

L'analyse du rapprochement école-entreprise : les pratiques d'alternance dans l'enseignement technique

Pierre Doray and Christian Maroy

Number 40, 2005

L'économie du savoir : une économie de la collaboration?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1002422ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1002422ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de sociologie - Université du Québec à Montréal

ISSN

0831-1048 (print)

1923-5771 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Doray, P. & Maroy, C. (2005). L'analyse du rapprochement école-entreprise : les pratiques d'alternance dans l'enseignement technique. *Cahiers de recherche sociologique*, (40), 199–225. <https://doi.org/10.7202/1002422ar>

Article abstract

Research in biotechnology and genetics is often characterised by its large research teams and its preoccupation for the commercialization of its findings. This study examines the discovery of the two genes responsible for breast and ovarian cancers (BRCA1 et BRCA2) in the nineties. These genes were the first two to be identified in relationship with such a well-known and severe disease. Our goal is to understand the constitution of those large research teams, especially when firms are involved. Three dimensions are emphasized: first, the specificity of the research subject are very important; Second, researchers' strategy and objectives are a determining factor, when nearing major scientific breakthrough, networks were more unstable and conflicts more frequent; Third, the researchers' strategies could partly be explained by the set-ups, including the funding policies aspect.

L'analyse du rapprochement école-entreprise: les pratiques d'alternance dans l'enseignement technique

Pierre DORAY
Christian MAROY

La recherche de liaisons plus étroites ou de rapprochement entre le champ éducatif et celui de l'économie se fait sentir depuis maintenant plusieurs années. Cette tendance se manifeste dans différents segments du système éducatif. Elle est présente dans les universités alors que sous l'impulsion des politiques universitaires et des politiques de l'innovation, différentes transformations institutionnelles en recherche invitent ou incitent les chercheurs à travailler davantage en collaboration avec les entreprises ou avec des organismes du milieu. Les notions de triple hélice, de mode II de production des connaissances ou d'«academic capitalism» cherchent à rendre compte de ce mouvement. Il est aussi présent en éducation des adultes par une réorganisation du champ et une diversification des pratiques et des publics. Les formations dédiées au raccrochage des décrocheurs, l'importance donnée au développement de la formation en entreprise et à la reconversion des travailleurs sans emploi en sont des exemples.

Ce rapprochement est aussi palpable dans l'enseignement professionnel et technique (FPT), les politiques éducatives et des pratiques des établissements scolaires. Il participe d'un mouvement de professionnalisation (traduction du terme de «new vocationalism» utilisé entre autres par Moore¹) du champ éducatif par l'élaboration de catégories intellectuelles

-
1. R. Moore, «Education and the ideology of production», *British Journal of Sociology of Education*, vol. 8, n° 2, 1987, p. 227-242. Il entend par *new vocationalism* «a convenient convention for glossing a complex set of interrelated developments, ranging from the Technical and Vocational Education Initiative (TVEI), the Certificate of Prevocational Education (CPVE), the Youth Training Scheme (YTS) and the General Certificate of Secondary Education (GCSE), to more specific practices such as profiling and wider arrangements such as targeting funding, the interventions of

(ex.: partenariat ou collaboration) et la mise en œuvre de pratiques et de dispositifs institutionnels et éducatifs qui visent à établir des liens ou des articulations plus étroits entre l'univers du travail et l'univers éducatif. Les ajustements se font sentir en matière de planification des programmes de FPT avec la transformation des méthodologies de planification qui conduit à une plus grande implication des acteurs économiques aux différentes étapes de construction des programmes. L'usage de l'approche par compétence comme cadre de modelage des savoirs enseignés s'inscrit dans ce mouvement. Un second aspect est la transformation des politiques de développement du marché du travail qui a conduit à réorienter les politiques publiques en formation des adultes afin de créer des mesures dites actives de gestion du marché du travail comme les programmes d'incitation au développement de la formation en entreprise, la formation sur mesure qui implique une collaboration entre les institutions d'enseignement et les entreprises ou la création des comités sectoriels de main-d'œuvre². Un troisième aspect tient dans les modalités de transmission pédagogique, conduisant à un usage plus fréquent des stages et des pratiques d'alternance dans la formation des élèves et des étudiants. L'expérience directe du milieu de travail ne peut, dit-on, que leur être bénéfique sur le plan de la connaissance des métiers et sur celui de leur insertion professionnelle.

L'objectif de cet article est de saisir comment différents points de vue analytiques peuvent contribuer à saisir ce mouvement de rapprochement que nous examinons par l'institutionnalisation d'une modalité particulière, la formation en alternance dans le système éducatif. Cette dernière consiste à offrir un programme de formation en alternant, selon différentes modalités de gestion du temps, des activités d'apprentissage en établissement scolaire et des activités en entreprise. La mise en œuvre de ce dispositif suppose donc qu'une partie de la formation soit donnée en entreprise, ce qui suppose une collaboration entre ces dernières et les institutions d'enseignement à plusieurs niveaux: l'accueil des étudiants, la détermination du contenu du stage, la prise en charge pédagogique dans l'entreprise, l'évaluation des stagiaires et des stages, etc. En ce sens, la

Manpower Services Commission (MSC) within the educational system, and the National Council for Vocational qualifications (NCVQ)», p. 228.

2. Ces comités ont une double vocation: favoriser le développement de la main-d'œuvre du secteur, la formation dans les entreprises étant une composante essentielle, et servir de représentant du secteur auprès du ministère de l'Éducation lors des réformes de programme de FPT.

formation en alternance est bien un dispositif de collaboration éducation/économie³.

Dans un premier temps, nous soulignons l'éclairage de l'analyse structurelle et historique sur ce mouvement. Dans un second temps, l'attention est portée sur le travail social des acteurs dans la construction du mouvement. Ce travail s'exerce à différents niveaux: politique et institutionnel, d'une part et, d'autre part, organisationnel et opérationnel quand il s'agit d'examiner la mise en œuvre de projets d'alternance. Globalement, nous soulignons que chaque niveau d'analyse fournit des apports différents et complémentaires quant à l'analyse des politiques éducatives.

