Document généré le 25 avr. 2024 10:28

Revue des sciences de l'éducation

La formation par l'entreprise : un enjeu majeur enéducation

Fernand Serre, Bernard Desjardins et Marc Tardif

Volume 18, numéro 3, 1992

URI : https://id.erudit.org/iderudit/900744ar
DOI : https://doi.org/10.7202/900744ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)
1705-0065 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Serre, F., Desjardins, B. & Tardif, M. (1992). La formation par l'entreprise : un enjeu majeur enéducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *18*(3), 389–407. https://doi.org/10.7202/900744ar

Résumé de l'article

Le nombre de jeunes qui abandonnent l'école secondaire grandit chaque année : auQuébec, le pourcentage dépasse 30 %. Les conséquences de cette situation sontnombreuses : échecs personnels des jeunes, problèmes sociaux, chômage, etc. Enparticulier, le manque de préparation à la vie active de ces jeunes adultes leurcrée des difficultés. Une des pistes prometteuses de solution à ce problème résidedans l'utilisation du modèle d'alternance école-travail. Cependant, dansl'application de ce modèle, l'entreprise semble être la grande oubliée. Lesreprésentants d'entreprises, au cours d'une récente recherche, affirment que lesjeunes apprennent beaucoup plus en entreprises que partout ailleurs, y compris àl'école. Ils proposent une meilleure collaboration entreprise-école-famille pouraider les jeunes à se préparer à entrer sur le marché du travail.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation,1992

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XVIII, no 3, 1992, p. 389 à 407

La formation par l'entreprise: un enjeu majeur en éducation

Fernand Serre
Professeur

Bernard Desjardins
Étudiant de 2e cycle

Université de Sherbrooke

Marc Tardif
Étudiant de 3e cycle

Université de Montréal

Résumé — Le nombre de jeunes qui abandonnent l'école secondaire grandit chaque année: au Québec, le pourcentage dépasse 30 %. Les conséquences de cette situation sont nombreuses: échecs personnels des jeunes, problèmes sociaux, chômage, etc. En particulier, le manque de préparation à la vie active de ces jeunes adultes leur crée des difficultés. Une des pistes prometteuses de solution à ce problème réside dans l'utilisation du modèle d'alternance école-travail. Cependant, dans l'application de ce modèle, l'entreprise semble être la grande oubliée. Les représentants d'entreprises, au cours d'une récente recherche, affirment que les jeunes apprennent beaucoup plus en entreprises que partout ailleurs, y compris à l'école. Ils proposent une meilleure collaboration entreprise-école-famille pour aider les jeunes à se préparer à entrer sur le marché du travail.

La position du problème

Au cours des deux dernières décennies, la formation en entreprise au Canada et au Québec a pris une place plus importante qu'auparavant[1]. Les divers programmes d'aide à la formation en entreprise du gouvernement fédéral et, plus récemment, de celui du Québec, ont fortement contribué à cet essor. Malgré cet accroissement, il demeure que les entreprises américaines consacrent à la formation des sommes deux fois plus élevées que les entreprises canadiennes.

Les besoins de formation découlent souvent des nouvelles exigences liées en particulier au développement technologique. On propose de mieux préparer les futurs travailleurs et travailleuses et de perfectionner les gens en place qui possèdent déjà une certaine expertise (Carnevale, Gainer et Meltzer, 1982; Dunn-Rankin et Beil, 1989; Sticht et Milulecky, 1984; Zuga et Lindstrom, 1989; Hull et Sechler, 1987). En ce sens, le Conseil supérieur de l'éducation (1990, p. 3) indique que le Québec «est engagé dans une évolution culturelle,

sociale et économique qui hausse sans cesse les exigences de la formation et de la qualification».

Sans vouloir nier l'importance de perfectionner les gens qui possèdent déjà une bonne formation, il importe de se préoccuper des personnes qui ont ou qui risquent d'avoir une moins bonne préparation à se trouver et à garder un emploi. Ces gens ont un urgent besoin de bénéficier des services de formation plus adéquats que ceux qui leur sont offerts actuellement. En effet, «Les grandes questions mondiales, telles le chômage des jeunes, leur préparation inadéquate à la vie active et leur insertion sociale et professionnelle sont au coeur de nos préoccupations» (Dupont, 1988, p. 309).

Depuis plusieurs années, l'Organisation de coopération et de développement économiques (1977, 1980, 1983, 1985, 1986, 1989) fait état des problèmes d'intégration des jeunes au marché du travail et plus particulièrement chez ceux qui abandonnent trop rapidement l'école sans avoir complété une formation d'études secondaires. Aux États-Unis, de nombreuses recherches (Bernstein, 1988; Brown, 1985; Ehrlich et Garland, 1988; Gardner, 1983*a*, 1983*b*) ont décrit les diverses facettes de cette situation. Déjà en 1983, la perspective était telle qu'on parlait de *Nation at Risk* (Gardner, 1983*a*, 1983*b*), expression que nous traduisons par «nation en péril».

Au Canada, la situation ne diffère pas de celle précédemment énoncée et plusieurs faits témoignent du manque de préparation des jeunes à leur future vie professionnelle: «Le taux de chômage chez les 15 à 24 ans dépasse celui de l'ensemble des travailleurs, soit 13,9 % (Pap, 1989). Les taux de chômage sont encore plus élevés chez les jeunes sans diplôme ou sans formation professionnelle» (Dupont et Mialaret, 1990, p. 30).

En 1990, selon Statistique Canada, on compte 8,2 % de chômeurs dans la population active canadienne. En isolant la tranche des jeunes de 18 et 19 ans, le pourcentage s'élève à 15,3 %. Au Québec, toujours selon cette même source d'information, le taux de chômeurs dans ce groupe d'âge est de 16,3 %.

