Document generated on 07/19/2025 6:24 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques

Marcelle Hardy and Christian Maroy

Volume 21, Number 4, 1995

Formation professionnelle et technique en transformation

URI: https://id.erudit.org/iderudit/031832ar
DOI: https://doi.org/10.7202/031832ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Hardy, M. & Maroy, C. (1995). La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques. *Revue des sciences de l'éducation*, *21*(4), 643–660. https://doi.org/10.7202/031832ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1995

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXI, nº 4, 1995, p. 643 à 660

La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques

Marcelle Hardy
Professeure
Université du Québec à Montréal

Christian Maroy
Chercheur qualifié et professeur
Fonds national de recherche scientifique
Université Catholique de Louvain

Les relations entre éducation et travail au Québec: un mouvement de balancier

Les relations entre l'éducation et le travail ont varié dans leur nature et dans leur structure au cours de l'histoire québécoise de la formation professionnelle et technique. Presque à la manière d'un balancier, le milieu du travail domine dans un premier temps et est le principal dispensateur de cette formation; dans un deuxième temps, les rôles s'inversent et l'école exerce le leadership; actuellement, apparaît un rapprochement puisque l'école et l'entreprise proposent et expérimentent diverses modalités de collaboration (Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Dandurand 1993*b*; Ministère de l'Éducation, 1993; Paquet, 1993). Au même moment, certains leaders sociaux et universitaires formulent des inquiétudes et élaborent des pistes de réflexion et d'analyse sur les conditions et les modalités de l'arrimage entre le monde scolaire et le monde du travail (Doray et Rochon, 1993; Payeur et Ouellet, 1993; Payeur, 1991). Cette variation des relations entre éducation et travail est modulée par l'évolution socioéconomique (Charland, 1982; Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982*a*). Développons brièvement les principaux moments qui ponctuent ce mouvement de balancier.

La formation professionnelle et technique au Québec se caractérise par des débuts modestes et timides au cours de la deuxième moitié du XIXe siècle. La formation des travailleurs y est aussi réduite en milieu rural qu'en milieu industriel. La formation professionnelle transmise s'accompagne le plus souvent de l'acquisition des rudiments de la lecture et du calcul, car le taux d'analphabétisme des travailleurs québécois est très élevé. En effet, «en 1871, au Québec, on dénombre proportionnellement cinq fois plus d'analphabètes qu'en Ontario et deux fois plus que dans les provinces maritimes» (Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982*a*, p. 27-28). De toute urgence, plusieurs groupes qui éveillent l'opinion publique à l'accessibilité

à l'éducation revendiquent le développement de la formation professionnelle et technique des travailleurs. Le gouvernement commence ainsi à s'intéresser à l'éducation des travailleurs, mais il ne légifère pas de sorte que les travailleurs et leurs enfants demeurent majoritairement non scolarisés.

Une urbanisation et une industrialisation accélérée marquent la première moitié du XXe siècle. La transformation de la situation économique entraîne un changement des priorités vis-à-vis de la formation professionnelle et technique qui est devenue une urgence nationale. Les travailleurs industriels se syndicalisent alors que les travailleurs agricoles se donnent des corporations professionnelles; les uns et les autres sont ainsi mieux armés pour faire valoir leurs droits et réclamer efficacement une formation adéquate. La situation économique et les revendications sociales entraînent l'implication de presque tous les principaux acteurs dans la promotion et le développement de la formation professionnelle et technique. Le gouvernement québécois sort de son immobilisme en promulguant plusieurs lois et en créant diverses institutions éducatives (*Ibid.*). En même temps, l'Église catholique et les coopératives contribuent au développement d'institutions de formation. Les efforts auprès des adultes s'accompagnent du développement et de la structuration de la scolarisation de la jeunesse. Ce n'est d'ailleurs qu'en 1948 qu'une loi impose la scolarisation obligatoire des enfants.

La croissance économique escortée de la reconnaissance progressive de la formation de la main-d'œuvre s'accompagne de l'implication du gouvernement fédéral dans la formation professionnelle et technique jusqu'alors de juridiction exclusivement provinciale. Cette collaboration entre les deux gouvernements s'amorce en 1910, mais s'actualise après la guerre, soit en 1919, avec une loi permettant de subventionner la création et le fonctionnement des écoles techniques (Charland, 1982; Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982*b*). En 1937, le gouvernement québécois et le gouvernement fédéral passent un nouvel accord concernant les jeunes sans emploi et prévoyant la création de plusieurs écoles de métiers (Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982*a*). Au cours des décennies suivantes le gouvernement fédéral propose plusieurs accords touchant la formation professionnelle et technique. Ceux-ci alimentent progressivement un climat de bataille où les relations entre les deux gouvernements ressemblent à un mariage forcé autour de la formation professionnelle et technique. Celui-ci se perpétue jusqu'à maintenant et gêne substantiellement le développement des activités québécoises de formation professionnelle et technique. Du point de vue québécois, le gouvernement fédéral cherche à imposer des objectifs et des modalités d'implantation et de gestion de la formation qui sont en discordance avec les priorités de la société québécoise (Charland, 1982; Commission d'étude sur la formation des adultes, 1982*b*; Paquet, 1993).

Au cours de cette dernière partie du XXe siècle, l'urbanisation et l'industrialisation observées plus tôt s'intensifient et se généralisent. Comme plusieurs pays industrialisés, le Québec se donne des structures de gestion dont la principale est la création du ministère de l'Éducation. Puis il réforme et démocratise toutes ses

institutions d'enseignement de l'école primaire à l'université et décide de promouvoir l'éducation permanente sur l'ensemble de son territoire. La formation professionnelle initiale et la formation technique initiale sont respectivement intégrées à l'enseignement général dans les écoles secondaires polyvalentes ou dans les collèges d'enseignement général et professionnel. Les milieux du travail tendent dès lors à être marginalisés; de plus en plus, c'est l'école seule qui préside au destin de la formation technique et professionnelle. Les produits de cette réforme fondamentale sont d'ailleurs inégalement appréciés. Dès le début de 1970, les entreprises et leurs représentants critiquent vertement la formation professionnelle dispensée dans les écoles secondaires. Quelques années plus tard, le ministère de l'Éducation s'engage dans de nombreuses consultations dont celle de 1983 (Ministère de l'Éducation, 1983). Après cela, il remanie complètement l'enseignement secondaire professionnel en collaboration avec des représentants de l'industrie dans chacun des métiers enseignés (Ministère de l'Éducation, 1986, 1987). À titre d'exemple, les tables sectorielles où les représentants des employeurs des institutions éducatives et du ministère de l'Éducation travaillent ensemble à la définition, à l'élaboration et à l'implantation des nouveaux programmes d'études dans chaque profil professionnel. Depuis 1993, une révision de l'enseignement collégial est engagée, mais il est encore difficile d'apprécier ses effets sur l'enseignement technique. Parallèlement à ces réformes, nous assistons à la résurgence de quelques écoles professionnelles spécialisées dans un seul secteur industriel et dispensant de la formation professionnelle et technique.

