Document generated on 04/24/2024 9:37 p.m.

Revue des sciences de l'éducation

La transition école-travail et l'apprentissage des jeunes aux États-Unis : politiques, possibilités et problèmes

James A. Gregson

Volume 21, Number 4, 1995

Formation professionnelle et technique en transformation

URI: https://id.erudit.org/iderudit/031834ar
DOI: https://doi.org/10.7202/031834ar

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

Gregson, J. A. (1995). La transition école-travail et l'apprentissage des jeunes aux États-Unis : politiques, possibilités et problèmes. *Revue des sciences de l'éducation*, *21*(4), 689–710. https://doi.org/10.7202/031834ar

Article abstract

This paper aims to renew the turn of the century debate between Dewey and Snedden/Prosser as a guide to this dissertation which examines educational reform and democratic renewal. The author submits that the various educational, sociological, and economic problems which contributed to the development of professional training programs at the beginning of the 20th century, are similar to those involved in the current movement of school/work transition. Youth apprenticeship is one of the specific inititives with respect to the problems of school/work transitions, that is recognized as a partial solution. Based on a critical frame developed by Dewey and current theoreticians, the author identifes the difficulties in current attempts to provide school to work transition. Finally, the paper presents various possibilities whereby school/work transition initiatives would help to transform the role of both schools and workplaces into a more significant, logical, productive, and more democratic entity within their communities.

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/

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, n° 4, 1995, p. 689 à 710

La transition école-travail et l'apprentissage des jeunes aux États-Unis: politiques, possibilités et problèmes

James A. Gregson
Professeur
Oklahoma State University

Résumé – Cet article fait renaître le débat Dewey et Snedden / Prosser du tournant du siècle dernier au sujet de la réforme éducative et du renouveau démocratique. Plusieurs problèmes d'ordre éducatif, sociologique et économique qui ont contribué au développement de la formation professionnelle au début du XX[e] siècle sont semblables à ceux qui participent au mouvement actuel de transition école-travail. Le potentiel d'initiatives spécifiques de la transition de l'école au travail telles que l'apprentissage des jeunes est reconnu comme solution partielle à ces problèmes. À partir du cadre critique conçu par Dewey et élaboré par des théoriciens contemporains chevronnés, les problèmes démocratiques reliés aux efforts actuels de transition école-travail sont aussi identifiés. Finalement, l'article traitera des possibilités par lesquelles des initiatives de transition école-travail pourraient aider à transformer les lieux d'études et de travail en des communautés plus significatives, plus logiques, plus productives et plus démocratiques.

Introduction

Les comparaisons faites entre la fin du XIX[e] siècle et la fin du XX[e] siècle aux États-Unis par des savants contemporains leur suggèrent l'actualité et la pertinence du dicton: «L'histoire se répète». Par exemple, les deux époques sont décrites comme des périodes d'agitation sociale, de déchéance morale, d'aliénation par le travail, d'immigration massive et de changements économiques majeurs (Giroux, 1991; Wirth, 1992). De plus, durant ces deux époques, des dirigeants réformistes issus des milieux éducatifs, industriels, syndicaux et des organismes d'assistance sociale sont venus appuyer la politique fédérale ou, tout au moins, apporter une solution partielle aux problèmes éducatifs, sociaux et économiques (Grubb, 1995; Levine, 1994).

Politiques

Passé

L'Acte Smith-Hughes de 1917, fréquemment reconnu comme le début officiel de l'enseignement professionnel aux États-Unis, a été louangé pour avoir contribué à rendre l'école plus significative pour les étudiants, à réduire la délinquance juvénile, à diminuer le taux de décrochage et à procurer une main-d'œuvre mieux préparée à combler les besoins de l'industrie (Wirth, 1972). Toutefois, l'Acte Smith-Hughes de 1917 a aussi été critiqué sévèrement: on indiquait qu'il reflétait le paradigme de l'efficacité sociale, constituait une approche trop rigide de la formation professionnelle et menaçait les intérêts de la démocratie dans le domaine de l'éducation (Kantor, 1988; Lazerson et Grubb, 1974; Wirth, 1972).

Présent

La réaction à l'Acte de 1994 sur les opportunités de transition école-travail a été sur certains points semblable à la réaction à l'Acte Smith-Hughes de 1917. Par exemple, quelques partisans de la législation fédérale ont suggéré que cela pourrait rendre l'école plus significative pour les étudiants, réduire la délinquance juvénile, baisser le taux de décrochage scolaire et procurer une main-d'œuvre plus efficace pour répondre aux besoins de l'industrie (Jobs for the Future, 1990; William T. Grant Foundation Commission on Youth and America's Future, 1992). Toutefois, les critiques de l'Acte de 1994 ont souligné plusieurs des préoccupations soulevées antérieurement par Dewey (1916, 1977). Ils ont exprimé la crainte que l'Acte de 1994, sur les opportunités de transition école-travail, asservisse les intérêts des étudiants aux intérêts des employeurs (Grubb, 1995; Levine, 1994).

Entraînement au travail ou éducation au travail

Pour une meilleure compréhension des politiques, des possibilités et des problèmes de l'actuel mouvement de transition école-travail aux États-Unis, il est utile de reconnaître les deux visions contradictoires qui ont vu le jour vers le XIX^{e} siècle et qui alimentent le discours actuel sur la réforme éducative. Une vision a été étiquetée instrumentaliste parce qu'elle soutient que le but des études est d'augmenter l'efficacité sociale et économique (Kinchloe, 1995; Simon, Dippo et Schenke, 1991). Au tournant du siècle, cette vision a été acceptée par deux éminents éducateurs: David Snedden et Charles Prosser. Snedden, alors commissaire à l'éducation pour le *Commonwealth of Massachusetts*, et Prosser, qui est devenu par la suite directeur exécutif de la National Society for the Promotion of Industrial Education (NSPIE), sont devenus les ardents défenseurs de l'enseignement professionnel secondaire centré sur la formation pratique à un métier spécifique (Drost, 1977; Kantor, 1988; Snedden, 1977). Impressionnés par les travaux et les recherches de Taylor, Snedden et

Prosser entérinent les politiques d'administration scientifique de l'enseignement préconisées par Taylor dans le but de mieux répondre aux besoins de l'industrie.

Le réputé philosophe américain John Dewey (1977) a vertement critiqué l'approche instrumentaliste soutenant qu'elle brimait les attentes des étudiants et les asservissaient aux intérêts des employeurs. Bien que Dewey (1916) rejette la formation professionnelle comme un entraînement pratique à un métier spécifique, il prône avec acharnement une éducation liée aux occupations. Cette perspective de Dewey a été étiquetée de pédagogique et de démocratique parce que Dewey était persuadé que l'enseignement et l'apprentissage par l'entremise d'études professionnelles étaient la meilleure façon d'acquérir un savoir pratique, d'appliquer un contenu théorique et d'examiner de façon critique les valeurs industrielles et sociales (Drost, 1977; Kantor, 1988; Kinchloe, 1995; Lakes, 1985; Simon *et al.*, 1991; Wirth, 1979, 1983). Partant de ce point de vue, Dewey a favorisé la formation qui accorde une place aux occupations pour tous les étudiants et non seulement pour ceux qui se destinent probablement à un métier.

Plusieurs chercheurs soutiennent que la vision instrumentaliste est devenue le paradigme dominant de l'enseignement professionnel (Gregson, 1993; Kinchloe, 1995; Simon *et al.*, 1991). Pour appuyer leur affirmation (Wirth, 1974), ils s'attardent à des pratiques historiques et à l'accord de l'Acte de 1917 de Smith-Hughes, dont Prosser était l'auteur. Nous remarquons cependant des indices d'un changement privilégiant l'apprentissage et l'enseignement professionnel prôné par Dewey (Grubb, 1995; Pratzner, 1985). Les chercheurs qui favorisent cette interprétation se réfèrent aux pratiques contemporaines – l'intégration de l'enseignement professionnel au général – et aux lois, comme l'*Acte de 1990 de Carl D. Perkins* sur l'enseignement professionnel et technologique et l'Acte de 1994 sur les opportunités de transition école-travail, pour appuyer leur affirmation (Gregson, 1993, 1994; Grubb, 1995; Wirth, 1992).