Les problèmes posés par le chômage, l'abandon scolaire et la préparation inadéquate des jeunes aux réalités du marché du travail font de plus en plus partie des préoccupations des intervenants du monde de l'éducation. Face à ce constat, l'Association canadienne d'éducation (1983, p. 5) affirme l'importance que les entreprises canadiennes s'engagent «dans le domaine de l'articulation entre l'école et le monde du travail».

Au Québec, en 1986, le Conseil supérieur de l'éducation faisait état que 21 % des jeunes quittaient le cours secondaire sans diplôme et qu'environ le même pourcentage d'élèves ne poursuivait pas leurs études après l'obtention de leur diplôme d'études secondaires. Trois ans plus tard, en 1989, la situation

s'était aggravée. En effet, on évaluait à 29,5 % le nombre d'élèves n'ayant pas obtenu de diplôme de fin d'études secondaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1989).

Les problèmes que vivent ces jeunes en difficulté sont majeurs. Ils sont liés à plusieurs facteurs d'ordre social, familial et personnel. Des recherches sur le cheminement scolaire des jeunes au Québec démontrent que les élèves qui vivent des conditions de vie plus difficiles éprouvent souvent des difficultés plus grandes à l'école. Ces difficultés les conduisent à des échecs scolaires qui en annoncent d'autres, d'ordre social, personnel et professionnel (Lévesque et Pageau, 1990; Gouvernement du Québec, 1990).

À l'école, ces mêmes jeunes vivent de sérieux problèmes. Ils sont démotivés dans leurs études (Conseil supérieur de l'éducation, 1986, 1989). Ils ne voient pas la pertinence des apprentissages proposés. La formation dispensée à l'ordre secondaire ne les aide pas suffisamment à aborder les difficultés reliées à la recherche d'emploi, à l'exercice de l'autonomie et au sens des responsabilités (Conseil supérieur de l'éducation, 1980). Le cours Éducation au choix de carrière tente de résoudre la première de ces difficultés; les deux autres restent sans réponse.

La place importante de l'école

Il apparaît logique dans le contexte actuel de notre société de s'en remettre à l'école pour préparer les jeunes au marché du travail. Or, malgré les nombreux efforts des personnes engagées dans le système scolaire, la situation s'améliore peu. Au risque d'être trop sévère, on peut dire que les résultats obtenus se soldent par un maigre succès: 29,5 % des jeunes abandonnent l'école secondaire sans l'obtention d'un diplôme (Conseil supérieur de l'éducation, 1989). Ce taux d'abandon semble avoir encore augmenté depuis lors. Ces résultats inquiètent depuis quelques décennies les gouvernements successifs qui ont commandé plusieurs rapports sur le sujet afin de réformer le système scolaire: le Comité Tremblay, la Commission Parent, le Plan Ryan. Malgré toutes ces ressources accordées au réseau de l'éducation, Payeur (1990, p. 69) écrit: «depuis quelques années, on note que la proportion des jeunes qui quittent l'école secondaire sans diplôme s'accroît». Il devient alors urgent de s'interroger sur des alternatives susceptibles d'apporter des éléments de solution à ce problème majeur, sachant fort bien que celui-ci est étroitement lié aux futures difficultés professionnelles de ces jeunes adultes. On peut se demander si l'école seule peut fournir aux jeunes les éléments de réponse à leur démotivation et à leur peu d'intérêt à poursuivre leur formation. En effet, le système scolaire et l'école en particulier possèdent une culture qui ne correspond pas à celle du marché du travail. Le Center for Public Resources (1983), tout comme Hull et Sechler (1987), démontrent qu'il existe des perceptions différentes en ce qui concerne les habiletés de base nécessaires à l'exercice d'un emploi chez les gens du monde scolaire et chez ceux du monde du travail.

Ces différences, loin d'opposer l'école et le marché du travail, appellent une approche complémentaire entre l'une et l'autre. Désirant favoriser cette complémentarité, plusieurs projets d'alternance école-travail sont nés. L'alternance vise à faciliter la compréhension des relations théorie-pratique dans les domaines techniques et sociaux. Elle donne une plus grande signification aux apprentissages. De plus, elle permet l'acquisition d'attitudes qui ne peuvent être acquises que dans une pratique liée au marché du travail (Schwartz, sous presse). En Europe, et en particulier en Allemagne, comme on le sait, cette approche est très répandue. Comme l'affirment D'Hainaut et Depover (1989, p. 29): «Les projets d'alternance école-travail mis en place à l'initiative de la *Communauté économique européenne* accordent également une place importante à la recherche d'une meilleure adéquation entre la formation scolaire et les exigences du marché du travail.»

L'alternance école-travail

Au Québec, le ministère de l'Éducation se préoccupe depuis longtemps des jeunes qui éprouvent de sérieux problèmes à compléter leurs études secondaires. À partir de 1967, le programme appelé «Cours secondaire professionnel court» est en vigueur pour aider ces jeunes à se préparer à la vie active (Gouvernement du Québec, 1967). Suite à de nombreuses critiques soulevées à l'endroit de ce programme (Charland, 1982; Conseil supérieur de l'éducation, 1980) et suite à la progression du problème d'insertion des jeunes au marché du travail et à l'émergence de nouvelles méthodes d'intervention, le professionnel court a été aboli.

Depuis 1989, le programme des cheminements particuliers de formation, qui vise l'insertion sociale et professionnelle des jeunes en difficulté, est officiellement en vigueur dans toutes les commissions scolaires québécoises. Ce nouveau programme est basé sur la collaboration entre l'école et le milieu du travail et s'articule sur le modèle de l'alternance entre le monde scolaire et celui du travail. De nombreux programmes d'alternance école-travail semblables à celui du Québec ont déjà été implantés dans plusieurs pays (Norvège, Allemagne, Angleterre et France, entre autres). C'est donc dire que l'effort en cours au Québec s'inscrit dans un courant international.

Depuis quelques années, les commissions scolaires québécoises qui ont commencé à implanter le nouveau programme des cheminements particuliers de formation ont dû organiser des stages en entreprise, de 300 heures, la première année, et de 600 heures, la deuxième année.