Parallèlement à l'évolution de l'enseignement, durant les 25 dernières années, la formation professionnelle et technique pour les adultes connaît une expansion considérable et varie ses formes de dissémination pour les travailleurs à l'intérieur de l'entreprise comme pour les adultes sans emploi qui sont en processus d'insertion ou de réinsertion sociale et professionnelle. Cette expansion est cependant très modeste en regard des efforts consentis par les autres pays industrialisés et des exigences de la mondialisation de l'économie. Parmi les éléments qui freinent l'investissement dans la qualification des travailleurs actuels et potentiels, soulignons les méfaits des querelles constantes entre les gouvernements québécois et fédéral autour de la formation professionnelle et technique, l'inertie et l'insouciance de plusieurs employeurs ou associations patronales qui retardent constamment ou refusent de s'impliquer dans le perfectionnement de leur main-d'œuvre et enfin la résistance plus ou moins consciente des employés qui doutent de leurs capacités à apprendre après de nombreuses années à l'extérieur de l'école et qui craignent la confrontation avec l'échec comme produit de l'investissement d'eux-mêmes dans les apprentissages proposés.

Les relations formation-travail: conflit ou collaboration?

L'exemple québécois brièvement présenté illustre à sa façon que les principales transformations antérieures et actuelles de la formation professionnelle et technique peuvent être lues comme des évolutions des relations prévalant entre l'école et l'entreprise dans une société donnée et plus largement entre activités éducatives et pro-

ductives. Dans la dernière période, nous pouvons ainsi remarquer un travail social de rapprochement, de mise en correspondance, d'articulation accrue des diverses sphères éducatives avec la sphère productive. Alors que l'école était souvent dénoncée comme coupée du monde du travail (Bernier, Dussault et Poulin-Simon, 1993), l'articulation entre activités éducatives et productives devient, tendanciellement, une réalité empirique, un enjeu et un champ d'intervention de plus en plus important dont nous retrouvons des tentacules aux formes variées dans le secteur éducatif et dans le secteur productif. À titre d'exemple, du côté des entreprises, la formation sur mesure[1] qui implique souvent l'instauration de liens avec des établissements scolaires (Bernier, 1993), la formation continue, le recyclage de la main-d'œuvre, etc., alors que, du côté des écoles, se multiplient les stages, la formation en alternance et l'implication des représentants des entreprises dans l'identification et l'évaluation des savoirs. C'est dans ce sens que s'inscrit la publication de Dandurand (1993*a*) et celle de Levesque, Fernandez et Chaput (1993). Des relations éducation-travail plus actives tendent donc à s'instaurer même si elles sont parsemées d'incertitudes et d'embûches. Elles se développent, malgré les résistances plus ou moins conscientes ou avouées de certains acteurs ou groupes d'acteurs. La formation professionnelle et technique et, plus précisément, l'arrimage ou l'articulation entre école et entreprise constituent ainsi de plus en plus un enjeu socioéconomique et politique entre le monde de l'éducation, de la formation et de l'entreprise. Plus spécifiquement, la réalisation du travail professionnel dans un contexte social où le pouvoir, le contrôle et le profit ont une importance primordiale a pour conséquence de lier la formation professionnelle et technique aux débats politiques dominants (Corson, 1991). Selon les pays et les époques, cet enjeu conduit à la concertation et à la collaboration entre l'école et l'entreprise ou provoque des luttes plus ou moins ouvertes. Ces relations entre le monde scolaire et le monde du travail sont souvent marquées par des tensions, car les exigences de l'entreprise et les normes et critères de l'école divergent sur plusieurs points comme le *curriculum* et les définitions des rôles individuels et institutionnels (McCulloch, 1991).

Les évolutions des relations éducation-travail affectent pratiquement toutes les sociétés industrialisées même si elles se modulent sur des modèles multiformes. Les changements sociaux, économiques et technologiques survenus rapidement dans les sociétés industrialisées occidentales, à partir des années soixante-dix mais surtout au cours des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix, ont stimulé et même provoqué l'émergence et le développement de plusieurs études et la présentation de nombreux mémoires publics. Les uns et les autres sont porteurs de remise en cause de la formation professionnelle et technique. Les principales préoccupations de ces travaux concernent d'abord le rapprochement entre l'école et le travail afin d'améliorer la formation des travailleurs. Ce phénomène s'observe avec vigueur aux États-Unis, comme en témoigne la révision du *Carl D. Perkins Act* de 1984 (American Vocational Association, 1992) et l'étude de Carnevale, Gainer et Meltzer (1990) auprès des employeurs. Une démarche comparable s'observe en Angleterre (Burke, 1989), en Australie, dans plusieurs provinces canadiennes (Corson, 1991) dont le Québec (Conseil supérieur

de l'éducation, 1992; Landry et Serre, 1994; Ministère de l'Éducation 1983, 1993). Ces études sont fortement préoccupées par les contenus de formation et les formes des activités éducatives comme nous pouvons l'observer chez Tanguy (1991*a*) en France, Custer et Claiborne (1992), Finch (1993) et Hull (1994) aux États-Unis, Hyland (1994) et Edwards et Usher (1994) en Angleterre et chez Jackson (1994), le Comité directeur de la prospérité (1992*a*, 1992*b*, 1993) et le ministère de l'Éducation (1993) au Canada et au Québec. Ces analyses ou propositions de réforme de la formation professionnelle et technique, enracinées dans différents pays, expriment des souhaits très complémentaires, de sorte que les désirs de rapprochements entre l'école et l'entreprise rejoignent les préoccupations pour les contenus de formation et les formes des activités éducatives susceptibles d'assurer une formation de qualité.