1. Un point de vue structurel: le recours à l'économie

Le développement de l'alternance, comme mode de transmission pédagogique et partie prenante des politiques de rapprochement, peut être examiné au regard des évolutions structurelles qui organisent historiquement les liens entre économie et éducation. À cet égard, une première analyse souligne que la progression du capitalisme aurait conduit à une dissociation du champ éducatif et du champ économique. Contrairement aux formes antérieures d'apprentissage réalisées en milieu de travail, la montée du capitalisme aurait conduit les employeurs à considérer la formation des salariés (une main-d'œuvre «libre» de vendre sa force de travail) comme un risque car la mobilité professionnelle pourrait favoriser leurs concurrents. Pour Stroobants, «à partir du moment où la main-d'œuvre devient mobile, la formation en entreprise représente un investissement risqué pour le patron. Pourquoi dépenser du temps et de l'énergie à assurer l'apprentissage d'un ouvrier qui risque ensuite d'aller valoriser ses compétences chez un concurrent? Ainsi, n'est-il pas étonnant de voir la formation scolaire se développer parallèlement au salariat⁴.» Dès lors, tout

3. En comparaison avec d'autres formes de contribution des milieux de travail à la formation (stages ou apprentissage), l'alternance repose, en théorie, davantage sur une négociation entre les acteurs éducatifs et acteurs économiques des objectifs de formation, du contenu, des modalités de fonctionnement et du déroulement des stages. Voir: P. Doray et B. Fusulier, «Le développement paradoxal de l'alternance au Québec: un point de vue macrosocial», dans C. Landry, *Formation en alternance: état des pratiques et des recherches*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002.

4. M. Stroobants, *Sociologie du travail*, Paris, Nathan, 1995. La dissociation entre les deux mondes ne signifie pas que les rapports économiques n'ont plus d'effets structurants sur l'organisation du champ éducatif comme le soulignent S. Bowles et H. Gintis en proposant une théorie de la correspondance qui associe le développement

rapprochement entre école et entreprise, mis en œuvre à la faveur d'une politique éducative comme celle présidant au développement de la formation en alternance, ne peut être qu'une tendance conjoncturelle, voire cyclique, qui tendra à se résorber dans une période ultérieure. Si la séparation progressive entre les deux mondes tient à la montée du capitalisme, alors comment interpréter la recherche récente de rapprochement? Une première option consiste à dire que comme le capitalisme n'a pas vraiment changé, le rapprochement ne peut vraiment se réaliser. Les tendances au rapprochement école/entreprise peuvent aussi être considérées comme un discours adéquationniste qui refuse de voir que l'adéquation entre les qualités requises par les emplois et les qualités produites par l'école est une quête impossible⁵.

Une autre interprétation — opposée — rapporte les politiques de rapprochement au contexte économique. Il est alors possible, à la suite de Hickox et Moore ou de Brown et Lauder⁶ d'y voir une nouvelle correspondance entre économie et éducation. Dès les années 1970, Bowles et Gintis avaient suggéré l'existence de correspondances structurelles entre les différents stades du capitalisme et le développement de l'éducation. L'école primaire a remplacé l'éducation familiale au moment de l'expansion du capitalisme quand la fabrique et le capitalisme marchand ont modifié la distribution des qualifications, ne serait-ce que par l'importance de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Le cursus continu entre le primaire et le secondaire (*progressive school*) date du capitalisme corporatif et la montée de la formation supérieure correspond à l'émergence d'un prolétariat de cols blancs avec la croissance de méga-corporations. Loin d'être conjoncturelle, la tendance au rapprochement s'inscrit au cœur des transformations socio-économiques associées à la montée de la nouvelle économie post-fordiste qui génère (en fait, devrait le faire) une

du capitalisme et celui de l'école (S. Bowles et H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books, Harper Colophon Books, 1976, p. 12-13).

5. D'ailleurs, ce point de vue s'appuie largement sur les études de transition entre éducation et emploi, études qui soulignent qu'un lien étroit entre un diplôme et un métier n'est présent que dans de très rares métiers ou occupations. Voir M. Alaluf, «Formation professionnelle et emploi: transformation des acteurs et effets de structure», *Point d'appui TEF*, dossier n° 3, 1993.
6. Ph. Brown et H. Lauder, «Education, economy and society: an introduction to a new agenda», dans Ph. Brown et H. Lauder (dir.), *Education for economic survival. From fordism to postfordism?* Londres, Routledge, 1992, p. 1-44; M. Hickox et R. Moore, «Education and postfordism: a new correspondence?» dans Ph. Brown et H. Lauder, *ibid.*, p. 95-116.

nouvelle demande de formation chez les employeurs. L'évolution de l'organisation du travail vers des formes moins tayloriennes et dans laquelle la connaissance et l'information sont distribuées entre catégories professionnelles plutôt que centralisées, tend à générer chez les employeurs une demande plus forte vis-à-vis de l'enseignement, en particulier vis-à-vis des filières qui préparent les travailleurs. Dans les nouvelles formes d'organisation du travail, en effet, la prise d'initiative et de responsabilité ou la capacité de résoudre des problèmes en situation reposent sur la mobilisation des savoirs et des compétences, ce qui induirait une nouvelle demande de formation⁷. Les nouveaux programmes basés sur les compétences et la montée d'une politique de développement de la formation professionnelle en alternance en découleraient.

Le rapprochement éducation/économie peut aussi être associé à la crise de l'emploi, corrélative de la crise économique, qui a conduit, dès la fin des années 1970, à une augmentation du chômage, spécialement chez les jeunes, et à une crise de l'insertion professionnelle. Pour faire face à cette situation, les gouvernements des pays développés, et celui du Québec ne fait pas exception, ont développé un ensemble de dispositifs visant à assurer la formation des personnes sans emploi et des jeunes en difficultés, à soutenir le développement de la formation en entreprise et à améliorer la qualité de la formation par l'usage de nouvelles approches éducatives et la «modernisation» du contenu des programmes de formation.