Déjà, cette formule sourit aux jeunes qui brûlent d'envie d'aller travailler avec tout ce que signifie l'accès au travail. Cette formule d'alternance école-travail se présente comme une forme d'«éducation à la carrière» mise de l'avant par Hoyt, Evans, Mackin et Mangum (1972) et reprise par Dupont (1988), Halasz (1988), Hansen-Sundal (1977), Herr (1973, 1976) et Super (1975).

En France, le projet d'alternance école-travail «Nouvelles qualifications» (Bernard, Lévy, Rougé et Wuhl, 1988) visait lui aussi l'insertion sociale et professionnelle. Contrairement aux projets québécois, le premier lieu d'appartenance, dans cette initiative française, était l'entreprise et le lieu d'acquisition des habiletés fonctionnelles et complémentaires était l'école. Dans cette démarche, les gens allaient apprendre à l'école des connaissances exigées par leurs expériences de travail et dont ils avaient besoin pour mieux s'intégrer au marché du travail. En ce sens, Serre (1990) parle de «pédagogie inductive» lorsqu'il décrit cette expérience.

Cependant, Schwartz (sous presse, p. 3-4) met en garde ceux et celles qui pourraient «placer» des jeunes en entreprise de sorte que «la période de travail en entreprise (le stage) constitue vite un corps étranger dans le processus de formation, qui lui, reste scolaire». Pour éviter cette situation, il affirme que:

> l'alternance n'est efficace et formatrice que si elle fait se succéder les périodes où l'on «vit des événements», avec des périodes d'exploitations qui les transforment en «expériences». Là s'affirme la fonction dialectique de l'éducation scolaire par rapport à l'éducation de la vie.

Pour que les enseignants et les employeurs puissent un jour en venir à croire aux possibilités du concept de l'alternance école-travail, il est présupposé qu'ils découvrent que les jeunes acquièrent au cours de leurs stages des habiletés d'employabilité jugées nécessaires à leur intégration au marché du travail. De plus, afin de pouvoir développer la fonction dialectique de l'éducation en milieu scolaire et en entreprise, il est exigé que l'on puisse compter sur l'intérêt et la participation des représentants d'entreprises qui reçoivent ces jeunes. Si les jeunes font des apprentissages importants durant leurs stages en entreprise, supportés par des gens de l'entreprise qui sont intéressés à travailler conjointement avec les enseignants, l'idée de l'alternance se développera. Les partenaires de la formation des jeunes, qui sont l'école et l'entreprise, auront alors un intérêt à développer une complémentarité basée sur un rôle distinct et bien défini.

Cerner les habiletés acquises en stage et les contributions de l'entreprise

Les habiletés que nous voulons cerner sont comprises dans le concept d'employabilité. Bingham (1987, p. 3) définit ce dernier comme étant «la capacité d'un individu de fonctionner à l'intérieur d'une situation de travail particulière ou d'une occupation». Il faut noter la distinction importante faite entre l'employabilité générale et spécifique, les deux composantes de ce concept.

La première, l'employabilité générale, comprend les connaissances, attitudes et comportements qui permettent à un individu de planifier, d'obtenir, de garder et de s'ajuster dans un travail, quel qu'il soit. L'employabilité spécifique

renvoie, pour sa part, aux habiletés nécessaires à l'exécution des tâches ou aux exigences techniques requises pour un travail particulier.

L'employabilité spécifique étant directement reliée aux différentes occupations ou tâches à accomplir, donc peu généralisable, nous porterons notre attention sur l'employabilité générale. Les études de Bingham (1987) et d'Halasz (1988) servent à appuyer cette démarche en affirmant que l'employabilité générale est à la base des difficultés d'intégration des jeunes au marché du travail.

Pour cerner quelles habiletés d'employabilité générale sont acquises en stage par les jeunes, il serait souhaitable d'interroger les employeurs qui supervisent ces jeunes. Ces derniers savent quelles habiletés les jeunes acquièrent lorsqu'ils sont en stage dans leurs entreprises. Ce sont des personnes au fait des habiletés d'employabilité générale nécessaires au marché du travail. Étant près de ces jeunes lorsqu'ils font leur stage, elles s'avèrent donc bien placées pour juger de l'acquisition ou non de ces habiletés.

Selz, Jones et Ashley (1980), membres du National Center for Research in Vocational Education de l'Ohio State University, après de nombreuses lectures des recherches et des projets sur le sujet et après de multiples consultations auprès de personnes spécialisées dans le domaine, ont élaboré une liste de 39 habiletés fonctionnelles qui permettent l'adaptation au monde du travail. Cette première recherche a conduit à une enquête auprès d'un grand échantillon composé d'enseignants, de représentants d'entreprises, d'étudiants et de gens de la population en général. Les auteurs ont demandé à ces personnes de dire si elles jugeaient importante ou non chacune des 39 habiletés présentées, de préciser où elles étaient principalement acquises, et où elles devraient d'abord être enseignées, soit à l'école, au travail, dans la famille ou ailleurs. Les résultats de cette recherche intitulée *The teaching of employability skills: Who's responsible?* (Selz, 1980) nous apparaissent utiles pour répondre à l'objet de nos préoccupations. Voici les conclusions générales de cette étude:

1) La population en général pense que les entreprises devraient assurer dans une proportion de 40 % l'enseignement des habiletés d'employabilité. Actuellement, cela se fait dans une proportion de 50 %;
2) Les professeurs, de leur côté, pensent que 48 % de cet enseignement est assumé actuellement par les entreprises et croient qu'il devrait diminuer à 30 %;
3) Les entreprises, quant à elles, affirment assurer 56 % de cet enseignement. Elles disent qu'elles voudraient voir leur responsabilité diminuer à 35 %;
4) Ce pourcentage de 35 %, que les entreprises croient devoir assumer, correspond exactement à celui que les professeurs s'attribuent pour cette même tâche. Selz (1980, p. 8-9) ajoute que les professeurs étaient vraisem-

blablement plus enclins que les autres groupes à assigner la responsabilité de l'enseignement à l'école:

> L'opinion marquée de la plupart des répondants est que des habiletés sont actuellement acquises au travail. La seule exception est la perception des professeurs et des étudiants que l'apprentissage du groupe d'habiletés «Trouver son orientation» s'acquiert à l'école et au travail (...). Sur la base de ces résultats se dégagent deux points: premièrement, le lieu où des habiletés devraient être enseignées n'est pas celui où elles sont actuellement acquises. Deuxièmement, et de façon plus évidente, la préparation au monde du travail est vue comme une responsabilité conjointe des individus à l'école, dans la famille et au travail.

