perçues comme des infléchissements significatifs par rapport à la forme scolaire qui régit la formation professionnelle (Vincent, 1991).

Notre analyse s'appuie sur quatre études de cas dans deux grandes spécialités techniques (électronique et travail de bureau), deux au Québec (dénommées ci-après Fleuve et Forêt) et deux en Communauté française de Belgique (Plaine et Parc). Après avoir comparé l'organisation des deux systèmes scolaires et analysé le développement de l'alternance dans les deux sociétés, nous avons choisi des expériences dans des cursus dont l'accès exigeait le même nombre d'années de scolarité. De fait, les expériences concernées se situent à la fin du secondaire en Belgique et au niveau collégial au Québec. Les expériences furent choisies dans des programmes ouvrant des secteurs industriels similaires : travail de bureau et bureautique d'une part et métiers de l'électronique d'autre part.

La collecte de données pour les études de cas est basée sur des interviews semi-directives des directions des écoles, des professeurs, des jeunes en alternance (rencontrés après une expérience de stage), des responsables et tuteurs des entreprises⁵. En outre, ces données sont croisées avec tous les documents disponibles utilisés par les acteurs pour mettre en place l'alternance (référentiel d'activité ; grille d'évaluation du jeune etc.). Le matériau recueilli a été soumis à une grille d'analyse dérivée de notre problématique, centrée sur la mise en évidence des ajustements organisationnels et processus symboliques à l'œuvre dans la collaboration. Ces deux grands axes analytiques ont été observés à partir de la description de plusieurs dimensions concrètes de la coopération : modalités de prise de contact et d'enrôlement des entreprises, modalités d'organisation du calendrier, sélection des élèves pour les stages, définition du contenu du stage, modalités de suivi et d'évaluation du stage, enfin dans les ajustements pédagogiques ou organisationnels internes à l'école ou à l'entreprise. La définition des objectifs et bénéfices attendus de l'alternance, la définition de soi (comme professeur ou comme tuteur), la représentation du rôle des partenaires, les objets de débat ou de négociation dans la construction de la coopération ont servi de base pour analyser le travail symbolique et les régimes d'échange.

4. Présentation des quatre expériences et de leur contexte

Les systèmes éducatifs québécois et belge (francophone) ont connu depuis plusieurs décennies des processus de scolarisation de la formation professionnelle, de dévalorisation de cette dernière (accès par l'échec scolaire) et de distanciation par rapport au champ économique. L'alternance participe alors dans les deux sociétés d'un mouvement explicite de rapprochement entre le champ scolaire et le champ économique afin d'assurer la

⁵ Plus de 80 entretiens collectifs ou individuels ont été réalisés auprès des différentes catégories d'informateurs.

valorisation (ou la revalorisation) de la formation professionnelle et l'adéquation de ses programmes.

Néanmoins, l'alternance apparue dans les années 80 en Belgique participe d'abord d'une tentative de remédier aux difficultés scolaires et sociales d'une fraction de jeunes « réfractaires à la norme scolaire » et touchées par la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans ⁶. Ce n'est que plus récemment (1993) que des expériences de formation en alternance sont promues dans le cadre de la scolarité secondaire « de plein exercice » au travers de « la charte de l'alternance » avant de connaître des formes plus institutionnalisées (voir Fusulier et Maroy, dans ce volume). L'alternance participe alors d'un discours plus explicite visant la revalorisation de l'enseignement technique et professionnel et son adéquation aux besoins du marché du travail. Les expériences belges analysées s'inscrivent donc dans l'enseignement technique et professionnel secondaire à temps plein (le plus souvent en fin de scolarité secondaire, en 6^e ou 7^e année d'une filière « technique » ou « professionnelle ») qui ont concrétisé l'opportunité offerte par la « charte » de l'enseignement en alternance. Celle-ci vise « la qualification d'un jeune dans un métier » au travers d'une année de scolarité « en alternance » dont le contenu et l'évaluation ont été définis de commun accord entre écoles et entreprises notamment au travers de la confection d'un « référentiel de formation », qui sert de guide au tuteur dans l'entreprise et aux enseignants dans l'école. Celle-ci reste le « maître d'œuvre de la formation », certifiée comme les autres, et le stagiaire en entreprise est un étudiant non rémunéré.

La volonté de rapprochement et la revalorisation de la formation professionnelle caractérisent aussi la philosophie du programme fédéral canadien visant à promouvoir à tous les niveaux d'enseignement « l'alternance travail-études », parmi lesquels nous avons choisi les expériences québécoises. Ce programme (aujourd'hui aboli) fournit des ressources économiques afin de dégager des enseignants ou des professionnels des institutions d'enseignement afin qu'ils implantent l'alternance dans la formation des élèves et des étudiants. Ce programme prévoyait aussi un ensemble d'exigences organisationnelles à respecter comme la durée des stages, le statut des étudiants dans les entreprises, etc.

Nous avons analysé quatre expériences dont nous allons présenter les grands traits selon quatre dimensions : le contexte local de l'établissement, les formes de l'alternance, les conditions de réalisation et les effets.

4.1 Le collège du Fleuve

Le collège du Fleuve, comme tous les collèges du Québec, offre des formations dites générales conduisant à des études universitaires et des formations techniques. En avril 1991, la direction du collège propose de soumettre un projet dans le cadre du programme fédéral de financement de l'alternance travail-études. Elle choisit de l'organiser en électronique, car les professeurs ont déjà une expérience des stages et qu'ils ont des

⁶ Des Centres d'éducation et de formation en alternance (CEFA) sont dès lors institutionnalisés à leur endroit, avec surtout une mission de resocialisation et de remédiation scolaire dans le cadre d'une « scolarité à temps partiel ». Ces Cefa sont la voie principale de développement de l'alternance en Belgique francophone mais n'ont pas été retenus comme lieux d'observations pour l'analyse des cas, pour des raisons de non comparabilité avec les expériences québécoises. Les formes institutionnelles de l'alternance au niveau de chacun des systèmes éducatifs considérés, sont développés de façon plus complète dans d'autres articles du présent volume et aussi Doray et Maroy, 2001.

relations avec les entreprises du secteur dans le cadre de la formation des adultes.

Le projet débute en septembre 1994 alors que 10 étudiants participeront à un stage. Dès l'année suivante, ce nombre augmentera à 22⁷. La mise en œuvre va obliger le département à modifier le calendrier scolaire⁸, le programme ne pouvant plus se dérouler sur trois ans, mais trois ans et demi. En fait, on a ajouté une session d'été, ce qui oblige certains enseignants à prendre leurs vacances à un autre moment. Les étudiants participent à deux stages de quinze semaines au cours desquels ils sont salariés de l'entreprise. Le premier se déroule après le quatrième semestre et le deuxième après le cinquième. Avant le premier stage, une rapide formation (21 heures) sur l'organisation des entreprises et sur les comportements à y adopter est dispensée. En entreprise, les stagiaires sont considérés comme des salariés et ils y sont accueillis comme tel. Ils sont sous la supervision d'un tuteur qui a préparé le contenu du stage. Habituellement, ce programme comporte une progression des apprentissages tout en étant proche du métier exercé dans l'entreprise. Ces dernières doivent évaluer les étudiants. Toutefois, cette évaluation n'est pas intégrée à l'évaluation académique des étudiants et il n'est pas fait mention dans leur relevé de notes du fait que le programme a été suivi sous la forme de l'alternance.