Ces thèses opposées — la scolarisation tendancielle de la formation professionnelle ou à l'opposé la montée d'une nouvelle correspondance — mobilisent dans l'explication un mouvement à long terme de transformation des structures sociales (montée du salariat et transformation du capitalisme). Le recours à ces thèses permet de souligner que les relations actuelles entre éducation et économie sont le produit de l'histoire et spécialement des changements que le champ économique connaît. Toutefois, elles achoppent à rendre compte de la diversité empirique des politiques et des modèles de formation développés dans les différents pays capitalistes. En effet, la mise en œuvre de dispositifs propres à chaque pays et de politiques aux orientations normatives spécifiques ont conduit à une différenciation des systèmes éducatifs. Comment, par exemple, interpréter

7. Toutefois, pour Brown et Lauder, l'adaptation souhaitable ou souhaitée ne s'est pas réalisée, car les forces conservatrices qui gouvernaient la Grande-Bretagne orientent les réformes éducatives vers des chemins différents.

le développement du «dual système⁸» en Allemagne si la scolarisation de la formation professionnelle est concomitante au capitalisme ou à l'industrialisation? Comment, à l'inverse, rendre compte du déclin des formes d'apprentissage en Angleterre? À l'évidence, l'explication structurelle est insuffisante, et d'autres aspects doivent être mobilisés pour expliquer la scolarisation différentielle des systèmes de formation professionnelle initiale, la position variable de l'apprentissage dans les différents systèmes nationaux et les changements introduits dans les politiques éducatives⁹.

2. L'inscription dans le politique

Une autre source d'explication de la mise en œuvre du rapprochement économie/éducation tient au développement du champ éducatif, fruit d'un travail social de négociations et de création de dispositifs. À cet égard, le développement de l'alternance au Québec puise à différentes sources. Dans les institutions collégiales et universitaires, la diffusion de l'alternance participe du mouvement international de l'éducation coopérative¹⁰. Mais, l'institutionnalisation de la formule reste marginale. Il faut attendre les années 1990 et l'instauration du programme fédéral de soutien à l'Alternance Études-Travail (ATE) pour qu'une certaine diffusion ait lieu dans les cégeps. En effet, dès le milieu des années 1980, les gouvernements font la promotion des formations en alternance, suivant en cela les recom-

-
8. Qui, de surcroît, sert en quelque sorte de référent institutionnel pour favoriser le développement de la formation en alternance.
 9. Voir M. Campinos-Dubernet et J.-M. Grando, «Formation professionnelle ouvrière: Trois modèles européens», *Formation Emploi*, n° 22, 1988, p. 5-29; Howard F. Gospel, «L'évolution de la formation en apprentissage», Une comparaison anglo-saxonne», *Formation Emploi*, n° 46, 1994, p. 3-8.
 10. Ainsi, la première université à mettre en œuvre un programme d'éducation coopérative, qui repose sur une alternance entre les apprentissages en milieu de travail et en institution, est l'université de Waterloo. Van Gyn et Grove White estimaient en 1978-1979 à 21 le nombre de collèges et d'universités canadiens à offrir des programmes selon les principes de l'éducation coopérative (G. H. Van Gyn et E. Grove White, «L'enseignement coopératif dans les établissements postsecondaires au Canada à l'exception du Québec», dans C. Landry, *La formation en alternance, état des pratiques et des recherches*, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 49-82). En 2000-2002, ce nombre était de 118. Au Québec, l'Université de Sherbrooke a été la première université à adhérer à l'éducation coopérative (1966). L'École de technologie supérieure (ETS) et l'Université Concordia ont respectivement emboîté le pas en 1974 et en 1980. Le collège de l'Outaouais a été le premier collège québécois à appliquer cette formule. Cette expérience n'a duré que deux ans, faute de moyens et d'appuis des entreprises.

mandations de nombreuses organisations internationales dont l'OCDE¹¹, pour qui il s'agit d'une formule vertueuse de transmission pédagogique qui facilite de surcroît l'insertion professionnelle des jeunes.

Le développement de l'alternance tient aussi aux interventions publiques visant à contrer la forte crise de légitimité que la formation professionnelle connaît comme l'indiquent la forte baisse des inscriptions en formation professionnelle (plus de 80% de baisse entre les années 1970 et le début des années 1990¹²) et la critique publique du système éducatif quant à sa capacité de produire une main-d'œuvre jugée adéquate pour le marché du travail, ce qui expliquerait, pour plusieurs, les difficultés d'insertion des jeunes au début des années 1980. La préoccupation politique pour le développement de la formation professionnelle tient aussi dans l'enjeu de la lutte au décrochage scolaire et le chômage élevé des jeunes dans une situation de forte crise de l'emploi. La formation professionnelle apparaît à plusieurs comme une alternative à la formation «générale», source de décrochage.

Dans un tel contexte, on peut comprendre qu'un changement de cap en matière de formation professionnelle soit apparu nécessaire à de nombreux acteurs. Une première voie est effectivement empruntée en 1986 par l'énoncé d'une stratégie de la valorisation de la formation professionnelle par l'élévation de la norme scolaire (élévation des exigences d'entrée en formation professionnelle) et par une réforme généralisée du contenu des programmes¹³. En fait, cette double stratégie n'a connu qu'un succès partiel. En effet, si les réformes ont modifié l'image des programmes aux yeux des employeurs, elle n'a pas conduit à un changement d'attitude de la part des étudiants, et spécialement des plus jeunes, qui ne s'y inscrivent pas davantage. Une politique alternative est rapidement mise en œuvre: la valorisation par la distinction éducative en jouant sur les modalités de la

11. OCDE, *Les formations en alternance: quel avenir?*, Paris, OCDE, 1994.

12. En fait, la désertion tient surtout aux jeunes en continuité de formation qui dans les dernières années de leur scolarité secondaire ne s'orientent pas en formation professionnelle. Les effectifs globaux de cette dernière se sont maintenus par l'intégration de la formation professionnelle des jeunes et la formation professionnelle des adultes. En fait, la majorité des élèves en formation professionnelle sont des étudiants en retour aux études, des personnes sans emploi et des salariés en reconversion. D'ailleurs la moyenne d'âge de 27 ans des élèves de la formation professionnelle atteste de cette situation.

13. La réforme est double. Il s'agit de modifier les processus d'élaboration des programmes avec l'utilisation de la méthodologie par compétence et d'assurer la présence directe d'acteurs économiques à différents moments du processus.

transmission pédagogique¹⁴. L'alternance est dès lors devenue un des dispositifs-phares de la relance de la formation professionnelle¹⁵.