Le but de cet article n'est pas de critiquer la loi fédérale, mais plutôt de critiquer le mouvement américain de transition école-travail avec la loupe deweyenne. Pour atteindre l'objectif visé, nous devrons revoir le contexte du mouvement de transition école-travail en révisant les aspects qui ont contribué aux efforts actuels dans le domaine de la transition école-travail, c'est-à-dire l'apprentissage des jeunes. Plusieurs inquiétudes soulevées par Dewey seront alors reprises afin d'étudier les problèmes démocratiques et les possibilités des efforts actuels de transition école-travail.

Possibilités

Alors que les perspectives véhiculées par les économistes, les employeurs, les représentants syndicaux, les législateurs, les réformateurs sociaux et les enseignants concernant la réforme scolaire varient significativement, tous sont inquiets vis-à-vis de l'éducation de la jeunesse américaine. Cette section discute de certains arguments les plus souvent évoqués dans la documentation pour développer l'apprentissage

des jeunes et un système complet de transition école-travail. Au cours de la description des arguments exposés, nous aborderons des problèmes démocratiques, puis nous développerons une critique approfondie inspirée de la tradition deweyenne.

Minimiser la précarité

Un des arguments les plus fréquemment utilisés dans le développement de l'apprentissage des jeunes est de résoudre le problème de précarité de la jeunesse américaine sur le marché du travail (Rosenbaum, Stern, Hamilton, Hamilton, Berryman et Kazis, 1992). Par exemple, les jeunes âgés de 18 à 27 ans qui ont terminé des études secondaires et qui n'ont pas entrepris d'études postsecondaires ont déjà travaillé dans six emplois différents et expérimenté quatre ou cinq périodes de chômage (Veum et Weiss, 1993).

Veum et Weiss (1993) mentionnent plusieurs éléments qui ont contribué à ce mode d'insertion professionnelle. Les employeurs perçoivent les récents diplômés de l'ordre secondaire comme ne possédant pas les compétences de base ni les habitudes de travail nécessaires pour devenir des employés valables. Une telle perception tend à expliquer pourquoi les employeurs sont portés à embaucher des candidats d'une plus grande maturité au détriment des finissants du secondaire même si les candidats plus âgés sont moins qualifiés (Hamilton, 1986; Rosenbaum, 1989). Veum et Weiss ont cependant soutenu que ce mode d'insertion professionnelle, ou son absence, au sein des jeunes finissants de l'ordre secondaire de 18 à 27 ans est également, jusqu'à un certain point, le résultat de décisions prises par les jeunes eux-mêmes. Comme beaucoup d'emplois détenus par les jeunes exigent peu de compétence, offrent un salaire minimum, ne sont rattachés à aucun plan de carrière, ceux-ci semblent ne ressentir aucune obligation envers l'employeur et peuvent le quitter pour chercher un emploi plus payant ou plus valorisant.

Tout comme les réformistes à la fin du siècle dernier, plusieurs éducateurs réformistes contemporains des États-Unis ont adopté un système éducatif semblable au système dual allemand pour améliorer le mode d'insertion professionnelle des jeunes. Par exemple, plusieurs de ces réformistes croient que les programmes d'apprentissage en Allemagne contribuent à l'essor économique du pays et diminuent de nombreux problèmes d'entrée sur le marché du travail auxquels doivent faire face les jeunes aux États-Unis (Bailey et Merritt, 1992; Cheek et Campbell, 1994; Dowling et Albrecht, 1991; Hamilton, 1993; Rosenbaum *et al.*, 1992). Ils soulignent que le taux de sans-emploi chez les jeunes en Allemagne s'est historiquement maintenu sous 5 %; ce taux est beaucoup plus bas que dans les autres pays (Hamilton, 1986). Les jeunes Allemands du secondaire, étudiant au *Realschule* (professionnel de niveau moyen/enseignement secondaire 5e à la 10e année) et au *Hauptschule* (professionnel de niveau inférieur/enseignement secondaire 5e à la 9e année), «entreprennent des carrières avec diplôme à un âge où leurs confrères américains sortent de l'école secondaire pour commencer

seulement à servir des hambourgeois, à laver des planchers, à faire fonctionner des caisses enregistreuses» (Hamilton, 1986, p. 240). Pendant que les employeurs américains n'embauchent pas des jeunes de 18 ans pour un poste de carrière, même si le jeune a réussi avec succès un programme de formation professionnelle, les jeunes apprentis allemands sont beaucoup plus favorisés que les candidats qui n'ont pas terminé leur apprentissage (Hamilton et Hamilton, 1992). D'ailleurs, plus de la moitié des apprentis allemands deviennent des employés permanents au sein des compagnies où ils ont fait leur apprentissage (Hamilton, 1986).

Les apprentis allemands apprécient la possibilité, même si ce n'est pas une obligation, de continuer à travailler pour l'organisation où ils ont fait leur apprentissage, car ils se sont habitués à la culture de ce milieu de travail et ont probablement développé des liens d'amitié avec leurs compagnons de travail. Les employeurs allemands apprécient la possibilité quant à eux, même si ce n'est pas une obligation, d'embaucher l'apprenti comme employé permanent, car ils connaissent les aptitudes de l'apprenti et peuvent ainsi rentabiliser leur investissement.

Aux États-Unis plusieurs adeptes de la réforme école-travail endossent avec enthousiasme le système dual allemand et recommandent la création de l'apprentissage des jeunes afin de promouvoir la transition de l'école au travail. «Emploi pour le futur», une organisation sans but lucratif qui s'est intensément impliquée dans le développement de Craftsmanship 2000 à Tulsa, Oklahoma et dans d'autres groupes «apprentissage jeune» à travers les États-Unis, soutient que l'apprentissage des jeunes en entreprise a les caractéristiques suivantes: a) collaboration entre les institutions éducatives des ordres secondaire et postsecondaire et les employeurs; b) accès à des emplois qui permettent un entraînement professionnel élémentaire par l'intermédiaire des employeurs participants; c) intégration de qualité entre la formation générale et la formation professionnelle; d) concentration sur la préparation pour les occupations hautement spécialisées; e) certification des habiletés professionnelles autant que des connaissances générales des étudiants participants; f) promotion hâtive de l'exploration de carrière au cours des études. Un large appui pour l'apprentissage des jeunes s'est développé, car il est perçu comme une stratégie pour accroître la compétitivité des États-Unis autant que pour résoudre des problèmes sociaux (Hamilton, 1990; Lerman et Pouncy, 1990). Pendant que plusieurs chercheurs et intervenants appuient l'approche de l'intégration des études et de l'enseignement associé à «l'apprentissage jeune», quelques chercheurs de l'orientation «critique sociale» ont identifié des problèmes et suggèrent que des jeunes apprentis enthousiastes ont quelque peu idéalisé cette forme d'études structurée par le travail (Bailey, 1993). Par exemple, ceux qui scrutent le système dual allemand avec la loupe deweyenne prétendent qu'il est socialement déterministe – donc non démocratique – car il délimite l'évolution professionnelle à un âge relativement jeune (Kinchloe, 1995; Levine, 1994). D'autres, moins philosophes et plus pragmatiques, soulignent qu'il est difficile de conclure à l'efficacité de pratiques éducatives particulières fondées sur des comparaisons interculturelles, à cause des différences dans le contexte économique, politique, social et industriel.

Conséquemment, ils ne sont pas prêts à affirmer qu'un système éducatif peut avoir un impact significatif sur la prospérité économique, le taux de sans-emploi des jeunes et leur salaire réel (Becker, 1993; Levine, 1994).

S'assurer que les expériences de travail soient éducatives

Un deuxième facteur qui a contribué à l'existence du mouvement de l'apprentissage des jeunes est la prise de conscience que plusieurs expériences de travail disponibles pour les jeunes Américains se sont avérées non éducatives. Historiquement, a prévalu la perception que n'importe quelle expérience de travail est louable parce qu'elle apporte la maturité en enseignant l'éthique du travail et la valeur de l'argent (Stern, McMillion, Hopkins et Stone, 1990). Par ailleurs, nous constatons que certains emplois ont un effet négatif sur les jeunes, car ces emplois peu qualifiés sont très répétitifs, démunis de défi et offrent très peu de contact avec les adultes. Ils peuvent contribuer au cynisme vis-à-vis du travail et engendrer l'immaturité chez les jeunes (Greenberger et Steinberg, 1986). De plus, il est aussi démontré que les jeunes qui travaillent pendant trop d'heures, ou à des heures tardives, consacrent moins de temps à leurs devoirs, obtiennent des notes plus basses, développent plus de stress, prennent des stupéfiants et sont moins enclins à terminer leurs études secondaires (Stern *et al.*, 1990).