La mise en œuvre s'avère difficile. Le coordonnateur du projet, qui n'est pas un professeur, occupe d'autres fonctions de telle sorte qu'il ne peut assurer adéquatement l'ensemble des tâches (recrutement des entreprises, sélection des étudiants, suivi des étudiants en cours de stage, évaluation des stages et des stagiaires, etc.). D'ailleurs, plusieurs plaintes sont formulées. Les professeurs sont aussi peu mobilisés, bien qu'ils reconnaissent la pertinence du projet. Ils ne participent pas à l'encadrement des étudiants en entreprise et affirment ne pas avoir modifié le contenu de leur cours à la suite des commentaires des étudiants. Le recrutement des entreprises est difficile –il arrive que le nombre de stages soit inférieur à celui des stagiaires-, et leur participation fluctue en fonction des conjonctures économiques. Elles acceptent des stagiaires quand leur situation économique est favorable et qu'elles y voient un mode de recrutement à moyen et long termes. Dès qu'elles connaissent des difficultés conjoncturelles, elles déclinent l'invitation d'accueillir des stagiaires.

Dans un tel contexte, il n'y a pas sélection des entreprises et la qualité des stages fluctue d'une entreprise à l'autre. Peu d'exigences sont formulées aux entreprises si ce n'est la présence d'un tuteur, le fait de donner un salaire aux étudiants⁹ et l'obligation de recevoir les stagiaires en fonction des exigences de calendrier scolaire. Les principales retombées du projet concernent les étudiants qui connaissent une certaine transformation identitaire au contact du monde du travail : considérés en entreprise comme des travailleurs à part entière, ils deviennent plus matures et plus responsables à leur retour au collège. Dans plusieurs cas, les stages ont aussi permis aux étudiants de confirmer leur orientation professionnelle et de préciser leurs préférences quant au type de travail recherché dans la spécialité. Par contre, les professeurs ne connaissent pas de transformation de leur identité ou de leurs tâches.

7 Le collège accueille, selon les années, entre 30 et 40 étudiants. C'est dire que tous les étudiants ne participent pas à des stages. Une sélection est effectivement réalisée en fonction du cheminement scolaire des étudiants. En plus, la difficulté de trouver des entreprises limite aussi la participation. En fait, seuls les meilleurs étudiants peuvent aller en stage.

8 Ces modifications ont été réalisées afin de se conformer aux exigences du programme de financement fédéral.

9 Cela est une exigence du programme fédéral qui finance l'implantation du programme. Par ailleurs, les entreprises peuvent aussi bénéficier d'un crédit d'impôt de telle sorte que les coûts d'accueil sont en fait limités.

Dans un tel contexte, la principale source de liaisons entre les entreprises et le collège est l'étudiant.

4.2 Le collège de la forêt

Le collège de la Forêt dispense, depuis de nombreuses années à Montréal, le programme de technique de bureautique qui conduit à des emplois de technicien en traitement de l'information textuelle, agent de bureau, technicien en traitement de données, secrétaire de direction, adjoint administratif, technicien en transformation de l'information et technicien en circulation des données et archivage. Le programme accueille près de 175 étudiantes annuellement, 80 en première année, 50 en deuxième et 45 en troisième. Le projet d'alternance a débuté en 1994 grâce à une subvention du programme fédéral « Alternance Travail-Études ». Pour les enseignantes du programme et la direction du collège, le projet était un moyen de se démarquer des autres collèges et d'attirer une plus grande clientèle dans une période de baisse des demandes d'inscription. Le rapprochement avec le milieu de travail apparaît comme un moyen de distinction au sein du marché scolaire. De fait, le nombre de demandes d'inscription a augmenté et les exigences d'admissibilité l'ont aussi été.

Les modalités de fonctionnement de l'alternance sont fort similaires à celles qui prévalent à Fleuve, car les deux institutions doivent répondre aux mêmes exigences du programme de financement. Un semestre a été ajouté à la scolarité et des enseignants doivent donc enseigner au cours de l'été. En principe, toutes les étudiantes inscrites au programme suivent la formation en alternance, qui leur est officiellement reconnue par une mention au diplôme. Mais en fait, 20% des étudiantes ne font pas de stage en entreprise. Il y a donc sélection des étudiantes en fonction des performances scolaires, mais aussi en fonction d'une correspondance entre les qualités de l'étudiante et le profil de l'entreprise. Cette articulation est évaluée lors d'un entretien dont le contenu est préétabli : la connaissance des logiciels, la vitesse d'exécution au clavier (mots à la minute), la qualité du français et de l'anglais oral et écrit, les points forts et les points faibles de la personnalité. Les stages se réalisent sur 15 semaines et les stagiaires sont salariées dans l'entreprise. Avant le premier stage, une formation courte sur la vie d'entreprise est dispensée. À la fin du stage, une évaluation est réalisée selon des modalités diverses selon les entreprises, mais celle-ci n'est pas réellement prise en compte dans le collège par la suite.

Comme au collège du Fleuve, le recrutement d'entreprise est une tâche jugée éprouvante, même si le département avait rencontré plus de 80 entreprises lors de la fabrication de la demande de subvention. À cet égard, une stratégie complète de démarchage a été formalisée. L'intérêt des entreprises est recherché en mettant en avant les services que les stagiaires peuvent leur rendre. D'ailleurs, plusieurs entreprises publiques aux prises avec des réductions de personnel utilisent les stagiaires comme volant flexible de main-d'œuvre. Au plan organisationnel, la gestion du projet est concentrée dans les mains d'une coordonnatrice qui assume l'ensemble des tâches associées au recrutement des entreprises, au suivi des étudiantes et à l'évaluation. Les professeures du département sont peu impliquées et, à l'exception de la coordonnatrice, voient leur travail peu affecté.

Les étudiantes constituent le seul groupe qui connaît un changement identitaire. La première immersion en entreprise permet de confirmer leur choix professionnel et d'acquérir une expérience pratique qui contribue à accroître leur motivation aux études. Le passage en entreprise est un pas vers l'insertion professionnelle et l'apprentissage des règles, des valeurs et des normes qui régissent l'entreprise. Il introduit les étudiantes aux conditions réelles de travail, les expose à des logiciels différents et développe chez elle le sens des responsabilités, ce qui est reconnu par tous. Les étudiantes manifestent, au retour de stage, une plus grande motivation. La relation pédagogique devient plus facile, en raison de l'intérêt croissant des étudiantes pour les cours. La motivation des étudiantes joue à cet effet un rôle dans le travail social d'articulation. L'évaluation et les commentaires à propos des stages ouvrent aussi la voie à des ajustements pédagogiques possibles dans les cours.

4. 3 Le lycée de la Plaine

Le lycée technique de la Plaine dans le Hainaut wallon propose différents types d'enseignement professionnel et technique conduisant à des métiers industriels (électromécanique, robotique, soudure, équipements industriels, automatisme, électricité, machine-outil, etc.), à des métiers de l'entretien automobile et des métiers du bâtiment. L'enseignement par alternance a débuté en septembre 1991 avec la 7^e technique de Qualification "Electricité-électronique: robotique". La décision de proposer un enseignement en alternance vient concrétiser un vieux désir de l'école de se rapprocher du monde industriel. Elle organisait des stages en entreprise, mais rencontrait des difficultés techniques (notamment, la mobilité et le défraiement des coûts de déplacement des élèves et des professeurs).

Le projet d'alternance s'inscrit dans le cadre plus global des orientations pédagogiques de l'école qui valorise et met en œuvre la « pédagogie par projet ». L'école propose un enseignement basé sur une plus grande pratique (par la réalisation de projets industriels lors de travaux pratiques, par la réalisation d'une " mini-chaîne " de production, etc.). L'alternance est une façon d'actualiser le projet d'établissement. L'originalité de l'expérience réside dans le fait que, dans ses contacts avec les entreprises, le coordonnateur ne leur demande pas de place de stage, mais leur propose qu'une équipe de deux étudiants réalise un projet d'amélioration technique. Ces derniers ne sont donc pas directement intégrés à la production pour réaliser des tâches particulières, mais doivent, comme des consultants externes, mener à bien un projet défini entre les responsables de la firme et le coordonnateur¹⁰. Les équipes sont constituées selon différents critères : capacités techniques liées à leur formation antérieure, les facilités de déplacement, les affinités personnelles par rapport au projet et les qualités psychologiques de chacun. Le stage s'étale sur une année académique et doit correspondre à une présence de dix semaines en entreprise.