En est-il ainsi au Québec?

Les constatations faites par l'équipe de Selz (1980) nous ont amenés à retenir la méthodologie qu'elle a développée pour comprendre la situation québécoise. Dans le cadre d'une recherche soumise à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke par Desjardins (1991), les 39 habiletés ont été traduites et la correspondance a été vérifiée avec la version anglaise. Par la suite, l'instrument de cueillette des données a été expérimenté auprès d'entreprises. Dans cette recherche, à l'instar de Selz, l'auteur a demandé à tous les employeurs, soit 49 petites entreprises qui avaient reçu des jeunes d'une polyvalente de l'Estrie en stage, d'indiquer le degré d'importance accordé à chacune de ces habiletés et le lieu où elles sont principalement enseignées et acquises (école, travail, famille, ailleurs). Les principaux résultats de cette recherche sont présentés dans les pages qui suivent.

Tout d'abord, les réponses des employeurs, en ce qui concerne le degré d'importance qu'ils accordent à chacune des 39 habiletés, sont données en annexe 1. À partir de ces résultats, le tableau 1 présente les cinq habiletés les plus importantes. L'importance de chaque habileté est déterminée en additionnant les fréquences des réponses trois et quatre, tel que présenté à l'annexe 1.

Tableau 1
Les habiletés les plus importantes

Numéro	Habiletés
3	Faire face aux exigences pour réaliser le travail demandé
4	S'entendre avec les autres
5	Suivre les règles et les politiques
7	Avoir une bonne attitude au travail
27	Savoir quand son travail est bien fait

Il ressort de ce tableau que la nature, l'acquisition et l'exercice des cinq habiletés jugées les plus importantes, parmi les 39 proposées, sont liés à une expérience sur le marché du travail. En effet, on peut dire que les habiletés 3, 7 et 27 ont avantage à être acquises dans un contexte de travail.

Par ailleurs, tout en reconnaissant que les habiletés 4 et 5 peuvent être développées en milieu scolaire, il semble que leur nature, acquisition et exercice soient différents en milieu de travail. Aussi, peut-on avancer que le développement de ces habiletés a avantage à se réaliser en lien étroit avec les entreprises.

Nous avons ensuite regroupé, tout comme Selz (1980), les 39 habiletés selon quatre sous-groupes tel que présenté au tableau 2. Il est à noter que certaines habiletés appartiennent à plus d'un sous-groupe. Le premier se désigne sous l'appellation «Répondre aux attentes de l'entreprise». Les 13 habiletés de ce sous-groupe ont trait au maintien d'une bonne performance même dans des situations difficiles en se servant des outils exigés, ainsi qu'à une attitude positive, à la persévérance et à l'autonomie.

Le deuxième fait l'objet de la rubrique «Faire sa place». Les 12 habiletés de ce sous-groupe ont trait par exemple à l'initiative, à la collaboration, à la reconnaissance de ses droits comme employé, à sa capacité de faire des choix d'emploi, d'acquérir des connaissances, à la compréhension des modes de paiement de son salaire et à l'organisation de son mode de transport.

Le troisième se nomme «Prendre ses responsabilités». Les 11 habiletés de ce sous-groupe ont trait à la connaissance de ses droits, à l'obtention de l'aide d'autrui, à l'initiative, au développement de sa capacité de découvrir et d'obtenir un emploi, de faire reconnaître sa façon de penser ainsi que de communiquer.

Enfin la dernière rubrique se retrouve sous le nom «Trouver son orientation». Les 11 habiletés de ce quatrième sous-groupe ont trait à l'acquisition des habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques, aux informations concernant le marché du travail et le type d'habiletés requises pour l'emploi recherché, ainsi que le développement d'attitudes personnelles telles l'autonomie et la débrouillardise qui permettent de trouver et de conserver un emploi.

Le tableau 2 présente l'ordre d'importance accordé par les entreprises à chacune des 39 habiletés selon leur appartenance à l'un ou l'autre des quatre sous-groupes. En proposant une échelle d'importance de 1 à 3, où 1 est considéré plus important, nous avons voulu permettre une certaine latitude aux répondants quant à l'importance qu'ils accordent aux diverses habiletés présentées.

Par la suite, nous avons demandé aux employeurs les deux questions suivantes: «en quel endroit les habiletés sont-elles actuellement d'abord

acquises?» et «en quel endroit devraient-elles surtout être enseignées?». Les réponses des entreprises indiquent, entre autres, que l'école est le lieu principal d'enseignement où sont acquises actuellement les neuf habiletés suivantes:

1) Utiliser des habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques requises par l'emploi;
2) obtenir un travail pour lequel on est formé et on a de l'expérience;
3) connaître le genre de travail que l'on veut faire;
4) passer des entrevues pour différents emplois, lorsque nécessaire;
5) faire la liste des intérêts, habiletés et expériences;
6) savoir où s'adresser pour obtenir de l'information concernant un emploi déjà occupé ou désiré;
7) remplir les formulaires exigés par la loi ou par l'employeur;
8) savoir si l'on veut travailler à son compte ou pour un autre;
9) apprendre des nouvelles habiletés de travail pour obtenir un emploi différent.