Parce que les jeunes Européens œuvrent dans des emplois amorçant une carrière plutôt que dans des emplois répétitifs et sans défi où évoluent la majorité des jeunes Américains, Hamilton et Hamilton (1992) ont soutenu que les jeunes gagneraient probablement à expérimenter un environnement de travail cognitif. Les environnements de travail cognitif sont souvent perçus comme des organisations de travail très performantes, car elles habilitent les travailleurs capables de se servir efficacement des mathématiques, de la communication, de la résolution de problèmes, du travail en équipe pour prendre des décisions afin que la productivité et les profits soient accrus (Commission on the Skills of the American Workforce, 1990). Aronowitz et DiFazio (1994) ont soutenu qu'en raison de la complexité technologique et de la gestion de l'organisation, un tel environnement de travail exige plus de savoir théorique et technique. Afin d'aider les étudiants à développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour devenir des employés très efficaces, Berryman (1992) identifie plusieurs caractéristiques nécessaires à un milieu de travail afin de promouvoir l'apprentissage comme paradigme d'acquisition du savoir. Parmi les plus fondamentales, une caractéristique reconnue manquante dans la plupart des emplois que les jeunes Américains occupent est la complexification progressive des tâches de telle sorte que de plus en plus d'habiletés sont exigées pour des performances supérieures. Une autre caractéristique, semblable à la croissance de la complexité, est le développement de la diversité. Les apprentis apprennent non seulement une plus large variété d'habiletés, mais se familiarisent également avec une plus grande variété de contextes où leurs habiletés seront mises à profit. En conséquence, le transfert des habiletés est réellement stimulé.

Les théoriciens critiques et les scientifiques cognitivistes qui ont traité de la vision de Dewey de l'éducation à travers les occupations semblent d'accord pour affirmer qu'un environnement de travail cognitif est un endroit signifiant et approprié pour que les jeunes apprennent. Ils ont en effet observé une tendance à la survalorisation des ouvriers dans certaines organisations qui permet une réduction du nombre des plus haut salariés (par exemple, les ingénieurs). De plus, ils ont reconnu que les organisations de travail cognitif ou les lieux de haute performance du travail utilisent la survalorisation comme une approche pour accroître la compétitivité, la productivité et les profits (Attewell, 1987; Kraut, 1987). Les scientifiques avec une orientation de critique sociale craignent cependant que trop peu d'environnements de travail cognitif soient disponibles pour les nombreux étudiants de l'enseignement général ou technique. Des penseurs, plus ou moins indépendants, partagent aussi ce point de vue (Aronowitz et DiFazio, 1994; Kinchloe, 1995; Levine, 1994; Roditi, 1992).

Les origines de cette inquiétude semblent provenir de trois observations. Premièrement, les statistiques suggèrent que la technologie réduit le niveau de qualification d'un grand nombre d'emplois et accroît le niveau de qualification pour un moins grand nombre d'emplois (Fiske, 1989). Deuxièmement, le plus grand nombre d'emplois en croissance est peu qualifié et faiblement payé (Ray et Mickelson, 1993; Reich, 1991). Troisièmement, plusieurs organisations approuvent publiquement des pratiques de participation qui exigent des travailleurs réfléchis, aptes à fournir une contribution signifiante; mais dans les faits, de telles entreprises très performantes utilisent souvent les pratiques de gestion par la participation pour accroître leur contrôle sur les travailleurs (Aronowitz et DiFazio, 1994; Lakes, 1994). Pendant que cette tendance se manifeste aux États-Unis, certains témoignages suggèrent que les défenseurs de la transition école-travail ont idéalisé les organisations allemandes du travail comme milieux propices à apprendre. Bailey (1993) a noté qu'il y a un conflit fondamental entre l'apprenti comme travailleur et l'apprenti comme apprenant et que la qualité de l'apprentissage allemand varie considérablement.

Le mentorat est une autre caractéristique absente dans la majorité des lieux de travail américains où des jeunes sont embauchés, mais il est très répandu dans les lieux de travail européens (Caldwell et Carter, 1993; Hamilton et Hamilton, 1992). Les mentors sont un élément important dans l'apprentissage des jeunes, car ils peuvent les guider dans les aspects personnels et sociaux du travail autant que les instruire de la façon de faire leur travail. Les mentors élargissent le champ de relations de travail signifiantes des jeunes avec des adultes intéressés à leur bien-être et disposés à leur consacrer du temps. Lorsque les «mentors sont bien appariés avec les étudiants en regard des intérêts et, où c'est possible, en tenant compte du sexe et de l'ethnie», les étudiants trouvent que ces rapports les aident à donner plus de sens à leur travail et à acquérir une certaine maturité (Stern, Raby et Dayton, 1992, p. 110-111). S'il semble y avoir un manque de consensus dans la documentation sur le fait que les mentors devraient être attribués aux apprentis ou qu'ils devraient se manifester

après que les travailleurs expérimentés et les apprentis ont eu la chance de se connaître, l'importance des mentors envers les apprentis demeure incontestée (Caldwell et Carter, 1993).

Dans les lieux de formation au travail s'enseignent des stratégies heuristiques (la résolution de problèmes en utilisant les stratégies pertinentes à un contexte donné), des habiletés métacognitives (objectif, planification stratégique), des habiletés personnelles et sociales ainsi que des habiletés occupationnelles. Ceci est atteint par des stratégies d'enseignement multiples dont quelques-unes ont été identifiées par Berryman (1992), telles que l'imitation, les répétitions, l'articulation, la réflexion et l'exploration. Les apprentis qui ont la chance d'évoluer dans un tel environnement éducatif semblent être moins exploités et plus reconnus dans leur travail que la majorité de la jeunesse américaine active.

Accroître les connaissances et les revenus

Un troisième facteur qui a contribué au mouvement «d'apprentissage des jeunes» est la constatation que les finissants actuels du secondaire connaissent une baisse de revenus quand ils sont comparés aux finissants du secondaire des années soixante-dix (Levy et Murname, 1992). Cette tendance est indésirable mais, ce qui est plus inquiétant, c'est qu'à l'âge de 40 ans un pourcentage important de ces travailleurs ne détient pas un emploi stable inscrit dans un processus de carrière (Stern, Finkelstein, Stone, Latting et Dornsife, 1994). Il en résulte que nombre de jeunes, dont plusieurs sont parents, éprouvent des difficultés croissantes à joindre les deux bouts et deviennent souvent des fardeaux plutôt que des contribuables pour la société.

Alors que le pourcentage d'étudiants du secondaire travaillant dans des emplois précaires ou dans des postes sans surveillance (sans implication d'une école ou d'une agence publique) est très élevé (Stern *et al.*, 1990), nous remarquons une hausse significative du taux des jeunes vivant sous le seuil de la pauvreté (Kozol, 1991). Plusieurs facteurs ont contribué à ce phénomène. Un de ces facteurs est le travail de la grande majorité des jeunes Américains dans des emplois peu qualifiés et à bas salaire. Un autre facteur est l'expérience fréquente de périodes sans emploi chez les jeunes travailleurs peu qualifiés. Même en tenant compte de ces facteurs, il est évident que le salaire horaire moyen, indexé selon l'inflation, des travailleurs non syndiqués est maintenant le plus bas depuis 1965 (Wirth, 1992). Cette tendance à la baisse des salaires contribue à faire croître de 43 % le nombre de travailleurs à temps plein vivant sous le seuil de la pauvreté.

Pendant que certains indices montrent que les personnes qui font partie de la majorité négligée perdent du terrain sur le plan économique lorsqu'elles commencent à travailler à temps plein (Parnell, 1985), d'autres informations suggèrent que certains citoyens américains s'en sortent très bien. Par exemple, même si le revenu

moyen du cinquième des travailleurs les plus pauvres a diminué de 7 % de 1977 à 1990, le revenu moyen du cinquième des travailleurs les plus riches a augmenté de 15 % durant la même période (Wirth, 1992). Cette tendance vers une plus grande inégalité est aussi illustrée lorsque nous comparons le revenu des diplômés de collège à ceux du secondaire (Reich, 1991).