Malgré le fait que le lycée propose un service direct, il n'est pas facile de trouver des entreprises où peuvent être réalisés des projets satisfaisants, la majorité des entreprises contactées n'étant pas toujours disposées à accepter les conditions de fonctionnement de l'école. Quand elles le font, les acteurs scolaires prennent en charge l'organisation des

¹⁰ Cela est important pour assurer le caractère réaliste du projet. Cette démarche suppose une évaluation de l'entreprise par le coordonnateur et une entente formelle sur le contenu précis de l'intervention des étudiants. Soulignons aussi que l'entreprise s'engage à défrayer les coûts du projet.

projets et le suivi pédagogique des projets. Ils seront appelés à s'investir de manière importante, si pour une raison ou une autre, le projet ne progresse pas.

Les difficultés de mise en œuvre et le poids des contributions des enseignants dans la réalisation des projets ne sont pas un frein au développement de l'alternance. D'une part, la formule a connu une expansion dans les autres sections de l'école (entretien automobile et bâtiment). Au total, plus de 100 élèves sur les 700 de l'école ont été impliqués dans l'alternance en 1996-97, ce qui représente une augmentation par rapport à l'année précédente. En 1991 et 1997, environ 160 entreprises ont collaboré avec le lycée. La capacité de la formule à traduire en pratique le projet pédagogique de l'école assure aussi une forte adhésion des enseignants. D'autre part, les enseignants se sentent valorisés par leurs interventions en entreprise et par leur contribution au développement économique de leur région. Ils indiquent aussi que la formule améliore la formation des élèves et que ces derniers connaissent une transformation identitaire par la construction d'une conscience fière de la formation technique.

4.4 Le lycée du Parc

Le lycée est situé dans un quartier défavorisé du centre-ville de Bruxelles. Il offre des formations générales conduisant au cycle supérieur. Il possède aussi des sections de formation professionnelle du tertiaire : comptabilité, informatique de gestion, tourisme. Le projet d'alternance a vu le jour afin de bénéficier du statut d'école pilote et d'améliorer les formations. Ce projet a pris le relais des stages qui existaient dans l'école depuis longtemps. Pour plusieurs promoteurs du projet, l'objectif consiste à profiter du mouvement de rénovation de l'enseignement professionnel belge pour mettre en œuvre un programme de formation qui distinguerait l'établissement au sein du système scolaire. L'alternance apparaît comme un avantage concurrentiel qui mettrait en valeur l'établissement sur le marché scolaire. En même temps, les enseignants insistent aussi sur les retombées pédagogiques positives que la formule procure.

En comptabilité, les étudiantes sont obligées de suivre un stage dans les entreprises au cours de la dernière année d'études. Il n'y a donc pas de sélection. Toutefois, la coordonnatrice cherche à faire correspondre les demandes des entreprises avec les traits des étudiantes. Une quinzaine d'étudiantes réalisent annuellement un stage dans autant d'entreprises. La formule des stages a changé dans le temps afin de trouver le meilleur compromis possible entre les exigences du calendrier scolaire et les fluctuations du travail dans les entreprises. On cherche aussi la formule qui assure les meilleures conditions d'apprentissage. La dernière formule utilisée est la réalisation de deux stages de deux semaines consécutives.

Bien qu'il existe un noyau fidèle d'entreprises qui accueille régulièrement des stagiaires, le recrutement de nouveaux partenaires s'avère difficile, étant donné les horaires de travail des enseignantes et la capacité des entreprises à suivre les élèves pendant les périodes de surcroît de travail. La sélection des entreprises n'obéit à aucun critère strict quant à la taille et au secteur, car les étudiantes peuvent être amenées à travailler dans un service comptable dans différentes branches. L'important est de s'assurer que le stage soit réellement profitable aux étudiantes, que l'entreprise nomme un maître de stage et qu'elle respecte le

référentiel qui sert de guide général pour planifier le contenu du stage. La principale crainte des enseignantes réside dans le fait que les étudiantes seraient confinées à la réalisation de petits boulots ou de tâches répétitives.

La mise en œuvre de l'alternance exige un surcroît de travail aux enseignantes qui assument de manière volontaire la gestion quotidienne et qui assurent les liens avec les entreprises (recrutement des firmes, discussion avec les maîtres de stage, suivi des stagiaires, participation à l'évaluation, etc.). Malgré ces coûts élevés, les enseignantes sont mobilisées autour du projet, leur professionnalité évoluant par la diversification des tâches et, surtout, sentant une transformation identitaire des élèves pour qui le stage est l'occasion de s'investir davantage dans leurs études et de découvrir l'utilité de certaines matières comme celles relevant de la formation générale.

5. L'analyse transversale

5.1 Les ajustements organisationnels et opérationnels

La mise en œuvre du rapprochement est largement réalisée par un travail social de coordination qui se donne à voir dans les modalités de prise de contact et d'enrôlement des entreprises, les modalités d'organisation du calendrier, la sélection des élèves pour les stages, la définition du contenu du stage, les modalités de suivi et d'évaluation du stage, enfin dans les ajustements pédagogiques ou organisationnels internes à l'école ou à l'entreprise. Globalement, le travail d'ajustement organisationnel engagé pour mettre en place les collaborations école/entreprise est relativement ténu ; les échanges s'appuient, dans les quatre expériences, sur des formes organisationnelles peu développées, qui sont par ailleurs asymétriques, car plus nombreuses dans les institutions scolaires que dans les entreprises, ce qui s'explique par la dépendance des premières vis-à-vis des secondes. Les enseignants formulent peu d'exigences organisationnelles aux entreprises de peur d'un refus de participation parce que le processus d'accueil serait trop complexe. Les enseignants ne cherchent d'ailleurs pas nécessairement à en introduire à tout prix, car ils visent une socialisation des jeunes dans de « vraies » entreprises ; il ne s'agit justement pas de faire de ces dernières des milieux d'accueil « artificiels ». L'ajustement des entreprises le plus important réside au Québec dans la mise au point (plus ou moins formalisée selon les entreprises) d'une séquence de travail avec progression des tâches simples à des tâches complexes. L'apprentissage repose largement sur une formation sur le tas. Un des cas belges ressemble aux cas québécois alors l'autre tranche cependant par sa recherche d'une alternance plus « intégrative » (Lycée de la Plaine) qui implique des ajustements relativement de l'entreprise, mais en marge de son processus de production proprement dit. Les entreprises s'engagent à préciser la nature du projet d'amélioration des outils de production réalisés par les étudiants, à les suivre dans leur démarche et à fournir les moyens de réalisation. L'asymétrie se révèle, dans les quatre cas, aussi dans les déplacements physiques d'acteurs : pour l'essentiel, ils s'opèrent de l'école vers l'entreprise. Ces mouvements soulignent de façon métonymique que l'ajustement s'opère pour s'adapter à l'entreprise, sans que cette dernière ne se sente tenue de s'ajuster pour renforcer son potentiel formateur.

Ainsi, dans les deux sociétés, on assiste au maintien d'une division du travail entre les deux

institutions. L'école conserve sa mission de formation technique de base et de socialisation aux contraintes du marché du travail. Le stage est conçu comme moment d'application et de validation de connaissances acquises et de socialisation professionnelle en situation réelle. Dans cette situation d'absence relative d'ajustements, les étudiants deviennent eux-mêmes une composante importante du rapprochement par le transfert d'informations et de savoirs entre les deux institutions, même si ce transfert est plus ou moins formalisé selon les établissements.