Avec des approches différentes mais complémentaires, les autrices et les auteurs du présent numéro analysent et critiquent ces évolutions des relations formation travail, notamment lorsqu'elles s'élaborent au travers de procédures de planification et de programmation des contenus de formation. Certains élargissent notre compréhension de ces évolutions en s'appuyant sur leurs spécificités nationales pour développer une analyse critique tel Gregson aux États-Unis, Ropé et Tanguy en France et Huddleston et Rainbird en Grande-Bretagne. D'autres dont Doray et Maroy, procèdent à un travail d'analyse théorique puis proposent des orientations conceptuelles à l'étude de ces relations complexes. D'autres, dont Landry et Mazalon, présentent leur interprétation de relations effectivement observées entre les partenaires d'activités éducatives, tandis que Serre et Wittorski expérimentent et analysent les effets individuels et collectifs de l'articulation formation et production dans une activité éducative réalisée en entreprise.

La formation professionnelle et technique: des enjeux sociétaux

Ces tendances à l'articulation accrue entre éducation et travail que scrutent plusieurs articles de ce numéro thématique invitent à préciser et à réfléchir les enjeux nouveaux présentés par l'enseignement et la formation professionnelle, enjeux croissants, nous semble-t-il, tant des points de vue économique, social que politique et culturel. Une rapide rétrospective est ici encore éclairante.

Dans les années soixante et soixante-dix, les débats et les analyses de l'école se structurent autour de la question de la démocratisation ou de la reproduction sociale qu'accomplit l'appareil scolaire. L'enjeu clé est donc principalement politique et social dans de nombreux pays, tels la Belgique, la France, le Royaume-Uni et la province de Québec. L'unification de l'enseignement secondaire par le regroupement de ses branches générale et professionnelle est promue pour combattre les effets d'inégalités sociales et scolaires d'une structuration en filières scolaires. Dans ce contexte, la formation professionnelle prend progressivement une connotation presque négative tant elle est associée à des effets de reproduction de l'ordre social.

Dans les années quatre-vingt, la montée du chômage, celui des jeunes en particulier, l'allongement et la complexification des processus d'insertion professionnelle et sociale, les problèmes de restructuration industrielle et de reconversion professionnelle de travailleurs licenciés remettent à l'honneur les thématiques liées à l'enseignement et à la formation professionnelle. La formation, vocable qui se répand et s'avère de plus en plus englobant, vise de façon large l'enseignement professionnel initial mais aussi les dispositifs de transition professionnelle des jeunes, ainsi que les mesures nouvelles ou anciennes de formation professionnelle continue pour chômeurs ou travailleurs. La formation est ainsi progressivement érigée comme une des réponses sociales majeures au problème du chômage et du sous-emploi (Tanguy, 1994*a*). Cela se traduit dans plusieurs pays par l'émergence d'un champ de la formation qui se distingue de plus en plus du monde de l'enseignement initial (Maroy, 1986, 1991) et par une volonté de relever le niveau d'études et d'améliorer les qualifications des sortants du système scolaire. Nombre d'interrogations et de recherches portent alors sur ces thématiques en se demandant dans quelle mesure la formation tient bien ses promesses. Sans nous attarder aux résultats de ces travaux, force est de constater que les effets positifs de la formation sont rudement concurrencés par nombre d'effets pervers. S'agissant de la formation initiale, les conséquences de la prolongation des études et la multiplication des diplômés ont des conséquences qui ne sont pas toujours aussi simples qu'il y paraît: la multiplication des diplômés ne crée pas directement de l'emploi. Par contre, l'inflation des diplômes tend à fragiliser et marginaliser davantage les jeunes ou les adultes sans titre scolaire suffisamment élevé ou spécialisé (Bourdieu, 1978; Tanguy 1991*a*). Par ailleurs, en ce qui concerne la formation continue des sans-emploi, les effets sont également complexes. Si la formation peut aider, dans certains cas, à sortir du chômage (Crouch, 1992), il apparaît, dans ce domaine comme dans d'autres, que l'effet Matthieu[2] continue à jouer. Ne tend-on pas à renforcer l'employabilité de certains demandeurs d'emploi alors que les moins qualifiés risquent de ne pas accéder à des formations réellement qualifiantes, faute peut-être de passerelles suffisantes et de coordination entre les dispositifs de formation? Cette situation a été illustrée en Belgique par De Brier (1993). Cette montée de la formation comme réponse sociale au chômage se traduit aussi par les premières tentatives visant à rapprocher l'école de l'entreprise.

Cependant, au-delà de cet enjeu social et politique d'équité, la formation commence à être interrogée comme instrument de compétitivité au niveau d'une entreprise, d'une région, d'un pays (Podevin et Verdier, 1989). Cet enjeu économique se forge dans un contexte de mondialisation de l'économie, où les ressources humaines, comme la recherche-développement sont de plus en plus pensées comme des avantages comparatifs non négligeables (Rosow et Zager, 1988). Bien sûr, cette thématique de l'efficacité économique des formations n'a jamais été absente, puisqu'elle sous-tend toute la problématique de la théorie du capital humain qui est mobilisée dans les débats et discours politiques depuis les années soixante. Cette thématique gagne cependant en force, sans doute avec des périodes différentes selon les sociétés. La formation devient non seulement un instrument qui ouvre l'accès à l'emploi ou une protection contre le chômage; elle s'inscrit aussi de plus en plus comme un des

ingrédients de la compétitivité. Les politiques visant à développer la formation professionnelle et les relations formation travail trouvent là une justification supplémentaire. En effet, le rôle assigné à la formation est souvent envisagé dans une perspective d'ajustement. La formation est alors un instrument pour adapter les compétences des sortants du système scolaire ou des sans-emploi aux besoins des entreprises. Une telle adéquation semble mieux garantie lorsque les contenus des programmes sont le produit d'une collaboration entre l'école et l'entreprise ou lorsque l'entreprise s'associe à l'école pour former les jeunes dans le cadre de l'alternance. Au-delà de ce discours justificateur, les analyses de la mise en œuvre de ces mesures mettent en évidence une réalité moins idyllique. Huddleston et Rainbird montrent d'ailleurs que les politiques britanniques visant à articuler travail et *curriculum* s'avèrent peu convaincantes du point de vue économique, car les profils de compétences sont principalement définis par les employeurs et risquent de se limiter à une formation à court terme qui soit peu transférable (Hickox et Moore, 1992).