Certains réformateurs de l'éducation pensent que ce fossé grandissant entre les revenus et les niveaux de scolarisation sont une menace pour la démocratie des États-Unis. Ils ont donc plaidé en faveur du principe que l'expérience d'apprentissage des jeunes soit considérée comme un diplôme associé de deux ans pouvant être articulé avec un diplôme collégial de quatre ans. Cette initiative, souvent nommée *Tech Prep*, a pour but d'articuler les programmes des ordres secondaire et postsecondaire et de fournir une formation spécifique menant à des carrières techniques (Parnell, 1985). Par exemple, l'expérience Craftsmanship 2000 où les apprentis ouvriers en métaux de Tulsa, en Oklahoma, ont la chance d'obtenir un diplôme associé en sciences appliquées tout en faisant leur apprentissage. De plus, leur diplôme associé peut s'articuler à l'intérieur du diplôme de baccalauréat en formation technique et industrielle de l'Oklahoma State University (OSU). Par ailleurs, plusieurs admettent, malheureusement, qu'un accord semblable d'articulation harmonisée n'existe pas avec le Collège d'ingénierie de l'OSU.

Les expériences d'apprentissage des jeunes ayant émergé récemment, nous manquons de données susceptibles d'évaluer l'efficacité de cet outil pour réduire le fossé du revenu et du niveau de scolarisation entre la majorité négligée et la minorité favorisée (Pauly, Kopp et Haimson, 1994). Néanmoins, il semble y avoir des données préalables nous informant que cette forme d'apprentissage des jeunes permet d'augmenter le pourcentage de ceux qui complètent d'une façon ou d'une autre des études postsecondaires et s'engagent dans une carrière qui offre un salaire plus élevé (Goldberger, Kazis et O'Flanagan, 1994). De plus, tel que nous en discuterons dans la prochaine section, les scientifiques cognitifs et les théoriciens critiques s'intéressent aux avantages de l'apprentissage cognitif pour rendre l'école plus signifiante et pour promouvoir une société plus démocratique et équitable.

Rendre l'école plus signifiante

Alors que les trois premiers facteurs font ressortir que les États-Unis connaissent un gaspillage de ressources humaines, un quatrième facteur qui a contribué au mouvement de l'apprentissage des jeunes démontre que les écoles américaines desservent mal plus de la moitié de la population nationale. Spécifiquement, les critiques de l'école contemporaine américaine prétendent que la majorité des matières scolaires sont inutiles et inadaptées, que l'enseignement professionnel est souvent dépassé et de qualité médiocre et que l'orientation générale et professionnelle des élèves est dépourvue d'objectifs et non productive (William T. Grant Foundation Commission

on Youth and America's Future, 1988). Les conséquences d'un tel enseignement se manifestent dans un pourcentage significatif de diplômés du secondaire qui sont étiquetés comme la majorité délaissée et manquent de motivation à la performance scolaire et à la préparation au travail (Parnell, 1985). Il s'ensuit que ceux qui font partie de la majorité négligée ne sont pas préparés à poursuivre des études supérieures ou à s'engager dans une carrière mais sont plutôt préparés pour occuper des emplois exigeant des habiletés minimes et offrant un faible revenu.

Plusieurs réformateurs de l'éducation croient qu'un plus grand nombre de jeunes du secondaire opteraient pour compléter une forme ou l'autre d'études postsecondaires et pour chercher à s'engager dans une carrière s'ils trouvaient l'école plus signifiante. De nombreux rapports ont endossé cette perspective (*The Forgotten Half, America's Choice: High Skills or Low Wages?, What Work Requires of Schools: A SCANS Report for America 2000*) et ont prouvé que les écoles des États-Unis desservent mal plus de la moitié de la population étudiante nationale. Les auteurs de ces rapports ainsi que de nombreux autres chercheurs (Bottoms, Presson et Johnson, 1992; Gregson, 1993; Marshall et Tucker, 1993; Parnell, 1985; Rosenstock, 1991) ont déclaré que l'école devrait être redéfinie et réorientée afin que les étudiants s'impliquent activement dans ce qu'ils ont à apprendre et profitent d'un contexte où ils peuvent appliquer ce qu'ils ont appris. Pour en arriver là, les écoles doivent arrêter de morceler les connaissances, de privilégier exclusivement la bonne réponse et l'objectivité des faits, de favoriser l'apprentissage individuel, la pensée abstraite et la manipulation de symboles (les formules mathématiques). Si les étudiants peuvent plutôt voir la classe comme un monde réel d'application des connaissances, les écoles doivent renforcer l'apprentissage coopératif, la pensée concrète (utiliser des outils) et le raisonnement à partir de différentes situations spécifiques (Berryman, 1992). Les scientifiques cognitifs (Berryman, 1992; Raizen, 1989; Resnick, 1987) jugent que l'apprentissage des jeunes peut servir de véhicule pour un mouvement de réforme démocratique parce qu'il remet en question efficacement les distinctions entre «tête et main», formation professionnelle et générale, savoir et faire, abstraction et application, éducation et apprentissage, et apprendre à l'école ou en milieu de travail (Berryman, 1992, p. 25-26).

L'apprentissage des jeunes peut alors servir de tremplin vers l'intégration de la formation générale et professionnelle. Par exemple, les personnes qui font partie de Craftsmanship 2000 ont développé de nouveaux cours qui se donnent au *Tulsa Technology Center*, où les étudiants apprennent la physique, l'algèbre, la trigonométrie, les capacités de communication à travers l'étude des métiers de production métallique. Non seulement Craftsmanship 2000 intègre la formation générale professionnelle, mais il jumelle aussi la formation en classe avec l'apprentissage sur un lieu de travail, car les mentors de la compagnie et les enseignants collaborent à l'évaluation du savoir autant qu'à l'amélioration de l'enseignement.

L'apprentissage des jeunes fournit également l'occasion d'organiser l'enseignement professionnel en regroupant plusieurs métiers connexes plutôt que d'enseigner

chaque métier. Le regroupement des métiers tend à élargir les possibilités de carrière plutôt qu'à les restreindre. Par exemple, Pioneer Technology Center de Ponca City, en Oklahoma, restructure ses nombreux programmes indépendants de mécanique (petits appareils, mécanique diesel d'agriculture, mécanique diesel de camion lourd, mécanique automotrice) en un département de technologie du transport. À cette étape, les étudiants développent diverses habiletés transférables dans des domaines, comme les principes de combustion des moteurs et ceux de l'électronique, et ils découvrent les différentes carrières dans le domaine du transport. Pour devenir un travailleur qualifié dans un domaine technique particulier, les étudiants peuvent participer à une expérience «d'apprentissage des jeunes» ou s'appuyer sur leur expérience éducative pour poursuivre des études postsecondaires techniques.

Problèmes

Échec à reconnaître les possibilités de changement

Alors que, à certains moments, l'apprentissage des jeunes a semblé servir de véhicule pour la réforme éducative; les défenseurs de l'apprentissage des jeunes ont négligé de reconnaître que l'éducation peut viser «à changer la société et l'organisation du travail de l'intérieur pour refléter les valeurs de participation et de démocratie» (Simon *et al.*, 1991, p. 5). Au début du XX^{e} siècle, Dewey (1916, 1977) s'est battu pour une éducation émancipatrice qui transformerait les écoles, les organismes de travail et la société dans son ensemble en une culture de participation plus démocratique. Il a observé l'étendue de l'oppression dans la société et de l'exploitation dans le milieu de travail; il a reconnu le potentiel révolutionnaire de la formation dispensée à travers des études professionnelles. Les chercheurs contemporains qui utilisent un cadre d'analyse de la théorie critique (Bettis et Gregson, 1993; Gregson, 1993; Lakes, 1991, 1994; Rehm, 1989; Shor, 1988; Simon et Dippo, 1987) ont développé la perspective de Dewey à partir de laquelle ils ont préconisé la pédagogie critique. Ces pédagogues critiques soutiennent que le jumelage de l'enseignement professionnel et de l'apprentissage coopératif au travail fournit le potentiel pour découvrir les contradictions injustifiées, remettre en cause les attitudes tenues pour acquises sur les modalités de travail et explorer des solutions permettant de rendre le travail plus humain et démocratique. Par ailleurs, il y a très peu de discussion entre les partisans de «l'apprentissage des jeunes» sur ses capacités de changement. On insiste plutôt sur la «transmission» des capacités des jeunes en apprentissage afin de satisfaire l'industrie qui veut des étudiants productifs et efficaces dans l'environnement industriel actuel; cela, sans se préoccuper de l'injustice qui peut y régner.