Il existe aussi des spécificités locales en partie liées aux prescriptions institutionnelles. Elles impliquent au Québec que les stagiaires deviennent des salariés de l'entreprise alors qu'ils restent des élèves en CFB. L'insertion du jeune dans les firmes s'inscrit dans une logique de gestion d'un recrutement à moyen\long terme ou comme volant temporaire de main-d'œuvre. En Belgique, le statut d'élève s'accompagne d'autres prescriptions comme la construction d'un référentiel formel de formation et la « nomination » ou l'identification formelle d'un tuteur en entreprise.

Les prescrits institutionnels sont donc utilisés de façon très variable selon les expériences. Les ajustements sont d'autant plus forts dans les écoles que le projet devient central pour la direction de l'établissement : à ce sujet, on peut situer aux deux extrêmes d'un continuum, d'une part Plaine, d'autre part Fleuve. Le premier se distingue par l'importance de l'investissement organisationnel et pédagogique interne à l'école et des ajustements demandés aux entreprises. Simultanément, le service que l'école rend à la firme est nettement plus important¹¹. Le second se distingue par le travail du coordonnateur qui fait l'objet de plusieurs procès d'accusation et de controverses portant sur la qualité de son action.

5.2 Les ressorts de l'action

En général, la construction de relations entre écoles et entreprises apparaît mutuellement bénéfique aux partenaires, même si, au départ, c'est l'école qui est « demandeuse » et consent aux contributions les plus fortes. Toutefois, ces négociations sur base d'intérêts au moins partiellement convergents s'inscrivent dans des échanges profondément contrastés, qui rendent les modalités, la signification et l'intensité de la relation très différentes d'un cas à l'autre. Dans l'ensemble, les rétributions sont plus importantes et plus variées au sein de l'école que dans les entreprises (tableau 1). Plusieurs sont communes à toutes les expériences. Ainsi, l'amélioration de la motivation et des savoirs-être des étudiants, favorable à une amélioration des relations professeur/élèves, est espérée et atteinte dans tous nos sites d'observation. L'amélioration de l'attractivité des programmes et de la position relative de l'établissement sur le marché scolaire fait également l'objet d'une stratégie consciente. Ceci ne signifie pas pour autant que celle-ci soit toujours couronnée de succès. En effet, les effectifs étudiants à Plaine n'augmentent pas alors que c'est le cas à Forêt. L'amélioration de la formation, qui dérive d'une plus grande adéquation des apprentissages en fonction des emplois de destination, est aussi une rétribution pour les acteurs scolaires. L'amélioration des chances d'insertion professionnelle pour les étudiants est mentionnée dans les quatre établissements scolaires.

¹¹ Par exemple : la résolution de problèmes techniques ou réalisation d'un projet directement intégrable dans le processus de production.

Tableau 1
Les rétributions et les contributions en jeu dans l'échange

	QUÉBEC		BELGIQUE	
	Établissements scolaires			
	Fleuve	Forêt	La Plaine	Parc
RETRIBUTIONS	<ul style="list-style-type: none"> • positionnement de l'école sur le marché scolaire • amélioration de la qualité de la formation • amélioration des chances d'insertion • amélioration de la relation pédagogique avec les élèves. 			
	• financement de l'école	• valorisation de l'image de l'école auprès des entreprises	• reconnaissance de l'identité technique de l'établissement (lié à la coopération avec l'entreprise)	• financement de l'école
	Entreprises			
	• faciliter les procédures de recrutement	• volant de main-d'oeuvre flexible	• faciliter les procédures de recrutement • accroître l'efficacité de la production	• faciliter les procédures de recrutement
CONTRIBUTIONS	Établissements scolaires			
	<ul style="list-style-type: none"> • temps de travail des étudiants • temps de travail des coordonnateurs • temps de travail des professeurs 			
	Entreprises			
	• salaires des stagiaires		• coûts associés à la réalisation du projet	

D'autres rétributions sont plutôt spécifiques. Ainsi, à Parc et à Fleuve, il est fait mention de l'apport financier des politiques publiques et à Forêt du rôle de confirmation des orientations professionnelles des étudiants. Ces rétributions renforcent la conviction des professeurs dans le bien-fondé de l'alternance et conduisent à une certaine routinisation qui s'accommode fort bien de la faiblesse des ajustements organisationnels actuels, ce qui ne pousse pas les professeurs à exiger une plus grande structuration des échanges avec les entreprises. Du point de vue des rétributions des entreprises, l'alternance facilite les procédures de recrutement et crée un volant de main-d'oeuvre flexible¹². Au Québec, les entreprises qui accueillent des étudiants de Forêt insistent sur le fait qu'ils constituent une main-d'oeuvre d'appoint "indispensable" pour la réalisation de tâches régulières dans un contexte de réduction du personnel dans les organismes publics. Signalons que si les entreprises, comme à Fleuve, participent aux projets pour faciliter l'embauche, celle-ci ne se réalise pas toujours. En Belgique, Plaine favorise une rétribution particulière : la mise en oeuvre de projet d'automatisation que l'entreprise ne pourrait accomplir sans son aide.

Dans les deux sociétés, les contributions des écoles à la réalisation de la relation sont de deux ordres: temps de travail des étudiants et temps des coordonnateurs et professeurs. Le temps de ces derniers et l'apport de compétences techniques sont plus élevés à Plaine. Les

¹² Il faut aussi souligner que si les rétributions possibles de la présence de stagiaires incitent les entreprises à accueillir ces derniers, il arrive que, dans certaines entreprises, cette participation apparaît « naturelle », les responsables des stages ayant eux-mêmes suivi leur formation dans le cadre de cursus où les stages occupaient une large place. C'est le cas, par exemple, de certaines formations d'ingénieurs qui sont dispensées selon les principes de l'enseignement coopératif.

contributions communes des entreprises des deux sociétés sont le temps des tuteurs. Au Québec, les entreprises payent un salaire (qui peut, en partie, être remboursé par une modalité fiscale, le crédit d'impôt à la formation). À Plaine, les entreprises doivent aussi payer les coûts des projets réalisés par les étudiants.

5.3 Les processus symboliques

Au plan symbolique, nous dégagons plusieurs convergences entre les quatre cas relatifs notamment aux représentations de la division du travail éducatif et des missions respectives de l'école et de l'entreprise. L'essentiel du travail de formation technique revient à l'école et doit lui revenir, comme d'ailleurs, le travail de socialisation et de formation comportementale « de base ». À l'entreprise, reviennent dès lors certains apprentissages techniques et surtout une fonction de socialisation aux rôles et aux conditions sociales « réelles » de la production. La visée de socialisation professionnelle (qualifiée parfois d'insertion) est donc évidente et est basée sur un autre consensus quant à la vision de l'entreprise qui est le lieu où les compétences, les savoirs, les savoir-faire sont utilisés et reconnus en « grandeur nature » ; elle constitue dès lors l'épreuve de réalité par excellence, non seulement quand il s'agit de qualifier, de reconnaître les acquis, mais aussi quand il s'agit d'identifier les manques ou les lacunes de l'apprentissage. L'entreprise et le travail sont donc bien les lieux par excellence où s'éprouve la qualification.