De l'avis des entreprises, l'école devrait être le lieu d'enseignement pour seulement 10 des 39 habiletés, soit les six premières de la liste précédente, en plus des suivantes:

1) Obtenir l'information sur ce qui est attendu de nous au début d'un nouveau travail;
2) remplir les formulaires exigés par la loi ou par l'employeur;
3) être membre d'un syndicat ou d'un groupe professionnel;
4) évaluer le coût d'utilisation d'une auto ou du transport public pour se rendre au travail.

Tableau 2

Importance accordée par les entreprises aux habiletés facilitant l'intégration au travail selon l'appartenance aux 4 sous-groupes

Habiletés	Ordre d'importance (de 1 à 3)	Sous-groupes (1)	(2)	(3)	(4)
1. Utiliser des habiletés de lecture, d'écriture et de mathématiques requises par le travail	2	X			X
2. Se servir des outils et de l'équipement exigés par le travail	1	X			

Tableau 2 (suite)

Importance accordée par les entreprises aux habiletés facilitant l'intégration au travail selon l'appartenance aux 4 sous-groupes

Habiletés	Ordre d'importance (de 1 à 3)	Sous-groupes (1)	(2)	(3)	(4)
3. Faire face aux exigences pour réaliser le travail demandé	1	X			
4. S'entendre avec les autres	1	X			
5. Suivre les règles et les politiques	1	X			
6. Compléter toutes les parties de l'emploi, même celles qu'on ne voudrait pas faire	1				X
7. Avoir une bonne attitude au travail	1	X			
8. Garder un emploi qui correspond à ses habiletés et à ses intérêts	1				X
9. Travailler sans supervision, si nécessaire	2	X			
10. Dire aux autres ce que l'on fait ou ce que l'on veut	2	X		X	
11. Suivre les règles de santé et de sécurité au travail	1	X			
12. Obtenir un emploi pour lequel on est formé et on a de l'expérience	2				X
13. Obtenir l'information sur ce qui est attendu de nous au début d'un nouveau travail	1	X			
14. Composer avec les situations inattendues qui se présentent	2	X			
15. Remplir les formulaires exigés par la loi ou l'employeur	2				X
16. Connaître le genre de travail que l'on veut faire	1				X
17. S'habiller et se comporter correctement	1	X			
18. Passer des entrevues pour différents emplois, lorsque nécessaire	2			X	X
19. Faire la liste des intérêts, des habiletés et des expériences de travail	2				X
20. Savoir où s'adresser pour obtenir de l'information concernant un emploi déjà occupé ou désiré	2			X	X
21 Savoir si l'on veut travailler à son compte ou pour un autre	3				X
22. Connaître ses droits comme employé	3		X	X	
23. Gérer son propre temps et ses activités	2	X	X		

Tableau 2 (suite et fin)

Importance accordée par les entreprises aux habiletés facilitant l'intégration au travail selon l'appartenance aux 4 sous-groupes

Habiletés	Ordre d'importance (de 1 à 3)	Sous-groupes (1)	(2)	(3)	(4)
23. Gérer son propre temps et ses activités	2	X	X		
24. Obtenir l'aide des autres pour modifier les choses qui exigent des changements de travail	2			X	
25. Imaginer une meilleure façon pour réaliser le travail	1			X	
26. Utiliser l'expérience et les connaissances des autres personnes pour développer ses intérêts au travail	2		X	X	
27. Savoir quand son travail est bien fait	1		X		
28. Décider comment et quand laisser un emploi pour un autre	2		X		
29. Convaincre les autres de sa façon de penser	3			X	
30. Apprendre des nouvelles habiletés de travail pour obtenir un emploi différent	2		X		
31. Utiliser ce que l'on sait déjà pour faire un travail nouveau ou différent	2				X
32. Comprendre les gains et les déductions sur sa paie	2		X		
33. Faire les choses au travail d'une nouvelle façon lorsqu'on en a la chance	2			X	
34 Comprendre les extras et les avantages offerts à l'emploi	2		X		
35 Obtenir une promotion au travail	1		X		
36 Demander une augmentation de salaire	3		X		
37 Être membre d'un syndicat ou d'un groupe professionnel	3		X	X	
38 Prendre des risques qui peuvent conduire à une récompense	3			X	
39 Évaluer le coût d'une auto ou du transport public pour se rendre au travail	3		X		

Légende: (1) = Répondre aux attentes de l'entreprise; (2) = Prendre ses responsabilités; (3) = Faire sa place; (4) = Trouver son orientation.

L'enseignement des habiletés, selon les opinions des gens des entreprises, doit se faire en complémentarité avec l'école, l'entreprise et la famille, pour la plupart de celles-ci. La seule exception concerne les habiletés du quatrième sous-groupe, «Trouver son orientation», que l'on pense être surtout de la responsabilité de l'école.

La compilation des réponses données par les entreprises aux deux mêmes questions, mais cette fois en fonction des quatre sous-groupes, est présentée au tableau 3.

Tableau 3

Lieux d'acquisition des habiletés selon les 4 sous-groupes

Sous-groupes/Lieux	Sont actuellement acquises	Devraient être enseignées
«Répondre aux attentes de l'entreprise»		
Entreprise	132	—
École	36	44
École/Entreprise	—	48
Famille/École/Entreprise	62	154
«Faire sa place»		
Entreprise	184	—
École	14	32
École/Entreprise	—	118
Famille/École/Entreprise	28	55
«Prendre ses responsabilités»		
Entreprise	123	14
École	49	71
École/Entreprise	—	18
Famille/École/Entreprise	13	100
«Trouver son orientation»		
Entreprise	31	—
École	138	149
École/Entreprise	—	—
Famille/École/Entreprise	10	65

Ces résultats ont été obtenus à partir de la somme des fréquences accordées par les entreprises aux 39 habiletés, tant pour les lieux où elles sont actuellement acquises que pour les lieux où elles devraient être enseignées, selon chacun des sous-groupes. Les informations fournies par les entreprises révèlent des indications significatives sur les milieux d'acquisition et en particulier quant aux lieux où elles sont acquises et où les habiletés devraient être enseignées pour chacun des sous-groupes.