Fermeture au développement de l'habileté au sens critique chez les étudiants

D'après la description qui précède, la «pédagogie de transmission» semble refléter une pratique dominante parmi les enseignants de l'enseignement profes-

sionnel depuis qu'il y a un engagement formel à adapter les jeunes afin de répondre aux exigences des employeurs (Gregson, 1991). Ceci est en contradiction avec la pédagogie préconisée par Dewey et les pédagogues critiques contemporains. Cette pédagogie est de nature transformatrice, car son but est d'habiliter (*empower*) les étudiants pour qu'ils puissent plus tard transformer les relations sociales dans leur lieu de travail en contribuant à développer une culture plus démocratique (Herschbach, 1994). Même si Dewey n'a pas utilisé le mot *habiliter* ou *rendre capable*, sa vision de l'école a servi de base conceptuelle aux théoriciens critiques dans leur usage de ce terme. Par exemple, un théoricien critique (Giroux, 1988) désigne l'habileté à la critique comme «le processus par lequel les étudiants apprennent les façons de critiquer adéquatement les connaissances extérieures à leur propre expérience afin d'approfondir leur compréhension d'eux-mêmes, des autres et les possibilités de changer ce que nous tenons pour acquis dans notre façon de vivre» (p. 189). Giroux envisage un environnement scolaire qui encourage non seulement la pensée critique mais également une action orientée vers la création d'une société plus juste et plus équitable.

Historiquement, le syndicalisme a défendu le pouvoir des travailleurs, et s'est préoccupé de l'amélioration de la qualité de vie des travailleurs. En conséquence, le syndicalisme et la communauté de l'enseignement professionnel ont souvent connu des relations tendues, qui sont en partie attribuables à la perception du syndicalisme selon laquelle les éducateurs professionnels «déshabilitaient» les étudiants plutôt que de les habiliter à la critique (Kantor, 1988; Violas, 1978). Même si les dirigeants ouvriers n'accusent plus publiquement les écoles professionnelles de former des travailleurs dociles, prêts à travailler à bas salaire, la perception demeure que les maîtres de l'enseignement professionnel privilégient une approche instrumentaliste dans la formation professionnelle des étudiants contribuant ainsi à un rendement économique et social plus élevé (Kinchloe, 1995; Simon *et al.*, 1991).

À cause de ces perceptions, quelques dirigeants ouvriers ont critiqué des éléments du mouvement école-travail (communication personnelle J. Fish, 31 octobre 1994). Une des raisons de cette critique semble être l'interprétation du terme «apprentissage des jeunes» qui crée de la confusion entre les ententes d'études sur un lieu de travail et l'autorisation syndicale à l'apprentissage. L'utilisation du terme «apprentissage des jeunes», défendue par certains dirigeants ouvriers, montre jusqu'à quel point ils ont été exclus de toute contribution significative des initiatives école-travail. De plus, les craintes que certains efforts d'implantation d'expériences école-travail aient été planifiés comme une atteinte directe contre les syndicats ou certaines unités syndicales reflètent le climat antisyndical actuel aux États-Unis.

La perspective syndicale maintient que si les défenseurs du mouvement école-travail s'empressent de répondre aux besoins des étudiants tout comme ils le font pour répondre aux besoins de l'industrie, l'éducation professionnelle doit alors élaborer un discours sur les syndicats et les conditions de travail. Herschbach (1994) prétend que la nature de l'éducation professionnelle tend à faciliter l'habileté des jeunes pour qu'ils puissent plus tard améliorer leurs conditions sociales de

travail. Toutefois, la mise en place d'une pédagogie de nature transformatrice exige la compréhension de l'école comme entité politique et entraîne des luttes au sein de groupes (direction, ouvrier) ayant des buts différents. Les pédagogues critiques soutiennent que, pour encourager la réflexion critique et l'action démocratique, le caractère politique de l'école doit être présenté en introduisant des conflits dans le *curriculum*.

Échec à l'introduction du conflit dans le curriculum

Plusieurs études ont rapporté des exemples dans lesquels les concepts scientifiques, mathématiques et de communication ont été appliqués efficacement dans un contexte d'éducation professionnelle ou dans un contexte de travail (Bottoms *et al.*, 1992; Grubb, Davis, Lum, Plihal et Moraine, 1991). Même si le rôle des études sociales semble parfois considéré dans les études professionnelles, le *curriculum* intégral est dépourvu des conflits qui existent dans notre société et dans le milieu de travail. Les théoriciens critiques trouvent cette absence problématique, car les étudiants ne sont pas renseignés sur les conflits historiques menés au nom de la liberté, de la justice sociale et de l'égalité. Par ailleurs, plusieurs nouvelles formes d'apprentissage pour les jeunes ont été créées pour renseigner les étudiants sur des métiers particuliers; ceci leur fournit l'occasion d'étudier les luttes collectives des syndicats, des gens de métiers et des artisans. Les luttes de ces différents groupes devraient non seulement être soulignées, mais leur succès devrait être étudié également afin d'encourager les étudiants à s'impliquer activement dans l'évolution de leur occupation. Apple (1992) mentionne que la nature du conflit est habituellement présentée de façon négative aux étudiants et il croit que cette perspective est trompeuse particulièrement dans une société pluraliste. Apple (1992), tout comme Dewey (1933) et Freire (1985), endossait l'introduction du conflit dans les expériences d'apprentissage et préconisait l'utilisation des problèmes comme une approche pour atteindre cet objectif.

Comme matière d'études, l'apprentissage tend à être problématique. Historiquement, si celui-ci a permis de former des travailleurs très compétents, il a aussi une longue réputation d'exploitation des travailleurs. Conséquemment, les étudiants devraient examiner des études de cas ayant amélioré la qualité de vie au travail pour certains et aussi explorer d'autres exemples ayant servi de «forme de contrôle des travailleurs les plus rentables et des travailleurs les plus faibles» (Lave et Wenger, 1991, p. 64).

Absence de critique des entreprises à «haute performance»

Gregson (1993), Marshall et Tucker (1993), et le réputé rapport *America's choice: High skills or low wages?* (Commission on the Skills of the American Workforce, 1990), ont reproché aux entreprises et aux écoles de perpétuer le modèle pyramidal

et autocratique que Frederick Taylor a mis en place au début du XX[e] siècle. Les écrits associés à ces critiques mentionnent que les entreprises à haute performance ont augmenté la productivité de leurs travailleurs, la qualité de vie au travail et le profit grâce à l'habilité des travailleurs (par exemple, *Xerox's leadership through quality* [Marshall et Tucker, 1993, p. 95-98]).

Quelques études de cas montrent que la *Total Quality Management* (TQM) et d'autres approches de gestion participante ont aidé à transformer les organisations traditionnelles en lieux de travail «haute performance» et ont ainsi augmenté la qualité de vie au travail de leurs employés (Wirth, 1992). D'autres cas ont montré que plusieurs des mesures «haute performance» étaient des moyens sophistiqués pour rehausser le contrôle de la direction (Levine, 1994; Wells, 1987). Dans ces cas, les travailleurs ont remarqué un accroissement du rythme de travail, une augmentation des tâches et l'appauvrissement de leurs conditions de travail. De plus, leur participation dans la prise de décision se résumait à «ranger un coffre à outils, un plus gros baril d'huile et un couvercle de poubelle» plutôt qu'à «des décisions concernant la planification, la conception d'un produit et l'organisation du travail» (Levine, 1994, p. 45). La plupart des réformateurs de l'éducation et, plus spécialement, les défenseurs de l'apprentissage des jeunes ont besoin de reconnaître les différences entre les entreprises qui s'identifient comme organisation à haute performance car certaines abordent le conflit de la transformation de la théorie du développement d'habiletés ou des capacités au travail par la pratique alors que d'autres renvoient cette question au débat public.

Bailey (1993) et ensuite Kinchloe (1995) suggèrent qu'à cause des employeurs américains qui se fient de façon prédominante à l'approche tayloriste du travail, très peu de lieux d'emploi favorisent les études. Plus loin, ils affirment que la formation fournie par les employeurs vise les travailleurs qui ont de l'ancienneté et des études plus poussées. En conséquence, leurs textes respectifs soulèvent les possibilités de conflits entre l'apprenti comme travailleur et l'apprenti comme apprenant.