Le passage en entreprise conduit, à des degrés divers, à une "conversion identitaire de l'élève", qui, à l'issue de l'expérience d'alternance, adopte une nouvelle identité professionnelle virtuelle, de nature à fonder la motivation d'apprentissages ultérieurs, qu'il soit d'ordre général (apprendre les langues, le français dans le travail tertiaire), d'ordre technique (connaître tel logiciel, tel procédé) voire d'ordre social. Le stage intervient donc comme une épreuve qui confirme l'orientation professionnelle et qui conduit à un investissement plus grand des élèves. On doit noter ici une différence d'intensité : la visée de qualification serait plus importante dans les expériences québécoises que dans les expériences belges, en raison du format même des stages, souvent plus longs et plus itératifs. Pour l'entreprise aussi, la fonction clé n'est pas uniquement l'apprentissage stricto sensu, mais aussi cette fonction de socialisation diffuse et surtout cette fonction de reconnaissance et d'identification des acquis des jeunes dans le cadre d'une gestion prévisionnelle du personnel. Les enseignants connaissent une modification limitée de leur identité et de leur professionnalité, dans la mesure où les prises de contact sont souvent concentrées dans les mains des coordonnateurs.

5.4 Les régimes d'échange en présence

L'articulation des ajustements organisationnels et symboliques peut être thématifiée de manière plus globale en analysant les régimes d'échange qui caractérisent chaque expérience. Les expériences peuvent être différenciées selon les registres observés, notamment quant à la définition de la relation établie entre acteurs scolaires et acteurs de l'entreprise.

À la Plaine, trois registres s'interpénètrent : industriel¹³, domestique¹⁴ et civique¹⁵. Le premier est fortement présent dans la mesure où la relation avec l'entreprise est fondée sur une collaboration technique : il s'agit de réaliser de concert un projet d'amélioration technique de la production de l'entreprise (automatisation d'une machine par exemple). La collaboration se construit en divisant alors clairement les rôles (l'entreprise finance, assure un suivi, respecte le calendrier, participe à l'évaluation) en échange du temps et des compétences des élèves et des professeurs. Ces derniers font le suivi technique, préparent le projet avec les élèves dans le travail scolaire, en garantissent la bonne fin dans l'entreprise. L'affectation des élèves aux différentes entreprises est fonction de la complexité du projet à réaliser sans qu'il n'y ait de logique de sélection. L'échange se fonde aussi sur un registre domestique et secondairement civique. Domestique car dès le départ, l'enrôlement des entreprises se fonde sur une démarche personnelle du coordinateur. C'est la confiance qui lui est faite, fondée sur son expertise technique et la réputation technique de l'école, qui permet à la collaboration de démarrer; par la suite, les relations personnelles entre professeurs, coordonnateur et tuteurs dans les entreprises ne font que se renforcer, inscrivant l'échange dans un temps plus long et personnalisé (création d'un réseau) que le seul échange marchand. Un des traits marquants de cette expérience est justement la création d'un lien de proximité entre professeurs et entrepreneurs, qui va de pair avec une inflexion des représentations des professeurs et de l'école de la part des entrepreneurs (ils sont « compétents », « travailleurs », contrairement à l'image de départ de « fonctionnaires » qu'ils en avaient) ; parallèlement, c'est l'image de soi des acteurs scolaires qui s'améliore. Les relations interpersonnelles se développent aussi latéralement entre entreprises engagées dans la collaboration. Le registre civique est mobilisé lorsque l'alternance est justifiée par rapport à l'insertion professionnelle de tous les jeunes. Le régime d'échange privilégié est la coopération dans un projet partagé, sur fond de relations qui deviennent de plus en plus proches et personnalisées.

À Parc, la relation d'échange, marchande¹⁶ et civique, avec les entreprises est beaucoup moins continue, moins familière, plus distanciée. La relation se construit en fait à partir du travail « volontaire » de quelques professeures, qui demandent aux entreprises des places pour leurs élèves. Face à des entreprises non demandeuses, cette demande se justifie sur base d'un mélange d'arguments : il s'agit de participer à la formation et à l'insertion des jeunes tout en profitant d'une main-d'oeuvre d'appoint et en préparant une réserve de recrutement.

¹³ Dans un **registre industriel**, les relations se construisent sur base d'une complémentarité fonctionnelle des rôles et des compétences, dans le cadre d'une division du travail où chacun contribue à un projet au moins partiellement commun. La relation d'échange se construit progressivement comme interdépendance fonctionnelle, coopération productive efficace, où le professionnalisme de chacun fonde une possibilité de relation de coopération fonctionnelle à moyen terme.

¹⁴ Dans le **registre domestique**, les échanges sont référés à la création d'un réseau d'acteurs participant à une communauté locale ou professionnelle. Les modalités de relation se construisent en insistant sur les relations de face à face, l'interconnaissance réciproque, la confiance personnalisée qui se construit dans la durée, la proximité socio-géographique, qui réactivent et composent autant d'ingrédients d'un nous communautaire.

¹⁵ Dans le **registre civique**, la collaboration est justifiée dans la mesure où elle contribue à assurer un bien commun, par exemple une égalité des chances à tous les étudiants.

¹⁶ Dans un **registre nettement marchand**, la relation que l'école construit avec l'entreprise se fonde sur l'idée de service que les étudiants (et au-delà les écoles) peuvent rendre aux entreprises. On propose des services (le travail des étudiants) à un client et l'échange se construit comme une transaction, inscrite dans une durée limitée, de nature économique.

Les deux institutions québécoises illustrent à des degrés différents, un régime d'échange où la relation à l'entreprise est construite comme une relation marchande de service aux entreprises clientes. Ce registre marchand se couple à un registre industriel, dans la mesure où la relation marchande peut devenir "plus performante", plus "professionnelle" (en particulier à Forêt). Cette relation marchande se donne d'abord à voir dans les caractéristiques du travail des coordonnateurs : ils doivent être des "vendeurs" et disposer de réseaux parmi les entreprises. Ils font plus appel que leurs homologues belges à un ensemble d'outils, de procédures, de formulaires permettant de formaliser et de gérer à distance la coordination avec les entreprises en faisant une économie plus grande des échanges informels et face à face. Ces outils et procédures sont partiellement des outils de "vente" (feuilles publicitaires, banques de données importantes d'entreprise, usage du crédit d'impôt) et partiellement des outils de suivi "pédagogique" des stagiaires (formulaire d'évaluation). En d'autres mots, les expériences québécoises développeraient davantage des relations à distance alors qu'en Belgique, l'engagement des acteurs est plus présent et les relations face à face de négociation/transaction plus fréquentes. Enfin, la nature marchande du régime d'action trouve ses sources dans la procédure de sélection et de choix des stagiaires : la présélection vise à rencontrer les critères de choix des entreprises sans faire valoir d'autres justifications internes à l'univers scolaire. En bref, la logique de service au client pousse l'école à proposer ses "meilleurs produits", à savoir ses stagiaires les "plus employables". Se faisant, elle contribue à préparer ses élèves aux normes de fonctionnement des entreprises. On peut avancer que l'univers du marché et sa logique ont pénétré l'école québécoise créant une continuité de registre entre les deux mondes.

L'autonomie organisationnelle des milieux se réalise, dans les expériences québécoises, sur le fond d'une plus grande continuité sur un plan symbolique et idéologique, du fait de la prégnance du registre marchand, les écoles se présentant comme des fournisseurs de l'entreprise du point de vue de ses ressources humaines. Elles produisent ainsi une continuité avec les entreprises au plan des références symboliques. Un langage commun, des critères d'évaluation proches, des attentes respectives prévisibles sont instaurés de part et d'autre. Le rapport marchand trouve un prolongement à l'intérieur même du cadre scolaire, car en se rapprochant de l'entreprise, les collègues cherchent à améliorer leur position concurrentielle dans le marché scolaire. Dans les cas belges, les univers organisationnels restent relativement autonomes et cloisonnés, sans que cette distance ne soit compensée sur un plan symbolique. Dès lors, tout se passe comme si un fort investissement personnel de quelques acteurs clés était indispensable pour construire la relation, appuyé de façon variable par les autorités des établissements scolaires. Il n'y a donc pas de continuité symbolique fondée sur l'existence de relations fournisseur/client, qui permette facilement une coopération "lointaine" et au demeurant relativement efficace et importante. On assiste soit à une tentative -coûteuse pour l'école- de construction d'un terrain de coopération commun sur une base technico-pédagogique comme au lycée de la Plaine; soit à une articulation minimale et extrêmement fragile, soumise aux aléas de la bonne volonté des entreprises comme à Parc. La Plaine se distingue par la création d'un point de rencontre organisationnel et symbolique autour de la technique et du destin d'une communauté locale.