1. Pour le sous-groupe «Répondre aux attentes de l'entreprise», l'étude des données indique que les entreprises pensent que c'est dans l'entreprise que sont acquises les habiletés de ce sous-groupe (132 réponses). Par ailleurs, les habiletés de ce sous-groupe devraient, toujours selon elles, être enseignées dans une complémentarité entre la famille, l'école et l'entreprise (154 réponses). Les gens d'entreprise prônent une collaboration plus grande que celle qui existe actuellement.

2. Selon l'analyse des données du sous-groupe «Faire sa place», les entreprises disent qu'elles sont le lieu prioritaire où sont acquises les habiletés (184 réponses). Les habiletés de ce sous-groupe devraient par contre être développées davantage dans la complémentarité entre l'école et l'entreprise (118 réponses).

3. Dans le sous-groupe «Prendre ses responsabilités», l'analyse des données signale que selon les entreprises, ces dernières sont le lieu où sont acquises prioritairement les habiletés de ce sous-groupe (123 réponses). Ces habiletés devraient par ailleurs être enseignées prioritairement par la famille, l'école et l'entreprise (100 réponses). Â noter cependant que la responsabilité des interventions de l'école est relativement importante (71 réponses).

4. Dans la rubrique «Trouver son orientation», l'analyse des données met en évidence que les entreprises sont d'avis que les habiletés de ce sous-groupe sont acquises d'abord à l'école (138 réponses). De plus, toutes ces mêmes habiletés devraient être enseignées davantage à l'école (149 réponses).

Les constatations observées pour chacun des sous-groupes d'habiletés permettent d'obtenir des résultats pour l'ensemble de ces quatre sous-groupes. Ces résultats, tirés de l'étude réalisée au Québec auprès de toute la population d'entreprises de la région de l'Estrie qui participe avec une école secondaire à un programme de formation en alternance école et travail (Desjadins, 1991), ont fait l'objet d'analyses publiées dans un récent article (Serrre et Desjardins, 1990).

Ils font ressortir à propos de la collaboration entre le milieu scolaire et le monde du travail que:

1) selon les représentants d'entreprises, dans trois des quatre sous-groupes identifiés, les habiletés sont acquises actuellement en entreprise;

2) les représentants d'entreprises rencontrés accordent une responsabilité particulière à l'école seule pour l'enseignement des habiletés d'un seul sous-groupe, soit celles qui ont trait à «Trouver son orientation»;

3) les représentants des entreprises proposent une collaboration plus importante que celle qui existe actuellement entre le milieu de travail, l'école et la famille, pour chacun des quatre sous-groupes d'habiletés.

Conclusion

En regard des trois énoncés précédents, on peut souhaiter que toutes les personnes qui travaillent de près ou de loin dans des programmes de cheminements particuliers de formation découvrent la place importante qu'occupent les entreprises dans la formation des jeunes en insertion professionnelle.

Il est souhaité qu'une fois faite cette découverte, les intervenants qui travaillent dans les programmes des cheminements particuliers de formation examinent la place qu'ils accordent aux entreprises dans le modèle d'alternance école et travail. Il nous semble que le rôle de l'entreprise sur laquelle on compte et qui aide beaucoup, du moins selon les personnes consultées, aurait avantage à être mieux reconnu dans le travail de formation. Bien sûr, il faut se rappeler que les points de vue recueillis sont ceux d'employeurs.

Les résultats de la présente recherche invitent à développer une meilleure et plus étroite collaboration entre tous les intervenants des divers milieux: l'entreprise, l'école et la famille.

Le plus grand défi sous-jacent à ces conclusions réside probablement dans la difficulté inhérente à ce type de projet: respecter les trois dynamiques différentes de l'entreprise, de l'école et de la famille dans l'élaboration et la réalisation d'un projet conjoint. Il se peut que la réussite s'inscrive, entre autres, dans une coordination qui ne soit issue d'aucune des trois parties et dans la recherche d'un modèle de collaboration qui respecte le rôle de chacun des partenaires. Ces considérations font voir à quel point la formation par l'entreprise est un enjeu majeur en éducation.

Abstract —The number of youth who dropout of secondary school increases every year — in Quebec the proportion is greater than 30 %. There are a number of consequences to this problem such as students' personal failure, social problems, unemployment, etc. Specifically, the lack of preparation for active participation in society creates problems for these young people. One of the promising solutions to this problem involves the use of a model of school-work alternance. However, in the application of this model, the company's interests may not have been considered. In a recent study, company representatives indicated that these young people benefitted greatly from this experience, more than from school. They proposed improved collaboration between company-school-family in order to help prepare youth to enter the work force.

Resumen — El número de jóvenes que abandonan la escuela secundaria aumenta cada año: en Québec el porcentaje sobrepasa 30 %. Las consecuencias de esta situación son numerosas; fracasos personales de los jóvenes, problemas sociales, cesantía, etc. En particular, la falta de preparación a la vida activa de estos jóvenes adultos les crea dificultades. Una de las pistas que prometen solución a este problema reside en la utilización del modelo de alternaza escuela-trabajo. Sin embargo, la empresa parece ser la más olvidada en la aplicación de este modelo. En un estudio reciente, los representantes de las empresas afirman que los jóvenes aprenden mucho más en las empresas que en cualquier otro lugar, incluso en la escuela. Proponen una mejor colaboración empresa-escuela-familia para ayudar a los jóvenes a prepararse para entrar en el mercado de trabajo.