Ignorance des réalités du marché du travail

Dans les discussions sur l'organisation actuelle et future du travail, plusieurs réformateurs de l'éducation affirment que la haute technologie exige que les travailleurs de demain possèdent des habiletés supérieures pour réussir sur le marché du travail. La majorité des discussions néglige d'aborder l'étendue des effets négatifs de la technologie qui déqualifie aussi le travail. (Feenberg, 1991; Thompson, 1985; Zuboff, 1988). Berryman et Bailey (1992) ont non seulement compris le rapport complexe entre la technologie et les habiletés au travail mais ils ont de plus analysé systématiquement les perspectives occupationnelles des emplois qui exigent des habiletés faibles et ceux qui requièrent des habiletés élevées. Selon leur discussion et celle de Mishel et Teixeira (1991), il semble que les entreprises qui œuvrent dans les domaines

d'emploi à habiletés élevées et qui connaissent actuellement une croissance accrue n'embaucheront plus, en l'an 2000, qu'une faible proportion de la main-d'œuvre.

Se basant sur ces statistiques, Levine (1994) déclare ceci:

> les cinq secteurs exigeant les habiletés les plus élevées n'embaucheront que 6,1 % des travailleurs au tournant du siècle. Les emplois, tels que cuisinier, serveur, concierge, gardien de sécurité et autres professions d'habiletés plutôt faibles, connaîtront leur plus grande croissance de 1984 à l'an 2000. À cette période, ces professions emploieront 16,8 % de la main-d'œuvre (p. 36).

Les étudiants doivent être renseignés adéquatement sur leurs possibilités de carrière plutôt qu'être des auditeurs passifs d'une publicité intensive qui ne leur donne pas l'heure juste sur les débouchés de carrière.

Échec à éliminer le classement des élèves dans les voies scolaires

Parce que le «School-to-Work Opportunities Act de 1994» cible les étudiants susceptibles de ne pas terminer leurs études collégiales, surtout les étudiants à risque, il est à craindre que «l'apprentissage des jeunes» entretienne le cantonnement historique des jeunes de classe ouvrière et des minorités dans les programmes professionnels qui n'offrent que des «aspirations» faibles et une influence négligeable sur leur revenu futur. L'option *Tech-Prep* qui lie les principales matières professionnelles de l'école secondaire aux deux années du diplôme technique est louable mais souligne que des initiatives école-travail telles que «l'apprentissage des jeunes», n'attirent pas les étudiants aspirant à un baccalauréat (Levine, 1994). En effet, plusieurs comités de dirigeants d'enseignement supérieur mènent une lutte pour que les cours de formation générale appliquée du *Tech-Prep* soient reconnus pour l'admission dans leurs établissements respectifs (Oklahoma).

Dans leur exposé sur les institutions scolaires, Stern *et al.* (1992) reconnaissent que le classement des élèves de 16 ans, et même plus jeunes, dans des programmes fondamentalement différents, en s'appuyant sur leurs habiletés, sur leurs intérêts ou sur leur avenir probable nous renvoie l'image du modèle social efficace du tournant du siècle. Même si le classement homogène des élèves est généralement accepté, 60 années de recherche démontrent que les étudiants de voie enrichie ne subiraient pas de tort à être dans des cours hétérogènes alors que les étudiants de voie allégée sont souvent offusqués d'être dans des classes homogènes (Braddock et Slavin, 1993; Levine, 1994; Oakes, 1986). De plus, il est évident que dans les classes hétérogènes où l'on favorise l'apprentissage coopératif, les habiletés scolaires ainsi que l'habileté de communication interpersonnelle augmentent (Levine, 1994). En conséquence, si le classement par groupe n'est pas effectivement éliminé dans les programmes «d'apprentissage des jeunes», il semble que les parents et les étudiants éprouveront des inquiétudes démocratiques très légitimes. Dans leur débat sur les études, le travail

et l'inégalité, Bailey (1993) et Hamilton (1993) reconnaissent l'énorme problème que pose le «cloisonnement» des élèves dans des classes homogènes. Ils admettent qu'il y a eu beaucoup d'iniquités dans les écoles américaines et que les milieux de travail ont été encore plus injustes que les écoles. Bailey et Hamilton diffèrent cependant d'opinion sur l'importance de «l'apprentissage des jeunes» comme moyen efficace pour réduire les iniquités dans les écoles et les milieux de travail.

Conclusion

En revoyant les politiques, les possibilités et les problèmes de la transition école-travail aux États-Unis, il appert que la vision utilitariste de Snedden et la vision pédagogique et démocratique de Dewey sont toujours d'actualité et s'inscrivent dans le présent discours sur la réforme éducative. En accord avec la perspective de Dewey sur l'éducation professionnelle, nous pensons que les initiatives école-travail, telles que l'apprentissage des jeunes, peuvent servir de formes exemplaires pour supporter la réforme éducative et le renouveau démocratique. Toujours, en accord avec Dewey, nous croyons que les principaux défenseurs de ce mouvement de réforme qui semblent supporter la perspective instrumentaliste créent des programmes de transition école-travail qui servent de centre de formation pour les intérêts corporatifs dominants. Il s'ensuit que la majorité approuve que les efforts de réforme privilégient les besoins de l'industrie alors que la diffusion des initiatives de transition école-travail devrait être préoccupée par la satisfaction des besoins des étudiants, des parents et des communautés locales tout en répondant aux besoins de l'industrie.

Les efforts de transition école-travail, spécialement l'apprentissage des jeunes, possèdent la capacité de satisfaire plusieurs des besoins des jeunes. Ils peuvent d'abord augmenter les chances d'un plus grand nombre d'étudiants du secondaire d'atteindre une forme ou l'autre d'études supérieures. Ceci est particulièrement vrai lorsque les jeunes apprentis peuvent conjuguer leurs expériences dans un établissement postsecondaire où ils peuvent obtenir un diplôme associé ou même un baccalauréat. L'apprentissage des jeunes peut donner un élan à la réforme des pratiques éducatives afin que les études deviennent plus significatives pour les étudiants. Lorsque les étudiants découvrent un sens aux études, ils y fournissent habituellement plus d'efforts et obtiennent de meilleurs résultats. L'apprentissage des jeunes peut également accroître les probabilités d'un plus grand nombre de jeunes à choisir de s'engager dans une carrière puisqu'ils trouvent le travail plus signifiant et plus rentable. Fréquemment le travail accompli par les jeunes est non éducatif et ne réussit même pas à leur procurer l'occasion de «joindre les deux bouts» sur le plan économique.

Du côté parental, l'apprentissage des jeunes a été souvent perçu comme un obstacle au développement d'un système polyvalent de transition école-travail. Les discussions présentées précédemment semblent légitimer les inquiétudes parentales vis-à-vis de l'égalité des débouchés scolaires, de l'orientation vers des voies allégées

et de l'apprentissage opposé à l'éducation. S'il est implanté de façon appropriée, l'apprentissage des jeunes pourra mieux répondre aux demandes des parents. Même s'il a été prouvé que l'éducation professionnelle a souvent servi à retarder l'entrée à temps plein des jeunes sur le marché du travail, il est aussi évident que la jeunesse actuelle est devenue beaucoup plus dépendante des parents même après avoir atteint l'âge adulte. Conséquemment, «l'apprentissage des jeunes» peut être une stratégie efficace pour aider les jeunes à acquérir leur indépendance plus tôt dans la vie et ce, de deux façons. D'une part, ils peuvent gagner un salaire pendant qu'ils étudient; ceci aide la poursuite d'études supérieures qui devient ainsi plus réalisable. D'autre part, les jeunes apprentis augmentent leur choix de carrière; ils connaîtront ainsi moins de chômage et pourront gagner plus d'argent plus tôt dans leur vie.

L'apprentissage des jeunes aide les écoles à mieux répondre aux besoins de la communauté. En participant à l'apprentissage des jeunes, les élèves des écoles secondaires ont souvent l'occasion de s'impliquer dans des projets bénéfiques à toute leur communauté. Les projets axés sur la société, tels que la construction de logements à prix modique, attribuent une signification sociale et procurent un travail rémunéré. De plus, les membres de la communauté ressentent une plus grande estime envers les écoles, car ils voient les étudiants devenir des collaborateurs plutôt que des fardeaux pour leur communauté.