6. Éléments d'interprétation

La double comparaison (entre les expériences et entre sociétés) fait apparaître l'importance des différents niveaux d'action sociale en présence, ce qui se traduit par un jeu de similitudes et de contrastes entre les écoles des deux sociétés. En ce sens, ce rapprochement ne peut être saisi uniquement par un effet sociétal (Maurice, Sellier, Silvestre, 1982), c'est-à-dire par une cohérence systémique, observée au niveau national, entre différents rapports se renforçant l'un, l'autre. Il existe des similitudes entre les deux sociétés. Les interventions des pouvoirs publics s'adressent, sur une base volontaire, directement aux acteurs du système scolaire et non aux entreprises qui seront sollicitées par les promoteurs des expériences locales. Ainsi, une première tâche des promoteurs consiste à recruter des entreprises qui se mobilisent au nom de rétributions anticipées ou, dans certains cas, par conviction. La mise en œuvre locale de rapprochement ne signifie pas fusion interinstitutionnelle, car, dans les deux sociétés, la division du travail entre les deux institutions reste forte, l'école assurant la formation sociale et technique de base et l'entreprise étant un lieu d'utilisation des qualifications et de socialisation aux conditions réelles de travail.

Une autre similitude réside dans la faiblesse relative des ajustements organisationnels qui fondent le rapprochement. Ceux-ci sont plus importants dans les institutions scolaires que les entreprises, mais ils restent relativement faibles, d'autant plus que certaines prescriptions institutionnelles sont appliquées avec "souplesse". La mise en œuvre repose largement sur l'investissement individuel du coordonnateur qui établit les ponts avec les entreprises. Les enseignants, à l'exception du Lycée de la Plaine, sont peu ou pas mobilisés par l'alternance. Au sein des établissements scolaires, l'introduction de l'alternance ne modifie pas le curriculum, si ce n'est du point de vue du calendrier. Des ajustements sont introduits dans l'organisation du travail de certains professeurs (enseignement en été au Québec). Dans l'ensemble, les ajustements régulent l'organisation quotidienne du travail sans que, par exemple, l'organisation d'ensemble des collèges en soit profondément modifiée.

En entreprise, les ajustements sont encore plus faibles. La dépendance des écoles vis-à-vis des places de stage ne favorise pas la formulation de demandes fortes d'investissement des firmes qui modulent quelque peu les séquences de travail des stages (initiation progressive des tâches simples vers les tâches plus complexes). En fait, les stages étant conçus comme une socialisation professionnelle aux entreprises, il s'agit aussi d'intégrer les jeunes dans de "vrais" milieux de travail. Il ne s'agit donc pas de créer de multiples conventions qui créeraient un milieu particulier. Cette logique est particulièrement forte au Québec alors que les modalités d'embauche et d'insertion régulières sont utilisées par la majorité des firmes lors de l'accueil des stagiaires. En même temps, pour les acteurs de l'école, il ne faut pas tomber dans le piège inverse : confiner les stagiaires dans des tâches les plus routinières et les moins qualifiées, une situation qui risque de présenter une fausse image du travail et relève de l'exploitation. Devant cette absence relative d'ajustement, les étudiants deviennent eux-mêmes une partie active du rapprochement par le transfert de savoirs qu'ils peuvent opérer.

Des caractéristiques locales ressortent de la comparaison. La construction des relations avec

les entreprises est aussi fortement marquée par les traits propres aux établissements scolaires eux-mêmes. Le projet du lycée de la Plaine avec son projet pédagogique fort en matière de formation professionnelle atteste de l'importance des cohérences intra-organisationnelles dans la construction effective des rapprochements. L'expérience du collège du Fleuve, où la mobilisation des ressources éducatives est faible et fait objet d'une controverse, souligne a contrario l'importance des investissements organisationnels et individuels -dans ce cas, celui du coordonnateur- dans la mise en oeuvre des projets.

Le deuxième temps de l'analyse a dégagé différents ajustements symboliques en œuvre dans le développement local des expériences. Il s'est agi de dégager de l'examen des modalités organisationnelles, des motifs d'engagement des acteurs dans les projets et de mettre au jour des configurations de sens activées dans les expériences.

Les écoles québécoises développeraient davantage des relations à distance alors que dans les expériences recensées en Belgique, l'engagement des acteurs est plus présent et les relations face à face de négociation/transaction plus fréquentes. La relation interorganisationnelle se réalise, dans les expériences québécoises, sur le fond d'une plus grande continuité sur un plan symbolique et idéologique, caractérisé par le registre marchand. Les écoles se présentent comme des fournisseurs de l'entreprise du point de vue de ses ressources humaines. Elles s'inscrivent dans une continuité au plan des références symboliques. Un langage commun, des critères d'évaluation proches, des attentes respectives prévisibles sont instaurés de part et d'autre, au point qu'on peut avancer que l'univers symbolique présent dans l'école est par bien des côtés identique à celui de l'entreprise. On assiste à une perte d'extériorité du monde de l'école par rapport à l'entreprise qui permet d'expliquer l'absence de point d'appui critique, permettant de fonder sinon une dénonciation au moins une mise à distance de l'autre univers. Le rapport marchand trouve un prolongement à l'intérieur même du cadre scolaire, car en se rapprochant de l'entreprise, les collègues cherchent à améliorer leur position concurrentielle sur le marché scolaire.

Dans les cas belges, les univers organisationnels restent en définitive relativement autonomes et cloisonnés, sans que cette distance ne soit compensée sur un plan symbolique. Dès lors, tout se passe comme si un fort investissement personnel de quelques acteurs clés était indispensable pour construire la relation, appuyé de façon variable par les autorités des établissements scolaires. Il n'y a donc pas de continuité symbolique et on assiste soit à une tentative de construction d'un terrain de coopération commun sur une base technico-pédagogique, soit à une articulation minimale et extrêmement fragile, soumise aux aléas de la bonne volonté des entreprises.

En somme, l'échange social entre établissements scolaires et entreprises se joue bien à un niveau organisationnel et opérationnel. Les ajustements diffèrent d'un pays à l'autre, mais aussi entre les établissements et les expériences analysées. Ils impliquent autant les pouvoirs publics que les acteurs locaux. Certaines actions à distance des premiers imposent des prescriptions aux seconds. Globalement, les ajustements n'engagent pas nécessairement les écoles ou les entreprises dans leur ensemble. Elles relèvent souvent de l'organisation quotidienne du travail et de l'investissement personnel, ce qui n'est pas sans soulever des questions sur la pérennité à long terme des projets. Ce travail opérationnel est aussi largement associé aux échanges symboliques qui créent une proximité axiologique qui peut

compenser des relations organisationnelles faibles. À cet effet, la comparaison souligne une différence. Ainsi, dans les expériences québécoises, le travail organisationnel comparativement plus faible est associé à une proximité symbolique avec l'entreprise plus forte. Dans les expériences belges, cette proximité est moins grande et le travail organisationnel plus lourd, ou alors le rapprochement plus fragile.