Par ailleurs, sur le plan théorique, une telle perspective est loin d'être unique. Les travaux de Finegold et Soskice (1988) montrent en effet que la formation peut aussi avoir un rôle structurant et contribuer à construire à moyen terme le pôle travail, comme l'explique l'article de Doray et Maroy. Les orientations du système de formation coproduisent, avec celle du système productif, des modes d'organisation du travail ou des stratégies d'entreprises qui font ou non une large place à l'innovation, à la recherche de la qualité, à la mobilisation des compétences des travailleurs. Les effets économiques bénéfiques d'un rapprochement entre éducation et travail ne peuvent être dès lors inférés du seul établissement d'une articulation accrue. Les modalités de l'articulation, les orientations prises par les offres de formation, la place jouée par l'entreprise, l'investissement qu'elle donne à la formation interagissent avec le cadre institutionnel, avec d'autres variables liées aux structures industrielles ou aux stratégies d'entreprise dans la genèse de ce ce que Finegold et Soskice (1988) appellent un *low* ou un *high skill equilibrium*. Sur ce plan, Doray et Maroy font ressortir que tout un programme de recherche sur le travail social et les diverses formes d'articulation éducation-travail reste à développer.

Ce travail de rapprochement entre éducation et travail pose d'autres questions sur le plan des enjeux culturels ou politiques. L'article de Ropé et Tanguy insiste ainsi sur les effets d'individualisation et de rationalisation des conduites que de telles mesures risquent d'induire en France. Elles mettent en exergue aussi la logique individualisante que, dans certaines entreprises, la logique des compétences risque d'induire: une définition individuelle et instable de la compétence risque de se substituer à la négociation collective et relativement robuste des qualifications. De même, Huddleston et Rainbird insistent sur l'inflexion des rapports de pouvoir en faveur des employeurs, au détriment des syndicats et de l'État que ces politiques ont produit au Royaume-Uni. Elles montrent aussi le risque de dépossession de leur expertise professionnelle à laquelle les enseignants sont confrontés. Alors que Gregson discute des effets des diverses politiques d'articulation éducation-travail sur les capacités critiques qui devraient être favorisées par l'enseignement.

L'analyse des relations formation-travail

L'analyse scientifique des relations formation-travail et de ses modalités d'opération s'amorce lentement, car l'urgence ressentie du besoin de formation professionnelle et technique donne souvent la priorité aux intervenants aux dépens des chercheurs. Ces derniers n'en sont cependant pas paralysés, même si leur travail est ardu. Au début des années quatre-vingt, le nombre de recherches existantes permet à Tanguy (1984) de tenter une synthèse des recherches traitant la relation formation-emploi[3] où elle conclut «que la communauté scientifique n'est pas parvenue à construire un objet de recherche qui serait les rapports entre les deux instances» (p. 89). Malgré cette constatation, l'autrice œuvre au débroussaillement de cette réalité sociale, entre autres, en étudiant la formation des ouvriers et des employés (Tanguy, 1991*a*) et en s'intéressant aux maîtres de l'enseignement professionnel (Tanguy, 1991*b*). Dix ans plus tard, elle constate la persévérance des difficultés d'analyse en reconnaissant que le champ des rapports formation-travail «se présente comme une constellation d'objets de recherche aux contours instables et fortement arrimés aux problèmes sociaux. Les notions retenues pour le désigner sont elles-mêmes fluctuantes et de statut encore incertain» (Tanguy, 1994*a*, p. 169). Celle-ci reconnaît néanmoins la fécondité des travaux empiriques dans le domaine de la formation-emploi ou formation-travail tout en admettant que ces travaux se laissent difficilement «mettre en somme».

Malgré ces difficultés théoriques, la recherche sur la formation professionnelle et sur les divers aspects de la relation formation-travail se poursuit et se multiplie. Si bien que Maroy (1994) constate, après analyse «de la documentation francophone sur les politiques et pratiques de formation en entreprise, que la question de la formation au travail ou dans le travail fait l'objet d'une sociologie nourrie et consistante» (p. 299). Selon lui, ceci démontre l'élargissement et l'approfondissement des problématiques depuis les années soixante-dix. La présence de deux sphères, la productive et l'éducative, constitue un champ de recherche très vaste dans lequel il est nécessaire d'isoler des moments et divers aspects pour les scruter adéquatement. De plus, l'actualité sociale de ces relations ne favorise pas l'intégration des analyses dans un cadre théorique reconnu ni le développement de la conceptualisation de notions et d'ensembles de notions susceptibles d'être utiles à plusieurs types de recherches sur la formation professionnelle et technique ou sur les relations formation-travail. Si ces études s'imposent presque comme une urgence nationale pour les politiciens, pour les gestionnaires et les pour praticiens, elles représentent un défi de taille pour les chercheurs qui ne disposent ni de tradition, ni de théorie pour les guider dans l'exploration et l'approfondissement de ce volet complexe que prend le visage des réalités.

Plusieurs articles du présent numéro démontrent, selon diverses modalités, la difficulté théorique de scruter l'un ou l'autre aspect des relations formation-travail, alors que d'autres articles fouillent la réalité empirique d'un aspect de ces relations et tentent d'en dévoiler le sens. À l'intérieur du premier groupe, l'article de Doray et Maroy met en évidence la difficulté de théoriser ces relations en scrutant les

principales voies empruntées par les chercheurs; le texte de Gregson utilise les ressources des analyses sociocritiques et de la pédagogie critique pour remettre en cause plusieurs aspects des formes américaines de la transition de l'école au travail depuis les rapports de pouvoir des élèves, des entreprises, etc., jusqu'à l'épanouissement de l'élève. Par ailleurs, Ropé et Tanguy s'interrogent sur l'envahissement du terme «compétences» dans l'enseignement professionnel et dans la formation en milieu de travail. Un deuxième groupe d'auteurs décrit et analyse la situation d'ensemble de la formation professionnelle et technique dans leur pays; Grootaers emprunte ainsi la perspective historique depuis le XIXe siècle jusqu'à nos jours et y trouve des points d'ancrage pour interroger le présent et le futur de l'enseignement technique et professionnel en termes de valeurs et d'identité, alors que Huddleston et Rainbird se concentrent sur l'implantation de la réforme majeure des programmes de formation professionnelle en Angleterre et relèvent les conséquences d'une telle réforme pour les individus, les institutions et les relations formation-travail. Un troisième groupe d'auteurs appuie ses analyses sur des travaux empiriques traitant des acteurs ou des activités éducatives. Du côté des acteurs, l'article de Hardy, Desrosiers-Sabbath et Defrênes jumelle les approches sociologique et didactique pour décrire et comprendre les représentations sociales et didactiques et les pratiques des maîtres de l'enseignement professionnel, tandis que l'article de Hamel et Morisset se préoccupe de l'imposition de formes spécifiques de formation agricole aux producteurs agricoles et aux jeunes de la relève. Par ailleurs, Landry et Mazalon consacrent une partie de leur analyse à étudier les acteurs institutionnels en identifiant et examinant les activités de collaboration entre les écoles et les entreprises. Du côté des types d'activités éducatives, le travail de Gérin-Lajoie privilégie l'éducation coopérative et s'attarde au processus de socialisation au travail d'étudiantes en coiffure en analysant les types de difficultés rencontrées, alors que l'article de Wittorski et Serre décrit et analyse une intervention éducative réalisée en entreprise.