Développer des initiatives école-travail de telle sorte qu'elles aient une grande signification sociale et contribuent à changer la société et les organismes de travail vers une réflexion participative et des valeurs démocratiques n'empêche pas les étudiants de s'instruire sur leur travail. Ces expériences menacent cependant le *statu quo* en refusant que les intérêts des étudiants soient asservis aux intérêts des employeurs. La perspective critique tient à ce que les programmes d'études sur les lieux de travail apportent aux étudiants une compréhension des réalités de la vie sur le marché du travail mais évitent que les centres de formation soient contrôlés par des intérêts corporatifs dominants. Pour favoriser la démocratie plutôt que pour l'entraver, les initiatives école-travail telles l'apprentissage des jeunes doivent opter pour une pédagogie qui est à la fois concrète et transformatrice. Ceci peut être accompli en appliquant un sujet théorique à la solution d'un problème dans un contexte pratique de même qu'en permettant et en encourageant les approches alternatives comme solution possible (Simon *et al.*, 1991). Lorsque les étudiants participent activement à un tel processus pour apprendre, ils deviennent des agents de changement ainsi que des créateurs de sens. De même, en explorant divers groupes de carrière, les étudiants apprennent au sujet du travail en plus d'apprendre quelque chose quant à la façon de faire le travail.

Quand l'apprentissage des jeunes est pratiqué comme une pédagogie, les étudiants peuvent profiter d'une expérience de croissance personnelle et sociale en plus de contribuer à l'efficacité sociale et économique de leur communauté. Si les leaders du mouvement de transition de l'école au travail adhèrent à ces principes démocratiques,

les étudiants n'approfondiront pas seulement leur compréhension des besoins actuels du monde du travail, ils comprendront aussi comment les besoins du travail peuvent être modifiés et ses possibilités, développées. Le mouvement de transition école-travail pourrait alors ressembler au mouvement de réforme envisagé par Dewey.

Abstract – This paper aims to renew the turn of the century debate between Dewey and Snedden/Prosser as a guide to this dissertation which examines educational reform and democratic renewal. The author submits that the various educational, sociological, and economic problems which contributed to the development of professional training programs at the beginning of the 20th century, are similar to those involved in the current movement of school/work transition. Youth apprenticeship is one of the specific inititives with respect to the problems of school/work transitions, that is recognized as a partial solution. Based on a critical frame developed by Dewey and current theoreticians, the author identifes the difficulties in current attempts to provide school to work transition. Finally, the paper presents various possibilities whereby school/work transition initiatives would help to transform the role of both schools and workplaces into a more significant, logical, productive, and more democratic entity within their communities.

Resumen – Este artículo retoma el debate entre Dewey y Snedden-Prosser que tuvo lugar al final del siglo pasado y que alimenta esta disertación, la cual se preocupa por la reforma educativa y la renovación democrática. Se sostiene que muchos problemas de orden educativo, sociológico y económico que contribuyeron al desarrollo de la formación profesional al principio del siglo XX, son similares a los problemas que motivan al movimiento actual de transición escuela-trabajo. Se reconoce el potencial de iniciativas específicas de transición como solución parcial a estos problemas. A partir del marco crítico concebido por Dewey y elaborado por filósofos contemporáneos con experiencia, se identifican también los problemas democráticos relacionados con los esfuerzos actuales de transición escuela-trabajo. Finalmente, el artículo examina las posibilidades de ciertas iniciativas de transición para ayudar a transformar los medios de estudio y trabajo en comunidades más significativas, más lógicas, más productivas y más democráticas.

Zusammenfassung – Mit diesem Artikel wird die um die Jahrhundertwende von Dewey und Snedden / Prosser geführte Debatte, die heute noch diejenigen inspiriert, die sich mit der Erziehungsreform und der neuen Demokratie befassen, wieder aufgegriffen. Der Autor behauptet, daß mehrere Erziehungs-, Gesellschafts- und Wirtschaftsprobleme, die Anfang des 20. Jahrhunderts mit zur Entwicklung des Fachschulunterricht geführt hatten, den Problemen ähneln, die zur heutigen Bewegung des Schule-Arbeit-Übergangs beitragen. Gewisse spezifische Initiativen dieser Bewegung wie z. B. die Lehre der Jugendlichen können in der Tat als Teillösung dieser Probleme gelten. Innerhalb des kritischen Rahmens, der von Dewey konzipiert und von zeitgenössischen Theoretikern mit großer Erfahrung durchgeführt wurde, legt dann der Autor die Beinträchtigungen der Demokratie dar, die mit den heutigen Bemühungen um einen Schule-Arbeit-Übergang verbunden sind. Schließlich behandelt der Artikel die Möglichkeiten der Initiativen des Schule-Arbeit-Übergangs, mit dazu beizutragen, aus den Lehr- und Arbeitsplätzen bedeutungshaftere, logischere, produktivere und demokratischere Gemeinschaften zu machen.

Références

American Vocational Association (1994). *School-to-work opportunities Act of 1994. Public Law 103-239*. Alexandria, VA: American Vocational Association.

Apple, M.W. (1992). *Ideology and curriculum* (2e éd.). Boston, MA: Routledge and Kegan Paul.

Aronowitz, S. et DiFazio, W. (1994). *The jobless future: Sci-tech and the dogma of work*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Attewell, P. (1987). The deskilling controversy. *Work and Occupations, 13*, 323-346.

Bailey, T. (1993). Can youth apprenticeship thrive in the United States? *Educational Researcher, 22*(3), 4-10.

Bailey, T. et Merritt, D. (1992). *School-to-Work transition and youth apprenticeship in the United States*. New York, NY/San Francisco, CA: Manpower Demonstration Research Corporation.

Becker, G.S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3e éd.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Berryman, S.E. (1992). Apprenticeship as a paradigm for learning. *In* J.E. Rosenbaum (dir.), *Youth apprenticeship in America: Guidelines for building an effective system* (p. 25-40). Washington, DC: William T. Grant Foundation Commission on Youth and America's Future.

Berryman, S.E. et Bailey, T.R. (1992). *The double helix of education and the economy*. New York, NY: Institute on Education and the Economy.

Bettis, P.J. et Gregson, J.A. (1993). Democratizing secondary vocational education: Examples of critical pedagogy. *Journal of Vocational and Technical Education, 10*(1), 4-14.

Bottoms, G., Presson, A. et Johnson, M. (1992). *Making high schools work through integration of academic and vocational education*. Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.

Braddock, J.H. et Slavin, R. (1993). Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in American education. *Journal of Intergroup Relations, 20*(11), 11-23.

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

Cheek, G.D. et Campbell, C.P. (1994). Improving the school-to-employment transition with lessons from abroad. *In* A.J. Pautler Jr. (dir.), *High school to employment transition: Contemporary issues* (p. 115-128). Ann Arbor, MI: Prakken Publications.

Commission on the Skills of the American Workforce (1990). *America's choice: High skills or low wages!* Rochester, NY: Same.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, NY: The Free Press.

Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, MA: D.C. Health and Company.

Dewey, J. (1977). Education vs trade training: Dr. Dewey's reply. *Curriculum Inquiry, 7*(1), 37-39.

Dowling, M.J. et Albrecht, K.O. (1991). Technical workers and competitive advantage: What we can learn from the Germans. *Business Horizons, 34*(6), 68-75.

Drost, W.H. (1977). Social efficiency reexamined: The Dewey-Snedden controversy. *Curriculum Inquiry, 7*(1), 19-32.

Feenberg, A. (1991). *Critical theory of technology*. New York, NY/Oxford, MA: Oxford University Press.

Fiske, E.B. (1989). Impending U.S. jobs disaster: Workforce unqualified to work. *New York Times*, September 25th, p. A1.

Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

Giroux, H.A. (1991). Series introduction. *In* R.I. Simon, D. Dippo et A. Schenke (éd.), *Learning work: A critical pedagogy of work education* (p. xiii-xvi). New York, NY: Bergin and Garvey.

Goldberger, S., Kazis, R. et O'Flanagan, M.K. (1994). *Learning through work: Designing and implementing quality worksite learning for high school students.* New York, NY: Manpower Demonstration Research Corporation.

Greenberger, E. et Steinberg, L. (1986). *When teenagers work: The psychological and social costs of adolescent employment.* New York, NY: Basic Books.