Zusammenfassung — Die Zahl der Jugendlichen, die die höhere Schule vorzeitig verlassen, nimmt jedes Jahr zu: in der Provinz Québec liegt der Prozentsatz über 30 %. Die Folgen dieser Situation sind zahlreich: Persönliches Versagen der jungen Leute, Sozialprobleme, Arbeitslosigkeit usw. — Die ungenügende Vorbereitung der jungen Leute auf saktive Leben bringt Schwierigkeiten mit sich. Ein vielversprechender Weg zur Lösung dieses Problems liegt in der Anwendung des Prinzips des abwechselnden Einsatzes zwischen Schule und Berufsarbeit. Dabei scheint man die bedeutende Rolle des Betriebes zu übersehen. Die Vertreter der Betriebe behaupten in einer kürzlich durchgeführten Befragung, dass die Jugendlichen durch Arbeit im Betrieb viel mehr lernen als anderso, die Schule inbegriffen. Sie schlagen eine bessere Zusammenarbeit zwischen Betrieb, Schule und Familie vor, um der Jugend bei der Vorbereitung aufs Berufsleben zu helfen.

NOTE

1. Cette recherche a été rendue possible grâce à l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSHC).

RÉFÉRENCES

Association canadienne d'éducation (1983). *Entre l'école et le marché du travail: des liens à resserrer.* Toronto: Association canadienne d'éducation.

Bernard, D., Lévy, B., Rougé, M. et Wuhl, S. (1988). *Nouvelles qualifications, les entreprises innovent avec des jeunes* (Tomes 1 et 2). Paris: Éditions Centre Info.

Berstein, A. (1988). Where the jobs are is where the skills aren't. *Business Week*, 19 sept., p. 104-108.

Bingham, W. C. (1987). *Suggestion for policy regarding the integration of young people into working life.* Paris: UNESCO, Division of Educational Policy and Planning.

Brown, R. (1985). *Reconnecting youth: The next stage of reform.* Denver, CO: A report for the business advisory commission, Education commission of state. (ERIC, service de reproduction nº ED 272 635)

Carnevale, A. P., Gainer, L. J. et Meltzer, A. S. (1982). Workplace basics: The skills employers want. Washington, DC: U.S. Department of Labor.

Center for Public Resources. (1983). *Basic skills in the U.S. work force,* New York: CPR, Human Resources Executive Program.

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

Conseil supérieur de l'éducation (1980). *Un cheminement nouveau pour les élèves du professionnel court.* Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1986). *Apprendre pour de vrai: Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation.* Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1989). *L'orientation scolaire et professionnelle: par delà les influences, un cheminement personnel. Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation.* Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Conseil supérieur de l'éducation (1990). *L'alphabétisation de base au Québec: une mission à asumer solidairement.* Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

Desjardins, B. (1991). *Point de vue des employeurs sur l'importance et les milieux d'acquisition des compétences d'employabilité des jeunes en insertion professionnelle.* Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

D'Hainaut, L. et Depover, C. (1989). *Éducation et travail productif.* Paris: UNESCO.

Dunn-Rankin, P. et Beil, D. (1989). *Workplace literacy programs: A review of the literature.* Washington, DC: Department of Education.

Dupont, P. (1988). Vers un nouveau modèle d'éducation à la carrière pour les écoles du Québec. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 17*(4), 309-322.

Dupont, P. et Mialaret, G. (1990). Â la recherche d'un nouveau modèle d'éducation axé sur la «carrière». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 5-6,* 29-66.

Ehrlich, E. et Garland, S. B. (1988). For american business: A new world of workers. *Business Week,* 19 sept., p. 112-120.

Gardner, D.A. (1983*a*). *A Nation at risk: The imperative for educational reform.* An Open Letter to the Secretary of Education. Washington, DC: National Commission on Excellence in Education.

Gardner, D.A. (1983*b*). *A Nation at risk: The imperative people.* A Report to the Nation and the Secretary of Education. Washington, DC: National Commission on Excellence in Education. (ERIC, service de reproduction nº ED 226 006).

Gouvernement du Québec (1967). *Recueil des programmes expérimentaux. Enseignement professionnel court.* Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1990). *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire.* Québec: Ministère de l'Éducation, Direction régionale de la recherche et du développement.

Halasz, I. M. (1988). *Trends and issues in career education.* Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University. (ERIC Information Series nº 332)

Hansen-Sundal, L. (1977). *An examination of the definitions and concepts of career education.* Washington, DC: National Advisory Council for Career Education. (ERIC, service de reproduction nº ED 141 609)

Herr, E. L. (1973). *Review and synthesis of foundations for career education.* Columbus, OH: The Center for Vocational and Technical Education.

Herr, E. L. (1976). *Career Education: A Perceptive Perspective.* [Document présenté à la Commission National Conference on Career Education, 7-10 novembre 1976, Houston, TX].

Hoyt, K. B., Evans, R. N., Mackin, E. F. et Mangun, G. L. (1972). *Career education: What it is and how to do it.* Salt Lake City, UT: Olympus.

Hull, W. L. et Sechler, J. A. (1987). *Adult literacy: Skills for the american work force.* Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University. (ERIC, service de reproduction nº ED 284 980)

Lévesque, M. et Pageau, D. (1990). *La persévérance aux études: la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes.* Québec: Direction générale de l'enseignement collégial (collection Les Cheminements particuliers au collégial).

Organisaion de coopération et de développement économiques (1977). *La transition de l'école à la vie active ou à d'autres niveaux d'enseignement en Australie.* Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

Organisation de coopération et de développement économiques (1980). *Les compétences requises dans la vie active.* [Rapport d'un groupe d'experts]. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques, Direction des affaires sociales, de la main-d'oeuvre et de l'éducation.

Organisation de coopération et de développement économiques (1983). *Les études et le travail vus par les jeunes.* Paris: Organisation de coopération et de développement économiques. Centre de recherche et d'innovation dans l'enseignement.

Organisation de coopération et de développement économiques. (1985). *L'enseignement dans la société moderne.* Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

Organisation de coopération et de développement économiques (1986). *Les jeunes et le travail en Australie: Programme général de mesures.* Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

Organisation de coopération et de développement économiques (1989). *Perspective de l'emploi: juillet 1989.* Paris: Organisation de coopération et de développement économiques, Direction des affaires sociales, de la main-d'oeuvre et de l'éducation.