Les objets d'analyse privilégiés dans la construction des relations formation-travail

Les divers types de transformations des relations formation-emploi, évoqués précédemment cohabitent avec un accroissement rapide des activités de formation dans les entreprises ou auprès de la main-d'œuvre active et de la main-d'œuvre potentielle, et accompagnent les réformes substantielles de la formation initiale. Ces activités et réformes constituent autant d'objets d'analyse qui sont étudiés par des spécialistes de plusieurs disciplines depuis l'éducation, l'orientation scolaire et professionnelle, les relations industrielles, l'économie, la sociologie, etc. Ces évolutions et réformes peuvent, au moins en partie, être analysées comme les indices, les symptômes d'un travail d'articulation accrue des activités éducatives et productives, autant dans la sphère de l'enseignement professionnel initial que dans celle de la formation continue. La relation formation-travail fait ainsi l'objet d'un travail social de construction dont ce numéro souhaite contribuer à préciser l'étendue, les points d'application, les acteurs, les fonctions, la genèse.

Les modalités de mise en forme de cette relation formation-travail modifient la définition du savoir, transforment la conception des *curricula* et le travail de transposition et de transmission didactique qui en découle. Elles changent même les aptitudes cognitives et sociales à mettre en œuvre dans le travail d'appropriation de ce savoir (Hardy et Landreville, 1992). La relation formation-travail mobilise ainsi un travail cognitif, didactique ... autant qu'un travail sociologique. Le travail de Dubar (1991) montre d'ailleurs les liens et même les régulations qui articulent, selon diverses modalités, la formation, la socialisation et le développement des identités professionnelles chez les travailleurs invités à participer à une activité de formation dans leur entreprise. Compte tenu des aspects des relations formation-travail déjà présentés, il nous semble important d'analyser les transformations des contenus de formation, l'évolution des formes éducatives, les changements touchant les relations institutionnelles ainsi que les rôles et les relations entre acteurs individuels.

Les évolutions de la relation formation-travail affectent d'abord le contenu de l'activité éducative ou formative: contenu des *curricula* de formation, mais plus encore les principes ou modalités de définition, de sélection et d'organisation des savoirs à transmettre. Ainsi, dans plusieurs sociétés (États-Unis, Angleterre, Québec, France, etc.) l'articulation entre éducation et travail se construit par la mise en place de réformes plus ou moins profondes visant à réorganiser les *curricula* de l'enseignement professionnel initial, voire de l'ensemble du système d'enseignement, en fonction d'objectifs énoncés en termes de «compétences». Celles-ci sont dérivées d'une analyse des diverses fonctions professionnelles par divers instances et spécialistes, qui établissent ce qui est appelé en Angleterre des *occupational skills matrix* (Moore, 1987), ou des référentiels de métier ou d'activités en France (Ropé et Tanguy, 1994). Ces référentiels sont alors traduits en termes d'objectifs pédagogiques, hiérarchisés et différenciés (Doray et Turcot, 1991). Au Québec, la substitution des termes compétences aux termes savoirs dans les programmes d'études et dans l'enseignement d'ordre secondaire est implantée depuis 1987 et elle s'instaure dans l'enseignement collégial depuis 1994. Dans l'enseignement professionnel initial, l'articulation éducation/production semble donc se donner à voir sous la forme du passage «d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques» (Tanguy, 1994*b*, p. 33). Un processus voisin peut aussi être observé dans la formation continue. Pour ne prendre qu'un exemple tiré des analyses des formations «innovantes» en entreprise (Feutrie et Verdier, 1993), il semble que certaines entreprises conçoivent de plus en plus leurs programmes de formation en fonction de «référentiels métiers» mis sur pied par divers groupes de travail.

Cette traduction des contenus de formation en compétences est analysée et critiquée, dans ce numéro, à l'intérieur des articles de Ropé et Tanguy, de Hardy, Desrosiers-Sabbath et Defrênes et de Gregson. Chaque article s'attarde aux implications culturelles de ces transformations et véhicule des inquiétudes sur le type de rapprochement avec l'entreprise qui est ainsi imposé. L'un et l'autre posent aussi

des questions susceptibles d'ouvrir sur d'autres avenues de formation reliées aux relations formation-travail. Centrée sur la logique de l'entreprise et exprimant les souhaits des employeurs, la notion de compétence commence à être remise en cause par les chercheurs œuvrant en formation initiale et en formation continue. Cette analyse critique est récente et particulièrement stimulante, nous tenons à en souligner la présence à l'intérieur du travail de Stroobants (1993), de Ropé et Tanguy (1994), de Dugué et Maillebouis (1994), de Hyland (1994) et d'Edwards et Usher (1994).