La situation est quelque peu différente dans l'enseignement technique des collèges. Il n'a pas connu de désertion de la part des jeunes mais a aussi subi les critiques de pertinence des programmes. La recherche d'une plus grande efficacité pédagogique et les réformes du contenu des programmes ont guidé l'action de nombreux intervenants des instances centrales de planification et des établissements locaux. L'alternance est perçue comme un dispositif ouvrant sur une plus grande efficacité éducative par le rapprochement entre théorie et pratique.

De son côté, le gouvernement fédéral intervient indirectement dans le champ de la formation professionnelle et technique par le biais des politiques de gestion du marché du travail. Dès la seconde moitié des années 1980, il cherche à augmenter le poids des mesures dites actives du marché du travail pour soutenir la reconversion des entreprises face aux changements technologiques, économiques (mondialisation), organisationnels (passage vers l'entreprise postfordiste). Il a inclus dans sa stratégie de développement de la main-d'œuvre un programme de soutien à la mise en place de l'alternance études-travail. Ainsi, les institutions d'enseignement, les centres de formation professionnelle ou les cégeps pouvaient faire une demande et obtenir des ressources consacrées à la mise en place de l'alternance dans différents programmes de formation.

Du point de vue des politiques éducatives, la formation en alternance a une valeur symbolique de premier plan, s'inscrivant dans une stratégie de

-
14. La stratégie gouvernementale prévoyait le déploiement, sur une base expérimentale, de cinq mesures: la création d'un cycle d'orientation, le développement de l'alternance, l'harmonisation des programmes de formation professionnelle et technique ce qui permettait d'ouvrir l'enseignement collégial aux diplômés de l'enseignement professionnel, la création de programmes conduisant à l'exercice de métiers dits semi-spécialisés mais qui ouvrent sur des métiers complets et la concomitance des études générales et professionnelles. Cette stratégie, expérimentale dans un premier temps, a connu une première officialisation dans le rapport Pagé sur la formation professionnelle, et une seconde lors des États généraux.
 15. Cette stratégie rejoint en partie la thèse de Grootaers et Tilman qui rapportent l'intérêt actuel pour le développement de formations en alternance à la perte d'identité de l'enseignement technique et professionnel liée à des évolutions internes au champ scolaire et plus spécifiquement à la scolarisation croissante de la formation professionnelle depuis son intégration au système éducatif. L'enseignement technique et professionnel tend dès lors à chercher dans l'entreprise un modèle pédagogique alternatif, capable de mobiliser les élèves et les professeurs. Voir D. Grootaers et F. Tilman, «Enseignement technique et professionnel. Balises pour demain», *La Revue Nouvelle*, vol. CII, n° 11, novembre 1995.

revalorisation de la formation professionnelle et technique. Il faut aussi compter sur le fait que nous nous retrouvons dans un contexte de mobilisation des ressources publiques pour faire face à la crise économique et à la crise de l'emploi. La formation professionnelle est rapidement perçue comme un outil stratégique dans cette mobilisation.

Tableau 1
L'évolution de l'alternance travail-études dans les réseaux secondaire et collégial, 1994-2003 (établissements publics de 1994-1998; établissements publics et privés entre 1999 et 2003)

Secondaire					Collégial			
Projets	Programmes	Établissements	inscriptions		Projets	Programmes	Établissements	inscriptions
1994	73	37	29	2 500	66	39	34	1 800
1995	64	33	31	1 700	54	32	29	1 700
1996	80	42	41	2 300	49	34	25	2 000
1997	91	45	35	2 700	64	34	32	2 300
1998	128	60	41	3 800	73	30	32	2 500
1999	194	75	52	5 303	93	52	47	2 895
2000	208	84	51	6 570	116	48	49	2 521
2001	216	92	52	6 612	149	78	51	2 985
2003	244	99	58	7 193	252	98	49	3 252

Sources: de 1994 à 1998, Direction de l'organisation pédagogique, ministère de l'Éducation du Québec, janvier 2001; de 1999 à 2003, Direction de la formation continue et du soutien, ministère de l'Éducation, janvier 2004 (information recueillie en décembre 2004 à www.inforoutefpt.org/ate/pdf/ATE-Tableau_evolution99-03.pdf).

Mais force est aussi de constater que l'institutionnalisation de l'alternance est toujours marginale¹⁶, bien qu'elle soit une des figures emblématiques des politiques éducatives. L'alternance est certes une réalité dans les centres de formation professionnelle et les cégeps, sans être devenue la

16. C. Landry et E. Mazalon, «La construction de l'alternance au Québec», dans C. Landry, *op. cit.*

forme majeure de l'enseignement technique. Il faut savoir que le gouvernement fédéral a interrompu en 1994 le programme ATE. Ce n'est qu'en 1998 que le gouvernement provincial a pris le relais en consacrant non seulement des ressources intellectuelles (production de guides d'implantation de l'alternance), mais aussi des ressources financières. D'ailleurs, c'est à partir de ce moment que l'on note, tant dans l'enseignement professionnel (secondaire) et technique (collégial), une croissance de la formule tant par la progression du nombre de projets que celle du nombre d'étudiants. Toutefois, en comparaison à l'importance des inscriptions en formation professionnelle (99 276 étudiants en 2002-2003¹⁷) et technique (84 580 en 2002-2003), la formule ne rejoint qu'une faible proportion d'étudiants.

Ce paradoxe entre la position symbolique et la diffusion effective de la formule tient au contexte budgétaire de l'État et au mode de diffusion choisi. Nous pouvons y voir les tensions existantes entre les différentes orientations normatives qui président aux décisions politiques. Au cours des années 1990, les gouvernements canadiens (fédéral et provinciaux) font de la lutte contre le déficit, de la diminution des dépenses publiques et de la réduction de la taille de l'État une de leurs priorités. Au fédéral, cela s'est traduit par l'abandon de plusieurs programmes visant la mise en œuvre de mesures actives de gestion du marché du travail et d'une transformation importante de l'assurance-chômage. Au Québec, l'alternance ne pèse pas lourd dans les arbitrages qui s'opèrent dans la distribution des ressources publiques. Cela explique en partie que le Québec a attendu 1998 (soit quatre ans après l'abandon du programme fédéral) pour consacrer des ressources au soutien à l'implantation de projets dans les différents collèges et programmes. L'absence de continuité dans l'octroi des ressources a introduit de l'incertitude et, certainement, de l'attentisme dans de nombreuses institutions.