7. Conclusion

Nous avons cherché, dans notre analyse, à nous dégager des travaux qui privilégient la recherche des facteurs sociaux, économiques, culturels et relationnels conditionnant l'émergence ou les fonctions sociales de l'alternance. Notre approche considère la pratique étudiée comme un échange entre différents acteurs eux-mêmes inscrits dans des organisations différentes. L'analyse de cet échange s'est réalisée en plusieurs temps. Un premier a fixé l'attention sur les formes de coordination que les acteurs mettaient en œuvre pour collaborer et nous avons décrit les ajustements organisationnels opérés par les différents acteurs. Ensuite, nous nous sommes intéressés aux ressorts de l'action, aux intérêts explicitement recherchés par les protagonistes dans la collaboration, avant de mettre à jour les régimes d'échange et les registres de justification dans lesquels les conduites des acteurs de l'école et de l'entreprise s'inscrivaient. Notre propos essentiel est donc de montrer que l'alternance n'est pas seulement le fruit de contraintes économiques ou institutionnelles (certes importantes) mais également, le fruit d'un travail d'acteurs, qui doivent non seulement trouver intérêt à coopérer, mais encore arriver à forger des modalités organisationnelles ou opérationnelles où l'équilibre des contributions et rétributions soit perçu comme satisfaisant par les acteurs concernés. Par ailleurs, ces pratiques doivent rester acceptables, voire justifiables pour les acteurs, compte tenu des registres de justification qui sont les leurs dans leurs pratiques et discours.

L'action locale contribue à mettre en forme les modalités de coopération, et à souligner à quel point les processus de construction des liens éducation /économie ne se résument pas à des effets structurels réciproques. L'attention aux acteurs, aux négociations, aux processus conduit en outre à souligner combien les expériences sont inscrites dans des histoires et des dynamiques spécifiques, où les effets des pratiques sont générateurs de réorientations et d'apprentissage ultérieur, sans qu'on puisse arrêter de façon définitive le diagnostic d'un « impact » d'un dispositif institutionnel ou d'un changement structurel.

Notre étude comporte plusieurs limites. Ainsi, nous nous limitons ici à analyser les usages de dispositifs institutionnels de formation en alternance que nous considérons provisoirement comme « des données » dont nous n'avons pu interroger ici la genèse. Par ailleurs, le recul temporel est trop court pour permettre d'observer, dans la longue durée, la robustesse des arrangements coopératifs initiés, ou encore les effets en retour des expériences locales sur les dispositifs institutionnels. Il reste aussi que le nombre de cas étudiés interdit toute forme de généralisation – sinon sous forme d'induction analytique et d'hypothèses- car nous sommes loin d'avoir pu mettre au jour toutes les formes d'ajustements organisationnels ou de transaction symbolique en jeu dans la construction de la formation en alternance. Il resterait donc à prolonger la voie ouverte pour valider plus fortement les hypothèses interprétatives qui se sont dégagées de notre travail : par exemple, l'interrelation entre les régimes d'échange, les proximités ou distances symboliques entre

école et entreprise d'une part, et les modalités d'articulation organisationnelle de l'autre ; ou encore la différence sur ce point entre les cas québécois et wallons. S'agit-il d'une matrice culturelle plus large sur laquelle nos analyses sont venues buter ?

En définitive, nous espérons avoir ouvert une nouvelle voie et un nouveau regard sur les pratiques d'alternance et avoir ainsi souligné le caractère processuel et construit des modalités au travers desquelles des liens se construisent et se stabilisent entre les institutions économiques et scolaires. Il resterait encore à montrer que cette approche des « négociations constitutives » est aussi praticable sur d'autres modalités du rapprochement économie/éducation, comme par exemple les nouvelles instances ou pratiques de détermination des curriculums d'enseignement sur base des compétences professionnelles à atteindre.

Bibliographie

- Aballéa F. (1986). Changements techniques, crise économique et stratégies de formation, *Formation-Emploi*, (16) 48-59.
- Agulhon C. (1997). Les relations formation-emploi, une quête sans fin : les formations à la plasturgie, *Sociologie du travail*, no. 3, 321-345.
- Agulhon C., Poloni A. et Tanguy L. (1988). *Des ouvriers de métiers aux diplômés du technique supérieur*, Paris, Groupe de sociologie du travail, CNRS-Université de Paris VII.
- Alaluf, Matéo (1993). Formation professionnelle et emploi : transformation des acteurs et effets de structure, *Point d'appui TEF*, dossier no. 3.
- Bauer, Michel et Cohen, Elie (1981). Politiques d'enseignement et coalitions industrialo-universitaires. *Revue française de sociologie*. XXII: 183-203.
- Bauer, Michel; Cohen, Elie (1980). La production d'ingénieurs : Enjeux et déterminations d'une politique d'enseignement. *Information sur les sciences sociales*. 19(4/5): 851-884.
- Bessy C., Eymard Duvernay F., Gomel B., et Simonin B. (1995). Les politiques publiques d'emploi : le rôle des agents locaux, *Cahiers du Centre d'études de l'emploi*, no. 34, pp. 3-34.
- Blanc M., Mormont M., Remy J., Storrie, (1994). *Vie quotidienne et démocratie pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris : L'Harmattan.
- Boltanski L. et Thévenot, L.(1991). *De la Justification*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Minuit.
- Bowles S. et Gintis H. (1976). *Schooling in Capitalist America*, Basic Books, Harper Colophon Books, New York.
- Brochier Damien (1993). *L'entreprise formatrice*, thèse de doctorat, Laboratoire d'économie et de sociologie du travail, Aix- en Provence, février 1993.
- Brown, P. et Lauder, H. (1992). Education, economy and society: an introduction to a new agenda. In Brown, Ph. et Lauder, H. (eds), *Education for economic survival. From fordism to postfordism ?* (p 1-44) London : Routledge.
- Campinos-Dubernet, Myriam and Jean-Marc Grando (1988). "Formation professionnelle ouvrière : Trois modèles européens." *Formation Emploi*, no. 22, p.5-29.
- Corcuff Ph. (1996), *Les nouvelles sociologies*, Paris : Nathan Universités.
- Couillard, Michel, Doray Pierre, Tremblay Diane-Gabrielle et Landry Carol (2001). *Les pratiques de collaboration éducation-économie : le comité des programmes de l'enseignement professionnel et technique*, CIRST-GIRFE, UQAM.
- Doray P. et Maroy C. (2001). *La construction sociale des relations entre économie et éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, collection Économie, Société, Région.
- Doray P. et Maroy C. (1995). "Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel." *Revue des Sciences de l'Education*, XXI, 4.
- Doray, P., & Turcot, M. (1991). Traduction et modes de transformation des programmes de formation professionnelle. *Sociologie et Sociétés*, XXIII(1), 87-107.
- Feutrie, M. & Verdier, E. (1992). Entreprises et formations qualifiantes. Une construction sociale inachevée. *Sociologie du Travail*, 4, 469-493.