Le travail de construction de relations accrues entre travail et formation stimule l'évolution des *formes des activités éducatives.* Ainsi, les modèles de la formation par alternance, de la formation duale ou de l'éducation coopérative visent, selon des modalités variables, à articuler des séquences de formation par le travail productif ou sur le lieu de travail et des séquences scolaires (Monaco, 1993). L'article de Gérin-Lajoie décrit, à l'aide d'une expérience ontarienne, l'organisation du travail et de la formation; il analyse et critique le processus d'acquisition de compétences et les modalités de socialisation au travail des élèves impliqués dans une forme d'éducation coopérative. D'autres initiatives développent au sein même des écoles, des formes d'apprentissage inspirées des conditions réelles d'exercice d'un travail (mini-entreprises, classes chantiers); nous assistons aussi à la généralisation des stages d'élèves en entreprise, de la formation continue des maîtres en entreprise, de la participation de représentants industriels à l'évaluation des compétences acquises en cours de formation. Ces activités éducatives s'inscrivent toutes dans une dynamique de relations formation-travail et stimulent le développement ou la diffusion de nouvelles activités tout en travaillant à la construction de la réflexion reliant les contenus de formation et les activités éducatives. À titre d'exemple, évoquons les travaux de Jedliczka et Delahaye (1994), de Lemieux (1993) et de Jessup (1991). L'article de Wittorski et Serre démontre que les activités de formation en entreprise ne sont pas nécessairement à la remorque des modèles instaurés par l'institution scolaire. Au contraire, leurs modalités d'articulation de la production à la formation jumelées à l'implication des travailleurs dans la construction de leur savoir sont porteurs de changements individuels et collectifs. La multiplicité des expériences de formation en entreprise, depuis une décennie, crée une dynamique propice à l'émergence de nouvelles formes d'activités éducatives en entreprise. Malgré les limites de ce texte, nous ne pouvons ignorer les travaux des Australiens Caldwell et Carter (1993) qui scrutent les expériences existantes et proposent de nouvelles stratégies éducatives élaborées dans une perspective d'analyse critique.

Ces changements au niveau des contenus et des formes vont souvent de pair avec des transformations des relations institutionnelles entre les organisations éducatives et productives. Ainsi, l'entreprise n'est plus seulement l'instance où se définit l'usage des savoirs et les qualités transmises par l'école; elle devient aussi un lieu de transmission de savoir, un lieu de formation, tout en étant de plus en plus appelée à participer à la définition des besoins de formation ou des compétences requises dans l'univers du travail. Par exemple, les évolutions du mode d'élaboration des *curricula* se traduisent par la création de comités conjoints visant à définir les compétences re-

quises par les différentes activités professionnelles. Divers partenariats peuvent aussi se construire ou s'institutionnaliser en matière de formation continue (Feutrie et Verdier, 1993) ou de formation initiale (Clénet et Gérard, 1994; Landry et Serre, 1994).

Cette nouvelle articulation entre formation et travail s'accompagne de la redéfinition des rôles et des relations entre les acteurs individuels: de nouveaux rôles apparaissent et des rôles plus anciens se voient redéfinis dans l'univers du travail comme dans celui de la formation. Plus encore, les relations effectives entre ces acteurs sont amenées à évoluer: ainsi, le responsable de la formation en entreprise peut être invité à collaborer davantage avec les responsables de production. C'est aussi le cas, lors de la planification puis de la supervision et de l'évaluation des stages en milieu de travail, des élèves des profils professionnels et techniques où les enseignants, les responsables industriels de la formation et de la production s'impliquent dans la même tâche. L'article de Hardy, Desrosiers-Sabbath et Defrênes analyse la conception et l'implication des maîtres de formation professionnelle initiale et scrute les modèles de socialisation et les modèles didactiques qui inspirent leurs relations avec leurs élèves et avec le monde du travail. Elles y mettent à jour des convergences et des contradictions dans les pratiques de formation professionnelle. L'article d'Hamel et Morisset nous éclaire sur la dialectique des rôles des institutions agricoles et des institutions gouvernementales en regard de la formation agricole initiale et continue. Depuis peu d'années, certains chercheurs s'intéressent aux acteurs des relations formation-travail, ils étudient surtout les enseignants et les élèves. Forrest, Miller et Fiehn (1992) s'attardent principalement aux enseignants en industrie et Tanguy (1991*b*) s'intéresse aux enseignants en milieu scolaire; ces deux publications nous éclairent sur les rôles, les pratiques, les expériences et les changements professionnels auxquels sont exposés ces acteurs. Un nombre plus élevé de chercheurs scrutent les multiples facettes de l'expérience de formation et de travail des jeunes, à titre indicatif soulignons les travaux de Banks, Bates, Breakwell, Bynner, Emler, Jamieson et Roberts (1992), de Bates et Riseborough (1993), de Bouffartigue (1994), de Hardy (1994), de Hardy, Grossmann, Mingant, Varin et Charlebois (1994), de Lojkine (1992) et de Weis (1990). Toutes ces recherches posent la question de l'identité et de l'identité professionnelle des jeunes qui finissent leur cursus scolaire à divers niveaux de la hiérarchie scolaire; elles traitent et critiquent toutes un ou plusieurs aspects des relations formation-travail expérimentées par les jeunes dans des conditions variables et souvent difficiles.

Ce travail emprunte des voies multiples et contradictoires et des temporalités différentes selon les sociétés ou les segments du système de formation concernés. Le processus se manifeste tantôt à un niveau macrosocial et tantôt à un niveau plus local. Les phénomènes analysés ou seulement évoqués se situent, en partie, dans la forme scolaire (Vincent, 1994), mais ils évoluent souvent en dehors de cette forme scolaire.

Les contributions des divers auteurs et autrices soulignées précédemment ne viennent pas seulement répondre au thème suggéré, «Formation professionnelle et technique en transformation». Elles sont aussi traversées, tant sur le plan théorique sur le plan empirique, par une préoccupation centrale: le développement de nouvelles

articulations entre la formation et le travail qui affecte la main-d'œuvre actuelle et future, et qui accompagne, ou veut y répondre, les changements technologiques, administratifs et économiques de la sphère productive. Cette préoccupation majeure fournit la structure logique pour introduire brièvement l'article de chaque autrice et de chaque auteur.

Les recherches étudiées puis classées par Pierre Doray et Christian Maroy en cinq courants conceptuels traitant les relations éducation-travail confirment clairement la difficulté de théoriser cet objet de recherche. L'article de James A. Gregson prolonge l'inquiétude vis-à-vis des articulations formation-travail par une analyse critique de plusieurs aspects d'expériences américaines de transition école-travail où le courant utilitariste et le courant plus humaniste continuent de s'affronter comme au début du siècle. Françoise Ropé et Lucie Tanguy poursuivent cette réflexion théorique par une analyse critique du *curriculum* et plus spécifiquement d'un modèle pédagogique centré sur les compétences qui envahit les programmes d'études de plusieurs pays industrialisés depuis la France et les États-Unis en passant par le Québec. Le travail de Prue Huddleston et Helen Rainbird décrit puis examine les transformations des relations entre travail et *curriculum* qui ont modifié radicalement les programmes de formation initiale et de formation continue en Angleterre et au Pays de Galles. Ces autrices approfondissent ainsi un exemple national de réorganisation du système de formation et son articulation aux changements de l'univers du travail. Après le système éducatif anglais, nous visitons le système belge avec Dominique Grootaers. Elle démontre que les relations formation-travail ont des racines historiques importantes à travers la reconstitution de l'évolution de l'enseignement technique belge depuis le XIXe siècle. Puis nous poursuivons notre voyage historique au Québec avec l'article de Carol Landry et Élisabeth Mazalon qui s'attardent à l'évolution des rapports entre l'école et l'entreprise depuis le début du XIXe siècle. En deuxième partie, leur article traite des collaborations des administrateurs scolaires avec l'entreprise.