Le mode de diffusion de l'alternance, choisi par les instances politiques, a aussi un effet sur cette situation. En fait, le programme fédéral comme le programme provincial misent sur le volontariat des acteurs locaux, et spécialement des acteurs éducatifs dont l'une des tâches de la mise en œuvre est de trouver des entreprises qui acceptent d'accueillir des stagiaires. L'incitation financière et la production de guides d'implantation doivent servir à mobiliser les acteurs locaux. En plus, le gouvernement

17. Ministère de l'Éducation du Québec, Statistiques de l'éducation, Gouvernement du Québec, Québec, 2004, tableau 2.1.3, p. 45.
(www.meq.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_04/Statistiques_edu2004.pdf)

québécois a aussi permis aux entreprises de déduire les frais d'accueil des stagiaires (dont le salaire des étudiants de l'enseignement collégial) par le biais d'un crédit d'impôt, instauré en 1993, et, en 1995, par la comptabilisation de ses frais dans le cadre de la loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre. Malgré cette incitation, la mobilisation locale autour de l'alternance prend du temps à s'enclencher.

La mise en œuvre d'une stratégie incitative du gouvernement québécois est aussi à rapporter au fait qu'au même moment le ministère de l'Éducation favorisait une décentralisation ou une déconcentration des décisions d'ordre pédagogique vers les établissements locaux. En fait, au cours de cette période, cette orientation s'est fait sentir tant dans l'enseignement collégial, qui a connu une réforme en 1992, que dans l'enseignement secondaire. Elle consistait à accroître la marge de manœuvre des établissements scolaires et des enseignants en matière de pédagogie. Ainsi, les modes de transmission des contenus des programmes ne sont plus dictés par les programmes nationaux. Il revient aux enseignants de choisir les modes de transmission des connaissances et des compétences. On ne peut donc d'un côté élargir la marge de manœuvre des acteurs locaux et de l'autre imposer une formule pédagogique. De son côté, le gouvernement fédéral, qui n'a pas de compétence constitutionnelle directe en matière d'éducation, a aussi préconisé une stratégie incitative dans des domaines connexes comme le développement de la formation en entreprise. L'incitation lui permet d'utiliser son pouvoir de dépenser et ainsi de mettre en œuvre ses choix politiques. Il faut finalement dire que les enseignants doivent aussi modifier le mode de transmission des contenus à la suite des réformes de programme guidée par l'approche par compétence. Ils doivent aussi faire face à des demandes d'intervention en formation des adultes dans le cadre de la formation sur mesure.

L'incursion dans la sphère politique permet de saisir combien l'institutionnalisation du rapprochement et des pratiques de collaboration corrélatives s'inscrit dans des cohérences et des enjeux propres à une société. Si ce rapprochement est international et peut être associé comme un outil de lutte à la crise de l'emploi, il doit aussi composer avec les situations nationales. À cet égard, il s'inscrit dans un effort du Québec de revalorisation de la formation professionnelle désertée par les jeunes et d'amélioration des pratiques pédagogiques en formation professionnelle et technique.

L'articulation au politique permet aussi de saisir combien la diffusion de la formule tient aux tensions et aux arbitrages qui se jouent au sein des

pouvoirs publics. Malgré le caractère emblématique de l'alternance et le caractère stratégique de la réforme de la formation professionnelle et technique, l'institutionnalisation de l'alternance souffre d'un manque de ressources qu'il est possible de rapporter aux politiques budgétaires dominantes des années 1990. Finalement, la faible diffusion de la formule comme de celle d'autres dispositifs emblématiques du mouvement de professionnalisation¹⁸, tient aussi aux choix politiques en matière de diffusion du dispositif et de responsabilisation des acteurs locaux. En ce sens, l'encastrement d'un dispositif dans les configurations politiques permet de dégager la portée du dispositif qui reste toujours fortement symbolique, bien que, depuis quelques années, son institutionnalisation s'élargisse.

3. Le travail local: ajustements organisationnels et symboliques

Le politique produit, souvent dans un travail de collaboration entre des acteurs du champ économique et du champ éducatif, des dispositifs institutionnels qui eux-mêmes demandent une collaboration au niveau local. On ne peut saisir ce qui s'y passe effectivement que par un examen du travail social réalisé par les différents acteurs. En fait, on constate que la rencontre entre l'école et l'entreprise ne va pas de soi. La collaboration est un échange qui se construit sur les plans symbolique et organisationnel. Cet échange se réalise par le travail social des acteurs. Ce travail comporte un volet organisationnel par la mise en œuvre de dispositifs visant à réaliser l'échange. Ainsi, on peut penser que des ajustements sont apportés dans les deux organisations pour assurer la collaboration. Ce travail comporte aussi un volet symbolique cherchant à rendre compte du sens qu'il prend pour les acteurs en présence. La combinaison des deux volets permet d'identifier le régime d'échange soit la nature et la forme des modes de l'échange. L'analyse se réalise en différentes étapes. La première décrit les deux projets analysés, la deuxième reprend les ajustements apportés dans les deux milieux pour assurer la réalisation effective de la collaboration. La troisième étape, les ressorts de l'action, nous permet de basculer sur le volet symbolique, alors que l'attention est portée sur les rétributions et les

18. Il est intéressant de constater que les différentes formules emblématiques du mouvement de professionnalisation ont connu une faible diffusion, comme le souligne le Conseil supérieur de l'éducation dans son dernier rapport annuel CSE, *La formation à la vie professionnelle à tous les ordres d'enseignement*, Québec, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 2004.

contributions des différents acteurs, ce qui ouvre sur les conditions de poursuite des projets. La quatrième étape développe la question du sens en examinant les conceptions des différents acteurs et les changements identitaires en cours. Finalement, nous présentons le régime d'échange en œuvre dans les deux expériences¹⁹.