- Grootaers D. (1995). "Les filières technique et professionnelle d'enseignement relues dans une perspective socio-historique", *Recherches Sociologiques*, XXVI, 2.
- Grootaers D. et Tilman F., (1995). "Enseignement technique et professionnel. Balises pour demain." *La Revue Nouvelle*, CII, 11, nov. 1995.
- Hickox, M. et Moore, R. (1992). Education and postfordism : a new correspondence?. In Brown, Ph. et Lauder, H. (eds) *Education for economic survival. From fordism to postfordism ?* (p. 95-116) London : Routledge.
- Jobert A., Marry C. et Tanguy, L. (1995). *Éducation et travail en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie*, Paris, Armand Colin.
- Jones, L. et Moore, R. (1993). Education, competence and the control of expertise. *British Journal of Sociology of Education*. vol. 14, no. 4, 385-397.
- Lemelin Clément, (1998). *L'économiste et l'éducation*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Maroy, C. (1989). La construction sociale des offres de formation dans une institution de formation professionnelle : le rôle des interlocuteurs sociaux et des professionnels de la formation, *Formation Emploi*, 6, 46-62.
- Maroy, C. et Doray P. (2000) « Education-Work relations : theoretical reference points for a research domain », *Work, Employment and Society* Vol 14 , no. 1, mars 2000.
- Maurice, Marc, Sellier, Francois et Silvestre, Jean Jacques (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Monaco, Antonio (1993). *L'alternance école-production*, Paris, Presses universitaires de France.
- Moore, R. (1987). Education and the ideology of production. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, no. 2, 227-242.
- Moore, R. (1990). Knowledge, practice and the construction of skill. In Gleeson, D. (ed.) *Training and its alternatives*. (p 200-212). Milton Keynes : Open University Press.
- Paradeise Catherine. (1984). La marine marchande française: un marché du travail fermé. *Revue française de sociologie*, XXV, 352-375.
- Pfeffer J. et Salancik G. (1978). *The external control of organizations. A resource dependence perspective*, New York : Harper and Row, Publishers.
- Remy Jean (1992). "La vie quotidienne et les transactions sociales. Perspectives micro ou macro-sociologiques" in Maurice Blanc (éd) *Pour une sociologie de la transaction sociale*. Paris , l'Harmattan.
- Stroobants M.(1993). *Sociologie du travail*. Paris, Nathan.
- Tanguy L. (1998). Du système éducatif à l'emploi La formation, un bien universel, *Cahiers Français*, no. 285, 98-107.
- Tanguy, L. (1986). *L'introuvable relation formation emploi*. Paris: La Documentation française.
- Tanguy, L. (1994a). Rationalisation pédagogique et légitimité politique In Ropé, F. et Tanguy, L. (sous la dir. de). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. (p 23-61) Paris: L'Harmattan.
- Tanguy, L. (1994b). Compétences et intégration sociale dans l'entreprise In Ropé, F. et Tanguy, L. (sous la dir. de). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. (p 205-235) Paris: L'Harmattan.

Verdier, E. (1995). Négocier et construire des diplômes Les incertitudes des coordinations économiques et sociales, *Formation-Emploi*, no. 52, 3-10.

Vincent Guy (sous la dir. de) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses universitaires de Lyon.

TITRES PARUS

- 05-02 Czarnitzki, Dirk, Petr **Hanel** et Julio Miguel Rosa, « Evaluating the Impact of R&D Tax Credits on Innovation : A Microeconomic Study on Canadian Firms»
- 05-01 **Milot**, Pierre, «La commercialisation des résultats de la recherche universitaire : une revue de la littérature»
- 04-01 **Hanel**, Petr, «Intellectual Property Rights Business Management Practices: A survey of literature»
- 03-09 **Hanel**, Petr, «Impact of Government Support Programs on Innovation by Canadian Manufacturing Firms»
- 03-08 **Hanel**, Petr, «Impact of innovation motivated by environmental concerns and government regulations on firm performance : a study of survey data»
- 03-07 **Milot**, Pierre, Lysanne **Couture**, Émilie **Leblanc** et Yves **Gingras**, «Les programmes de formation du personnel hautement qualifié dans les systèmes d'enseignement supérieur des pays de l'OCDE»
- 03-06 **Doray**, Pierre «Les parcours scolaires en sciences et technologies au collégial»
- 03-05 **Gemme**, Brigitte, Yves **Gingras** et Pierre **Milot**, «Formation à la recherche et milieu de pratique : Un portrait des étudiants et diplômés du programme «Bourses de recherche en milieu de pratique» »
- 03-04 **Doray**, Pierre, «Choix professionnel, carrières scolaires et production de la « relève » technique»
- 03-03 **Fortier**, Claire, «Les yeux grands fermés : le passage du secondaire au collégial dans des programmes de formation technique»
- 03-02 **Milot**, Pierre, «La formation postdoctorale financée par les conseils subventionnaires»
- 03-01 **Keating**, Peter et Alberto **Cambrosio**, «Signs, Markers, Profiles and Signatures: Clinical Haematology Meets the New Genetics (1980-2000)»
- 02-05 **De Sousa**, Maria-Philomena, «Knowledge and Rules : Hayek's social theorizing in later work»
- 02-04 **Gentzoglani**, Anastassios, «Networks and Proximity : An Empirical Analysis»
- 02-03 **Dodgson**, Mark, «Policies for Science, Technology and Innovation in East Asia»
- 02-02 **Pavitt**, Keith, «Innovating routines in the business firm : what corporate tasks should they be accomplishing?»
- 02-01 **Fredette**, Raymond, «D'où vient l'antiaristotélisme de Galileo Galilei?»
- 01-01 **Castelli Gattinara**, Enrico, «Épistémologie 1900: la tradition française»
- 00-04 **Gentzoglani**, Anastassios, «Innovation and Growth in the Knowledge-based Economy»
- 00-03 **Bouchard**, Louise et Marie-Noëlle **Ducharme**, , «Les défis pour le travail social à l'ère des technologies de l'information»
- 00-02 **Foisy**, Martine, Yves **Gingras**, Judith **Sévigny** et Sabine **Séguin**, «Portrait statistique des effectifs étudiants en sciences et en génie au Québec (1970-2000)»
- 00-01 **Prévost**, Jean-Guy, « Science et fascisme le champ statistique italien (1910-1945) »
- 99-12 **Albert**, Mathieu, «Stratégies d'adaptation des organismes subventionnaires en sciences humaines et sociales au Canada et au Québec aux compressions budgétaires gouvernementales»
- 99-11 **Godin**, Benoît et Stéphane **Ratel**, « Jalons pour une histoire de la mesure de la science »
- 99-10 **Gemme**, Brigitte, Yves **Gingras** et Benoît **Godin**, «La commercialisation de la recherche universitaire : que disent vraiment les chiffres ?»
- 99-09 **Albert**, Mathieu et Paul **Bernard**, «Faire utile ou faire savant ? : La *nouvelle production de connaissances* et la sociologie universitaire québécoise»
- 99-08 **Albert**, Mathieu et Paul **Bernard**, « Sous l'empire de la science : la *nouvelle production de connaissance* et les sciences économiques universitaires québécoises »
- 99-07 **Godin**, Benoît et Yves **Gingras**, «L'impact de la recherche en collaboration et le rôle des universités dans le système de production des connaissances»

www.cirst.uqam.ca

CIRST

Centre interuniversitaire de recherche
sur la science et la technologie

Le CIRST est, au Canada, le principal regroupement de chercheurs dont les travaux sont consacrés à l'étude des multiples dimensions de l'activité scientifique et technologique. La production régulière de travaux de recherche ainsi que la formation de nouveaux chercheurs contribuent à éclairer les débats et à informer les décideurs sur les enjeux actuels des sciences et des technologies. Ces recherches s'ordonnent autour de trois grands axes : l'analyse du développement scientifique et technologique, l'analyse socioéconomique et la gestion des technologies et enfin, l'analyse sociopolitique des usages et des incidences des technologies.



Créé en 1986, le CIRST est reconnu par quatre universités : l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal, l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) et l'Université de Sherbrooke. Il rassemble une quarantaine de chercheurs en provenance d'une douzaine d'institutions et des disciplines suivantes : histoire, sociologie, science politique, philosophie, sciences économiques, sciences administratives et communications. Le CIRST fournit un milieu de formation par la recherche à de nombreux étudiants aux cycles supérieurs dans les domaines de recherche de ses membres.