Les nouvelles articulations entre la formation et le travail touchent les acteurs impliqués dans ces relations et modifient les activités de formation. L'article de Marcelle Hardy, Rachel Desrosiers-Sabbath et Élyzabeth Defrênes confirme que les maîtres de l'enseignement professionnel se préoccupent de préparer leurs élèves à rencontrer les attentes des employeurs; ceci est visible par le type de socialisation et d'approche pédagogique qu'ils mettent en œuvre. L'article de Thérèse Hamel et Michel Morisset étudie des acteurs souvent oubliés dans le discours sur la formation et le travail: il s'agit des agriculteurs de la relève dont les conditions et les impératifs de la formation agricole sont présentés à travers les aspects sociaux, économiques et politiques qui les affectent. Les activités de formation ne se transportent pas seulement dans le milieu du travail comme en témoignent Richard Wittorski et Fernand Serre, ces activités s'intègrent dans le processus productif et transforment le travail lui-même. L'article de Diane Gérin-Lajoie, qui clôture ce numéro, atteste que les activités de formation en milieu scolaire, comme l'éducation coopérative en Ontario, visent à préparer les élèves à l'insertion en milieu de travail et à la socialisation mobilisée par celui-ci.

Cet ensemble d'articles couvre plusieurs aspects des rapports formation-travail et des transformations de la formation professionnelle et technique. De nombreux aspects sont aussi demeurés dans l'ombre à cause des limites d'un numéro thématique. Certains évaluateurs n'ont-ils pas suggérer la publication d'un deuxième numéro thématique afin de traiter des apprenants et d'approfondir les activités et les pratiques en formation professionnelle?

Notes

1. Sommairement, la formation sur mesure peut être définie comme une forme d'activité éducative le plus souvent proposée ou demandée par l'employeur et qui répond aux normes de gestion et de financement définies dans les derniers Accords fédéral et provincial sur la formation professionnelle.

2. «Effet Matthieu» est une expression utilisée pour désigner un processus de distribution d'une ressource qui se fait en faveur de ceux qui sont déjà les mieux pourvus de cette ressource, et en défaveur des moins pourvus.

3. La relation formation-emploi reçoit la même signification que la relation formation-travail.

Références

American Vocational Association (1992). *The AVA guide to the Carl D. Perkins vocational and applied Technology Education Act of 1990.* Alexandria, VA: American Vocational Association.

Banks M., Bates, J., Breakwell, G., Bynner, J., Emler, N., Jamieson, L. et Roberts, K. (1992). *Careers and identities.* Buckingham, PA: Open University Press.

Bates, I. et Riseborough, G. (1993). *Youth and inequality.* Buckingham, PA: Open University Press.

Bernier, C. (1993). Nouvelles expériences sectorielles de formation: une tendance à l'institutionnalisation de la formation professionnelle au Québec? *In* C. Laflamme (dir.), *La formation et l'insertion professionnelle – Enjeux dominants de la société postindustrielle* (p. 235-254). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Bernier, C., Dussault G. et Poulin-Simon L. (1993). La formation professionnelle au Québec: la remise en question du système. *In* G. Laflamme et coll. (dir.), *La formation professionnelle – Perspectives internationales* (p. 23-42). Genève/Québec : Bureau international du travail/ Département des relations industrielles de l'Université Laval.

Bouffartigue, P. (1994). *De l'école au monde du travail: la socialisation professionnelle des jeunes ingénieurs et techniciens.* Paris: Éditions L'Harmattan.

Bourdieu, P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la recherche en sciences sociales, 24*, 2-22.

Burke, J. (1989). *Competency-based education and training.* Londres: The Falmer Press.

Caldwell, B.J. et Carter, E. (1993). *The return of the mentor: Strategies for workplace learning.* Londres: The Falmer Press.

Carnevale, A. P., Gainer, L. J. et Meltzer, A. S. (1990). *Workplace basics: The essential skills employers want.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Charland, J.-P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel.* Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Clénet, J. et Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation: des pratiques à construire.* Paris: Éditions L'Harmattan.

Commission d'étude sur la formation des adultes (1982*a*). *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850: points de repère.* Québec: Ministère des communications, Gouvernement du Québec.

Commission d'étude sur la formation des adultes (1982*b*). La formation professionnelle des adultes: second regard sur la jungle administrative. *In Recherches connexes de la Commission* (p. 77-99). Québec: Ministère des communications, Gouvernement du Québec.

Comité directeur de la prospérité (1992*a*). *Compétences fondamentales pour les jeunes Canadiens.* Ottawa: Comité de la prospérité.

Comité directeur de la prospérité (1992*b*). *Jeter les bases de la prospérité: étude de la formation professionnelle* (Vol. l, rapport final). Ottawa: Comité directeur de la prospérité.

Comité directeur de la prospérité (1993). *Plan d'action pour la prospérité du Canada: rapport d'étape.* Ottawa: Comité directeur de la prospérité.

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

Corson, D. (1991). Introduction: Linking education and work. *In* D. Corson (dir.), *Education for work: Background to policy and curriculum* (p. 49-54). Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters Ltd.

Crouch, C. (1992) La formation et les chômeurs de longue durée. Une perspective macro-politique. *In* P. Bouillaguet et C. Guitton (dir.), *Le chômage de longue durée. Comprendre, agir, évaluer* (p. 561-569). Paris: Syros Alternatives.

Custer, T. L. et Claiborne, D. M. (1992). Critical skill clusters for vocational education. *Journal of Vocational Education Research* , *17*(4), 15-40.