Présentation des projets

En avril 1991, la direction du collège du Fleuve propose de soumettre un projet dans le cadre du programme fédéral ATE. Elle choisit de l'organiser dans le programme de technologie en électronique, car les professeurs ont déjà une expérience des stages et ont déjà établi des relations avec les entreprises du secteur dans le cadre de la formation des adultes. Le projet débute en septembre 1994, alors que 10 étudiants participent à un stage. Dès l'année suivante, ce nombre passera à 22²⁰. La mise en œuvre va obliger le département à modifier le calendrier scolaire²¹, 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 second 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 donnée. 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 scolaire des étudiants.

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

19. Voir P. Doray et C. Maroy, *La construction sociale des relations entre éducation et économie*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001.

20. 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 fait, seuls les meilleurs étudiants peuvent aller en stage.

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

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 quant à la qualité de la logistique. 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 leurs 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. Les entreprises acceptent des stagiaires quand leur situation économique est favorable ou qu'elles y voient un mode de recrutement à moyen et à long terme. 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 étudiants²² et l'obligation de recevoir les stagiaires en fonction des exigences du 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. Dans un tel contexte, la principale source de liaisons entre les entreprises et le collège est l'étudiant.

Le collège de la Forêt offre, depuis de nombreuses années, 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. Le projet d'alternance a débuté en 1994 grâce à une subvention du programme ATE. Pour les enseignantes du programme et la

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

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 du travail apparaît donc 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 ont aussi été élevées.

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 trimestre a été ajouté à la scolarité et des enseignants doivent donc assurer la dispensation de cours pendant 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 en fonction des performances scolaires mais aussi en fonction d'une correspondance entre les qualités individuelles de l'étudiante et le profil de l'entreprise. Cette articulation est évaluée lors d'un entretien dont le contenu est pré-établi: 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 pendant 15 semaines et les stagiaires sont salariées dans l'entreprise. Avant le premier stage, une formation courte sur la vie d'entreprise est donnée. 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.

Le recrutement d'entreprise est une tâche jugée éprouvante, même si le département avait rencontré plus de 80 entreprises lors de la préparation de la demande de subvention. À cet égard, une stratégie de démarchage systématique 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 un volant flexible de main-d'œuvre. Sur le 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 concernées et, à l'exception de la coordonnatrice, elles voient leur travail quotidien peu affecté.

Les étudiantes connaissent 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, il les forme à des logiciels différents et développe chez elle le sens des responsabilités, ce qui est reconnu par tous. Les étudiantes manifestent, au retour du stage, une plus grande motivation. La relation pédagogique devient plus facile, en raison de l'intérêt croissant des étudiantes pour les cours. La motivation 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.

Les investissements locaux: les ajustements organisationnels et opérationnels

La mise en œuvre du rapprochement est largement réalisée au niveau local par un travail d'ajustement qui se donne à voir dans les modalités de prise de contact et d'enrôlement des entreprises, les modalités d'organisation du calendrier des activités, la sélection des étudiants-stagiaires, 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. Les ajustements sont donc à la fois de nature interorganisationnelle ou intraorganisationnelle.

L'analyse permet d'abord de constater que le travail social de construction est relativement peu développé. Il est par ailleurs asymétrique: les ajustements organisationnels sont plus nombreux dans les institutions scolaires que dans les entreprises, ce qui s'explique par la dépendance des établissements vis-à-vis des entreprises. Les professeurs formulent peu d'exigences aux entreprises, de peur d'un refus de participation, parce que l'accueil serait trop complexe. Il faut aussi indiquer que les enseignants ne recherchent pas nécessairement des ajustements à tout prix, car ils visent une socialisation des jeunes à l'entreprise existante. Il ne s'agit donc pas de chercher à modifier l'organisation industrielle pour en faire un milieu d'accueil «artificiel». L'ajustement le plus important réside 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.

L'asymétrie se révèle aussi dans les déplacements d'acteurs: pour l'essentiel, ils ont lieu 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, on assiste au maintien de la division du travail entre les deux institutions. L'école conserve sa mission de formation technique de base de l'étudiant 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.

Des ajustements organisationnels sont introduits dans les collèges pour assurer la mise en œuvre des projets. Ainsi, un coordonnateur est nommé. Il peut être un enseignant comme au collège de la Forêt, mais il peut aussi être un professionnel non enseignant comme au collège du Fleuve. Sa principale tâche sera de trouver des entreprises qui accueilleront les étudiants. Dans les deux institutions, des procédures de sélection des étudiants-stagiaires, à l'image des procédures de sélection de nouveaux employés, sont créées. En théorie, le coordonnateur doit aussi faire des visites en entreprise au cours du stage, assurer l'évaluation du stage et du stagiaire. Un autre ajustement est la réorganisation du programme, ce dernier étant prolongé d'un trimestre. Ainsi, les enseignants doivent donner des cours pendant l'été.

Les prescriptions institutionnelles des programmes de financement agissent comme des actions à distance et introduisent un certain nombre de contraintes. Les stagiaires de l'enseignement collégial deviennent des salariés de l'entreprise; dès lors, ils sont accueillis comme les nouveaux salariés. Les dispositifs d'accueil mis en place pour ces derniers sont directement utilisés dans de nombreuses entreprises. L'insertion du jeune dans les entreprises s'inscrit souvent dans une logique de gestion d'un recrutement de main-d'œuvre à long terme ou d'usage des étudiants comme une main d'œuvre temporaire. La présence d'un superviseur de stage et l'organisation du cursus de formation tiennent également des prescriptions du programme de subvention.

Les prescrits institutionnels sont utilisés de façon très variable selon les spécificités organisationnelles locales. Par exemple, le collège du Fleuve se distingue car le travail du coordonnateur fait l'objet de plusieurs accusations critiques. Ce dernier qualifie lui-même le mode de gestion de «cow-boy», par le manque de ressources injectées dans la mise en œuvre: lui-même n'est pas à temps plein. Le collège aurait déposé le projet pour

des questions essentiellement instrumentales (apport financier) plutôt que pédagogiques, ce qui expliquerait en partie l'organisation déficiente. Les étudiants et les professeurs jugent d'ailleurs que le travail de coordination est réalisé de manière inadéquate (ex.: les visites de stages ne sont pas réalisées, il n'y a pas assez de stages pour le nombre d'étudiants, il n'y a pas ou peu de suivi après les stages).