Gregson, J.A. (1991). Work values and attitudes instruction as viewed by secondary trade and industrial education instructors. *Journal of Industrial Teacher Education, 29*(1), 34-52.

Gregson, J.A. (1993). Critical pedagogy for vocational education: The role of teacher education. *Journal of Industrial Teacher Education, 30*(4), 3-19.

Gregson, J.A. (1994). From critical theory to critical practice: Transformative vocational classrooms. *In* R.D. Lakes (dir.), *Critical education for work: Multidisciplinary approaches* (p. 161-180). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Grubb, W.N. (1995). *School reform and the "new vocationalism": What it is, what it could be.* Texte présenté à l'«American Education Research Association», San Francisco, CA.

Grubb, W.N., Davis, G., Lum, J., Plihal J. et Moraine, C. (1991). *The cunning hand, the cultured mind: Models for integrating vocational and academic education (MDS-141).* Berkeley, CA: National Center for Research in Vocational Education, University of California at Berkeley.

Hamilton, S.F. (1986). Excellence and the transition from school to work. *Phi Delta Kappan, novembre*, 239-242.

Hamilton, S.F. (1990). *Apprenticeship for adulthood: Preparing youth for the future.* New York, NY: Free Press.

Hamilton, S.F. (1993). Prospects for an American-style youth apprenticeship system. *Educational Researcher, 22*(3), 11-16.

Hamilton, S.F. et Hamilton, M.A. (1992). A progress report on apprenticeships. *Educational Leadership, mars*, 44-47.

Herschbach, D.R. (1994). The right to organize: Implications for preparing students for work. *In* R.D. Lakes (dir.), *Critical education for work: Multidisciplinary approaches* (p. 83-94). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Jobs for the Future (1990). *Youth apprenticeship, American style: A strategy for expanding school and career opportunities.* Washington, DC: Consortium on Youth Apprenticeship.

Kantor, H.A. (1988). *Learning to earn: School, work, and vocational reform in California, 1880-1930.* Madison, WI: The University of Wisconsin Press.

Kinchloe, J.L. (1995). *Toil and trouble: Good work, smart workers, and the integration of academic and vocational education.* New York, NY: Peter Lang.

Kozol, J. (1991). *Savage inequalities.* New York, NY: Crown.

Kraut, R.E. (1987). Social issues and white collar technology. *In* R.E. Kraut (dir.), *Technology and the transformation of white collar work* (p. 1-22). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lakes, R.D. (1985). John Dewey's theory of occupations: Vocational education envisioned. *Journal of Vocational and Technical Education, 2*(1), 41-47.

Lakes, R.D. (1991). Critical pedagogy for vocational-technical educators: Some considerations. *Journal of Studies in Technical Careers, 13*(4), 299-305.

Lakes, R.D. (1994). *Critical education for work: Multidisciplinary approaches.* Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* New York, NY: Cambridge University Press.

Lazerson, M. et Grubb, W.N. (1974). *American education and vocationalism: A documentary history 1870-1970.* New York, NY: Teachers College Press.

Lerman, R. et Pouncy, H. (1990). The compelling case for youth apprenticeships. *The Public Interest, automne*, 62-77.

Levine, D. (1994). The School-to-Work Opportunities Act: A flawed prescription for education reform. *Educational Foundations, 8*(3), 33-51.

Levy, F. et Murname, R.J. (1992). U.S. earnings levels and earnings inequality: A review of recent trends and proposed explanations. *Journal of Economic Literature, 30*(3), 1333-1381.

Marshall, R. et Tucker, M. (1993). *Thinking for a living: Education and the wealth of nations.* New York, NY: Harper Collins.

Mishel, L. et Teixeira, R. (1991). *The myth of the coming labor shortage: Job skills and incomes of America's Workforce 2000.* Washington, DC: United States General Accounting Office.

Oakes, J. (1986). *Keeping track: How schools structure inequality.* New Haven, CT/Londres: Yale University Press.

Parnell, D. (1985). *The neglected majority.* Washington, DC: Community College Press.

Pauly, E., Kopp, H. et Haimson, J. (1994). *Home-grown lessons: Innovative programs linking work and high school.* New York, NY: Manpower Demonstration Research Corporation.

Pratzner, F.C. (1985). The vocational education paradigm: Adjustment, replacement, or extinction? *Journal of Industrial Teacher Education, 22*(2), 6-19.

Raizen, S. (1989). *Reforming education for work: A cognitive science perspective.* Berkeley, CA: The National Center for Research in Vocational Education.

Ray, C.A. et Mickelson, R.A. (1993, January). Restructuring students for restructured work: The economy, school reform, and non-college-bound youths. *Sociology of Education, 66,* 1-20.

Rehm, M. (1989). Emancipatory vocational education: Pedagogy for the work of individuals and society? *Journal of Education, 171*(3), 109-123.

Reich, R.B. (1991). *The work of nations: Preparing ourselves for the 21st Century capitalism.* New York, NY: Knopf.

Resnick, L.B. (1987). Learning in school and out. *Educational Researcher, 16*(9), 13-20.

Roditi, H. (1992). High schools for docile workers. *The Nation, 254*(10), 340-343.

Rosenbaum, J.E. (1989). What if good jobs depended on good grades? *American Educator, 13*(4), 10-43.

Rosenbaum, J.E., Stern, D., Hamilton, M.A., Hamilton, S.F., Berryman, S.E. et Kazis, R. (1992). *Youth apprenticeship in America: Guidelines for building an effective system.* Washington, DC: William T. Grant Foundation Commission on Youth and America's Future.

Rosenstock, L. (1991). The walls come down: The overdue unification of vocational and academic education. *Phi Delta Kappan, 72*(6), 434-436.

Shor, I. (1988). Working hands and critical minds: A Paulo Freire Model for job training. *Journal of Education, 170*(2), 103-121.

Simon, R.I. et Dippo, D. (1987). What schools can do: Designing programs for work education that challenge the wisdom of experience. *Journal of Education, 169*(3), 101-116.

Simon, R.I., Dippo, D. et Schenke, A. (1991). *Learning work: A critical pedagogy of work education.* New York, NY: Bergin and Garvey.

Snedden, D. (1977). Fundamental distinctions between liberal and vocational education. *Curriculum Inquiry, 7*(1), 41-52.

Stern, D., Finkelstein, N., Stone, J.R., Latting, J. et Dornsife, C. (1994). *Research on school-to-work transition programs in the United States.* Berkeley, CA: The National Center for Research in Vocational Education.

Stern, D., McMillion, M., Hopkins, C. et Stone, J.R. (1990). Work experience for students in high school and college. *Youth and Society, 21*(3), 355-389.

Stern, D., Raby, M. et Dayton, C. (1992). *Career academies: Partnerships for reconstructing American high schools.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Thompson, P. (1985). *The nature of work: An introduction to debates on the labour process.* Londres: Macmillan.

Veum, J.R. et Weiss, A.B. (1993). Education and the work histories of young adults. *Monthly Labor Review, 116*(4), 11-20.

Violas, P. (1978). *The training of the urban working class: A history of twentieth century American education.* Chicago, IL: Rand McNally and Company.

Wells, D.M. (1987). *Empty promises: Quality of working life programs and the labor movement.* New York, NY: Monthly Review Press.

William T. Grant Foundation Commission on Youth and America's Future. (1988). *The forgotten half: Pathways to success for America's youth and young families.* Washington, DC: Same.

William T. Grant Foundation Commission on Youth and America's Future. (1992). *States and communities on the move: Policy initiatives to create a world-class workforce.* Washington, DC: Same.

Wirth, A.G. (1972). *Education in the technological society: The vocational studies controversy in the early twentieth century.* Scranton, PA: Intext Publishers.

Wirth, A.G. (1974). Philosophical issues in the vocational-liberal studies controversy (1900-1917): John Dewey vs the social efficiency philosophers. *Studies in Philosophy and Education, 8*(4), 169-182.

Wirth, A.G. (1979). *John Dewey as educator: His design for work education (1894-1904).* Huntington, NY: Robert Krieger Publishing Company.

Wirth, A.G. (1983). *Productive work-in-industry and schools: Becoming persons again.* Lanham, MD: University Press of America, Inc.

Wirth, A.G. (1992). *Education and work for the year 2000.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Zuboff, S. (1988). *In the age of the smart machine: The future of work and power.* New York, NY: Basic Books.