Dandurand, P. (dir.) (1993*a*). *Enjeux actuels de la formation professionnelle.* Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Dandurand, P. (1993*b*). Sens et portée des transformations du champ de la formation professionnelle. *In* P. Dandurand (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 259-270). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

De Brier, C. (1993) Les instances de formation professionnelle à Bruxelles. Concurrence ou complémentarité. *Lettre d'information travail, emploi, formation, 2.*

Doray, P. et Turcot, M. (1991). Traduction et modes de transformation des programmes de formation professionnelle. *Sociologie et sociétés, XXXIII*, 87-107

Doray, P. et Rochon, L. (1993). La formation professionnelle dans les cégeps: vers de nouvelles relations formation-travail? *In* P. Dandurand (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 87-121). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Dubar, C. (1991). *La socialisation : constructions des identités sociales et professionnelles.* Paris: Armand Colin.

Dugué, E. et Maillebouis, M. (1994). De la qualification à la compétence: sens et dangers d'un glissement sémantique. *Éducation permanente*, *118*(1), 43-50.

Edwards, R. et Usher, R. (1994). Disciplining the subject: The power of competence. *Studies in the Education of Adults, 26*(1), 1-14.

Feutrie, M. et Verdier, E. (1993). Entreprises et formations qualifiantes. Une construction sociale inachevée. *Sociologie du travail, 4*, 469-493.

Finch, C. (1993). The high performance workplace and the evolving nature of Vocational education research. *Journal of Vocational Education Research* , *18*(2), 1-19.

Finegold, D. et Soskice, D. (1988). The failure of training in Britain: Analysis and prescription. *Oxford Review of Economic Policy, 4*(3), 21-53.

Forrest, G., Miller, A. et Fiehn, J. (1992). *Industrialists and teachers: Case-studies and developments.* Londres: The Falmer Press.

Hardy, M. et Landreville, A. (1992). Pour une analyse des processus d'appropriation du savoir professionnel. *Revue des sciences de l'éducation, XV111*(3), 463-473.

Hardy, M. (1994). Appropriation différentielle du savoir scolaire soumission/résistance à la forme scolaire. *In* G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 107-124). Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Hardy, M., Grossmann, S., Mingant, A., Varin, S. et Charlebois, A. (1994). *Appropriation of vocational competencies in secretarial and machining techniques during high school studies.* Communication présentée au XIIIe congrès mondial de sociologie, du 18 au 23 juillet, Bielefeld, Allemagne.

Hickox, M. et Moore, R. (1992). Education and postfordism: A new correspondence? *In* Ph. Brown et H. Lauder (dir.), *Education for economic survival. From fordism to postfordism?* (p. 95-116). Londres : Routledge.

Hull, Dan M. (1994). Tech Prep: An innovative approach in workforce training.*International Journal of Vocational Education and Training* , *2*(1), 48-53.

Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQs.* Londres: Cassell.

Jackson, N. S. (1994). Rethinking vocational learning: The case of clerical skills. *In* L. Erwin et D. MacLennan (dir.), *Sociology of Education in Canada* (p. 341-351). Toronto: Copp Clark Longman.

Jedliczka, D. et Delahaye, G. (1994). *Compétences et alternances.* Paris: Éditions Liaisons.

Jessup, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training.* Londres: The Falmer Press.

Landry, C. et Serre, F. (1994). *École et entreprise vers quel partenariat?* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Lemieux, N. (1993). Stages. Alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau. *Les cahiers du LABRAPS, 11.* Sainte-Foy: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval.

Levesque, J.-L., Fernandez, J. et Chaput, M. (1993) *Formation-travail/Travail-formation* (2 volumes). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Lojkine, J. (1992). *Les jeunes diplômés: un groupe social en quête d'identité.* Paris: Presses universitaires de France.

Maroy, C. (1986). La mutation du paysage éducatif en Belgique francophone. *Contradictions, 47,* 73-99.

Maroy, C. (1991). *Chômage et formation professionnelle.* Namur: Presses universitaires de Namur-Ciaco.

Maroy, C. (1994). La formation en entreprise: de la gestion de main-d'œuvre à l'organisation qualifiante. *In* M. De Coster et F. Pichault (dir.), *Traité de sociologie du travail* (p. 275-300). Bruxelles: De Bœck Université.

McCulloch, G. (1991). Technical and vocational schooling: Education or work? *In* D. Corson (dir.), *Education for work: Background to policy and curriculum* (p. 111-118). Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters Ltd.

Ministère de l'Éducation (1983). *La formation professionnelle des jeunes. Proposition de relance et de renouveau: synthèse de la consultation.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1986). *La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1987). *Cadre d'organisation de la formation professionnelle à l'école secondaire.* Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation (1993). *Investir dans la compétence.* Québec: Gouvernement du Québec.

Monaco, A. (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, 8*(2), 227-242.

Paquet, P. (1993). L'évolution des politiques canadiennes et québécoises de formation des adultes depuis 1960. *In* P. Dandurand (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 259-270). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Payeur, C. (1991). *Formation professionnelle: éducation et monde du travail au Québec.* Montréal: Éditions Saint-Martin.

Payeur, C. et Ouellet, R. (1993). La formation professionnelle au secondaire: de l'impasse à une relance fragile. *In* P. Dandurand (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 23-49). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Podevin, G. et Verdier, E. (1989). *Formation continue et compétitivité économique.* Rapport au secrétariat d'État à la formation professionnelle, CEREQ, collection des études n° 51.

Ropé, F. et Tanguy, L. (dir.) (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise.* Paris: Éditions L'Harmattan.

Rosow, J.M. et Zager, R. (1988). *Training, the competitive edge.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stroobants, M. (1993). *Savoir-faire et compétences au travail: Une sociologie de la fabrication des aptitudes.* Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

Tanguy, L. (1984). La relation «formation et emploi»: du problème social à l'objet de recherche ou les rapports système éducatif/système productif: un champ de recherche en voie de constitution. *In Cahiers du Centre de recherches sociologiques, 2.* 87-116.

Tanguy, L. (1991*a*). *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France?* Collection des rapports officiels. Paris: La documentation française.

Tanguy, L. (1991*b*). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens.* Paris: Presses universitaires de France.

Tanguy, L. (1994*a*). La formation, une activité sociale en voie de définition? *In* M. De Coster et F. Pichault (dir.), *Traité de sociologie du travail* (p. 169-196). Bruxelles: De Bœck Université.

Tanguy, L. (1994*b*). Rationalisation pédagogique et légitimité politique. In F. Ropé et L. Tanguy (dir.), *Savoir et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise* (p. 23-61). Paris: Éditions L'Harmattan.

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

Weis, L. (1990). *Working class without work – High school students in a de-industrializing economy.* New York, NY: Routledge.