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 2). Plusieurs sont communes aux deux expériences. Ainsi, l'amélioration de la motivation et des savoir-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. Cela ne signifie pas pour autant qu'elle est couronnée de succès. C'est le cas à Forêt mais pas à Fleuve. 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 comme rétribution dans les deux établissements scolaires.

Tableau 2
Les rétributions et les contributions en jeu dans l'échange

RÉTRIBUTIONS	QUÉBEC	
	Établissements scolaires	
	Fleuve	Forêt
	• 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 étudiants.	
	• financement de l'école	• valorisation de l'image de l'école auprès des entreprises
	Entreprises	
CONTRIBUTIONS	faciliter les procédures de recrutement	• créer un volant de main-d'œuvre flexible
	Établissements scolaires	
	• temps de travail des étudiants • temps de travail des coordonnateurs • temps de travail des professeurs	
	Entreprises	
	• salaires des stagiaires	

D'autres rétributions sont plutôt spécifiques. Ainsi 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 conduit 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'œuvre flexible²³. Les entreprises qui accueillent des

23. 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 d'entre elles, cette participation apparaît «naturelle», les responsables des stages ayant eux-mêmes suivi leur formation dans le cadre de cursus éducatif où les stages occupaient

étudiants de Forêt insistent sur le fait qu'elles constituent une main-d'œuvre 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.

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. Les contributions communes des entreprises des deux projets sont le temps des tuteurs. Les entreprises payent aussi un salaire, qui peut, en partie, être remboursé par des modalités fiscales.

Les processus symboliques

Sur le plan symbolique, nous dégageons plusieurs convergences entre les deux projets relatives 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 comportemental «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'étudiant», 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 (apprentissage d'une ou de langues secondes, l'usage du bon français dans de travail de bureau), 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

une large place. C'est le cas, par exemple, de certaines formations d'ingénieurs qui sont données selon les principes de l'enseignement coopératif.

plus grand des étudiants. 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 coordinateurs.

Les régimes d'échange en présence

L'articulation des ajustements organisationnels et symboliques peut être thématisée 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. En fait, les deux expériences étudiées 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 marchand²⁴ se couple à un registre industriel²⁵, 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 coordinateurs: ils doivent être des «vendeurs» et disposer de réseaux parmi les entreprises.

Ils font appel 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

24. Dans un registre 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. Voir L. Boltanski et L. Thévenot, *De la Justification*, Paris, Gallimard, 1991.

25. Dans un registre industriel, les relations se construisent sur la 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. *Ibid.*

face à face. Ces outils et procédures sont partiellement des outils de «vente» (feuillets 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 de manière importante des relations à distance. 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 étudiants aux normes de fonctionnement des entreprises et introduit un registre industriel dans la relation.

L'autonomie organisationnelle des milieux se réalise sur le fond d'une grande continuité sur le 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 sur le 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 sur le marché scolaire.

L'alternance apparaît non seulement comme un outil pédagogique plus performant conduisant à améliorer la formation et l'éducation des étudiants, mais serait aussi un instrument dans des stratégies de distinction des établissements qui sont dans une situation de relative concurrence au sein du marché scolaire collégial²⁶.

26. Dès leur création, les collègues se retrouvent dans une double régulation. Ils ont des attributs d'un fonctionnement en réseau. Par exemple, le diplôme est national contrairement aux diplômes universitaires qui sont des titres d'établissement. Par contre, ils ont aussi des attributs d'un quasi marché scolaire. En effet, les collègues sont en concurrence les uns avec les autres. Les étudiants peuvent choisir leur collège et ces derniers peuvent sélectionner les étudiants. La concurrence ne se joue pas sur les prix, la scolarité étant gratuite, mais plutôt sur les réputations, l'offre de service (la palette des programmes offerts), la qualité des services éducatifs ou la qualité des activités parascolaires.

Conclusion

Notre objectif, dans les pages précédentes, a été de dégager le processus de construction de la relation entre économie et éducation réalisée autour d'un dispositif éducatif particulier, la formation en alternance. Nous avons décrit le travail social entrepris et réalisé par différents acteurs afin de créer, mobiliser et stabiliser des formes et des conventions qui établissent des ponts ou des passerelles entre les deux espaces sociaux en présence. Cette analyse spécifique nous permet de poser deux remarques sur les collaborations entre les deux mondes en général et donc sur les échanges qui y sont présents.

Une première tient au poids ou à l'importance des facteurs structuraux qui agiraient comme conditions universelles de développement des collaborations. En fait, ce recours ne peut être suffisant pour comprendre ce qui se passe dans les relations entre économie et éducation. Tout comme le recours à une explication générale comme la montée du capitalisme ne suffit pas à rendre compte du processus d'éloignement de la formation et de l'économie et de spécification des structures éducatives. En fait, ni la montée du capitalisme, la prégnance des politiques néolibérales ou le développement d'une société postmoderne ne sauraient rendre totalement compte des enjeux et des jeux présents dans les rapports en éducation et économie. Ceux-ci ne sont pas uniquement le produit de contraintes mais aussi le fruit des pratiques sociales, d'où l'orientation théorique prise: considérer le rapprochement économie/éducation comme le résultat de négociations constitutives ou de transactions entre acteurs intervenant à différents niveaux de l'action sociale.

Notre deuxième remarque permet d'insister sur le fait que ces négociations se réalisent en lien à différents ancrages sociaux. Un premier, historique, se donne d'abord à voir dans l'architecture politique et institutionnelle des ressources éducatives ou dans la structuration du champ économique, les deux pouvant être considérés comme le résultat d'arbitrages antérieurs. L'ancrage social se manifeste aussi dans l'articulation à la conjoncture économique. Ainsi, le rapprochement proposé en formation professionnelle et technique²⁷ depuis maintenant plus de vingt ans s'inscrit dans un mouvement de mobilisation des ressources publiques

27. Et qui est tout aussi présent en matière de développement de la recherche avec les politiques des technologies ou de l'innovation. Le passage des politiques dites scientifiques aux politiques des technologies et de l'innovation constitue certainement une forme de rapprochement éducation/économie.

pour faire face à la crise économique, à la crise de l'emploi et pour faciliter la transition à une nouvelle donne économique. Cet ancrage présente indéniablement un visage international car plusieurs pays adoptent des stratégies similaires et des organisations internationales, comme l'OCDE, produisent des référents normatifs aux politiques nationales. Par ailleurs, des enjeux propres à chaque société, comme la désertion de l'enseignement professionnel québécois, sont aussi mis en évidence. Le processus d'adaptation ne se fait pas sans tension et négociation, ce qu'il convient de décrire et de cerner. L'ancrage se fait institutionnel, car il s'agit d'intervenir pour refaçonner les politiques, les institutions, les dispositifs et, plus globalement, les formes d'articulation entre formation, insertion, modes de reconnaissance des qualifications et usage de la force de travail. Notre analyse a justement souligné la tension entre différentes orientations politiques déterminantes dans la mise en œuvre effective de l'alternance. Cette dernière, associée à d'autres dispositifs, est devenue emblématique du renouveau éducatif, qui conduirait à un nouveau mode de régulation de la formation professionnelle et technique, mais elle s'est réalisée dans un contexte de réduction des dépenses publiques, pratiques s'inspirant des politiques néolibérales et dans un contexte de déconcentration des modes de transmission pédagogique laissant plus d'autonomie aux acteurs locaux. Les arbitrages entre des politiques en tension ont conduit à une diffusion lente et incertaine de la formule. Au total, l'institutionnalisation de la formule a été largement symbolique, d'où l'idée de développement paradoxal de l'alternance.

L'institutionnalisation du rapprochement éducation/économie ne peut faire l'économie de l'examen des collaborations effectives qui met en évidence les stratégies des acteurs et, de manière plus générale, les différentes dimensions du travail social de création de passerelles ou de ponts. Cette analyse plus microsociologique permet de saisir l'appropriation par les acteurs locaux des actions à distance proposées sur les plans politique et institutionnel et le mouvement d'adaptation par l'introduction d'ajustements organisationnels qui permet la mise en relation et le passage effectif entre les institutions d'enseignement et les entreprises. À cet effet, nous avons effectivement constaté l'asymétrie des ajustements selon que l'on appartient à l'école ou à une entreprise. Les investissements organisationnels sont plus importants dans les institutions scolaires. Ils 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 les relations organisationnelles faibles. Les échanges sont, en grande partie, le fait des étudiants qui circulent d'un milieu à l'autre et qui connaissent les changements identitaires (en matière de métier d'étudiant) les plus importants. L'analyse des projets est donc nécessaire pour dégager les régimes d'échange en œuvre, régimes qui ne peuvent être totalement induits des politiques formelles ou des dispositifs institutionnels.

Pierre DORAY
(CIRST), Département de sociologie, UQAM
Christian MAROY
(GIRSEF), Université Catholique de Louvain

Résumé

L'objectif de cet article est de saisir comment différents points de vue analytiques peuvent contribuer à saisir le mouvement de rapprochement entre les champs de l'éducation et de l'économie. Pour ce faire, nous examinons ce rapprochement par l'institutionnalisation d'une de ces modalités particulières, la formation en alternance dans le système éducatif. Cette dernière consiste à offrir un programme de formation en alternant, selon différentes modalités de gestion du temps, des activités d'apprentissage en établissement scolaire et des activités en entreprise. La mise en œuvre de ce dispositif suppose donc qu'une partie de la formation soit donnée en entreprise, ce qui suppose une collaboration entre ces dernières et les institutions d'enseignement à plusieurs niveaux comme l'accueil des étudiants ou la détermination du contenu du stage. Dans un premier temps, nous soulignons l'éclairage apporté par l'analyse structurelle et historique. Dans un second temps, l'attention est portée sur le travail social des acteurs dans la construction du mouvement. Ce travail s'exerce à différents niveaux: politique et institutionnel, d'une part, et, d'autre part, organisationnel et opérationnel quand il s'agit d'examiner la mise en œuvre de projet d'alternance. Globalement, nous soulignons que chaque niveau d'analyse fournit des informations différentes et complémentaires quant à l'analyse des politiques éducatives.

Mots clés: éducation, régulateur de l'éducation, politiques éducatives, alternance, relation économie-éducation

Abstract

Research in biotechnology and genetics is often characterised by its large research teams and its preoccupation for the commercialization of its findings. This study examines the discovery of the two genes responsible for breast and ovarian cancers (BRCA1 et BRCA2) in the nineties. These genes were the first two to be identified in relationship with such a well-known and severe disease. Our goal is to understand the constitution of those large research teams, especially when firms are involved. Three dimensions are emphasized: first, the specificity of the research subject are very important; Second, researchers' strategy and objectives are a determining factor, when nearing major scientific breakthrough, networks were more unstable and conflicts more frequent; Third, the researchers' strategies could partly be explained by the set-ups, including the funding policies aspect.

Key words: Education, education regulator, educational policies, alternation, economy-education's relationship

Resumen

El objetivo de este artículo es el de captar la contribución de distintos puntos de vista analíticos a la comprensión del movimiento de aproximación entre los campos de la educación y la economía. Para ello, examinamos esta aproximación a través el caso de la institucionalización de una de estas modalidades particulares, la formación en alternancia en el sistema educativo. Esta última ofrece un programa de formación alternando, según distintas modalidades de gestión del tiempo, las actividades de aprendizaje en establecimientos escolares y las actividades en la empresa. La puesta en marcha de este dispositivo supone pues que una parte de la formación sea dada en la empresa, esto a su vez implica una colaboración entre esta última y las instituciones de enseñanza a varios niveles como ser: el recibimiento de los estudiantes o la determinación del contenido de las pasantías. En primer lugar destacamos el aporte ofrecido por el análisis estructural e histórico. En segundo lugar volcamos nuestra

atención sobre el trabajo social de los actores en la construcción del movimiento. Este trabajo se ejerce a distintos niveles: por una parte, político e institucional y por otra parte, organizativo y operacional, cuando se trata de examinar la puesta en funcionamiento de proyectos alternativos. En términos globales, nosotros señalamos que cada nivel de análisis ofrece informaciones diferentes y complementarias en cuanto al análisis de las políticas educativas.

Palabras clave: educación, regulador de la educación, políticas educativas, alternancia, relación economía-educación