Pap, F. (1989). La main-d'oeuvre. *Le marché du travail, 10*(12), 57-66.

Payeur, C. (1990). *S'engager pour l'avenir.* Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.

Schwartz, B. (sous presse). Lutter contre la précarité et la vulnérabilité de l'emploi. L'expérience du programme «Nouvelles qualifications». *Revue de l'Association francophone d'éducation comparée.*

Selz, N. (1980). *The teaching of employability skills: Who's responsabile?* Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.

Selz, N. Jones, J. S. et Ashley, W. L. (1980). *Fonctional competencies for adapting to the world of work.* Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University.

Serre, F. (1990). *Nouvelles qualifications.* [Manuscrit non publié]. Université de Sherbrooke, Faculté d'éducaion, Séminaire de recherche du Centre de recherche sur l'éducation au travail (CRET).

Serre, F. et Desjardins, B. (1990). Point de vue d'employeurs sur l'importance et les modes d'acquisition de compétences du monde du travail. *Les sciences de l'éducaton pour l'ère nouvelle, 5-6*, 122-128.

Sitlington, P. L. (1986). *Transition, special needs and vocational education.* Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University. (ERIC Information Series nº 309)

Statistique Canada (1990). *La population active.* Ottawa: Ministère des Approvisionnements et Services Canada, catalogue 71-001, *46*(10).

Sticht, T. G. et Milulecky, L. (1984). *Job-related basic skills: Cases and conclusions.* Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University. (ERIC Information Series nº 285)

Super, D. E. (1975). *Career education and the meanings of work.* Washington, DC: Office of Career Education.

Zuga, K. F. et Lindstrom, M. R. (1989). *A tentative framework of general work knowledge, skills and attitudes for secondary vocational education.* Minnesota, MN: Minnesota Research and Development Center for Vocational Education.

Annexe 1

Importance des habiletés occupationnelles d'adaptabilité

Nº	Habiletés (capable de...)	Importance											
		est important						n'est pas important					
		nbre 4	%	nbre 3	%	3 + 4 %		nbre 2	%	nbre 1	%	1 + 2 %	
1.	Utiliser des habiletés de lecture, d'écriture et de mathématiques requises par le travail	21	42%	19	38%	40	80%	7	14%	2	4%	9	18%
2.	Se servir des outils et de l'équipement exigés par le travail	34	69%	14	28%	48	97%	0	0%	1	2%	0	0%
3.	Faire face aux exigences pour réaliser le travail demandé	33	66%	16	32%	49	100%	0	0%	0	0%	0	0%
4.	S'entendre avec les autres	40	80%	9	18%	49	100%	0	0%	0	0%	0	0%
5.	Suivre les règles et les politiques	37	74%	12	24%	49	100%	0	0%	0	0%	0	0%
6.	Compléter toutes les parties de l'emploi même celles qu'on ne voudrait pas faire	29	58%	17	34%	46	72%	2	4%	1	2%	3	6%
7	Avoir une bonne attitude au travail	37	74%	12	24%	49	100%	0	0%	0	0%	0	0%
8	Garder un emploi qui correspond à ses habiletés et à ses intérêts	26	52%	22	44%	48	96%	1	2%	0	0%	1	2%
9.	Travailler sans supervision si nécessaire	22	44%	23	26%	45	90%	4	8%	0	0%	4	8%
10.	Dire aux autres ce que l'on fait ou ce que l'on veut faire	21	42%	21	42%	42	84%	4	8%	3	16%	7	14%
11.	Suivre les règles de santé et de sécurité au travail	37	74%	11	22%	48	96%	1	2%	0	0%	1	2%
12.	Obtenir un emploi pour lequel on est formé et on a de l'expérience	17	34%	24	48%	41	82%	7	14%	1	2%	8	16%
13.	Obtenir l'information sur ce qui est attendu de nous au début d'un nouveau travail	30	61%	17	34%	47	95%	2	4%	0	0%	2	4%
14.	Composer avec les situations inattendues qui se présentent	17	34%	29	58%	46	92%	3	6%	0	0%	3	6%
15.	Remplir les formulaires exigés par la loi ou par l'employeur	20	40%	16	32%	36	72%	11	22%	2	4%	13	26%
16.	Connaître le genre de travail que l'on veut faire	29	58%	15	30%	44	88%	55	0%	0	0%	55	0%
17.	S'habiller et se comporter correctement	26	52%	21	42%	47	94%	1	2%	1	2%	2	4%
18.	Passer des entrevues pour différents emplois, lorsque nécessaire	22	44%	23	46%	45	90%	4	8%	0	0%	4	8%
19.	Faire la liste des intérêts, habiletés et expériences de travail	22	44%	23	46%	45	90%	2	4%	2	4%	4	8%
20.	Savoir où s'adresser pour obtenir de l'information concernant un emploi déjà occupé ou désiré	16	32%	29	58%	45	90%	4	8%	0	0%	4	8%
21.	Savoir si l'on veut travailler à son compte ou pour un autre	12	24%	17	34%	29	58%	17	34%	3	6%	20	40%
22.	Connaître ses droits comme employé	13	26%	26	42%	39	79%	4	8%	1	2%	5	10%
23.	Gérer son propre temps et ses activités	23	46%	23	46%	46	92%	2	4%	1	2%	3	6%

Annexe 1 (suite et fin)
Importance des habiletés occupationnelles d'adaptabilité

Nº	Habiletés (capable de...)	Importance									
		est important						n'est pas important				
		nbre 4	%	nbre 3	%	3 + 4 %		nbre 2	%	nbre 1	%	1 + 2 %	
24.	Obtenir l'aide des autres pour modifier les choses qui exigent des changements au travail	17	34%	24	48%	41	82%	8	16%	0	0%	8	16%
25.	Imaginer une meilleure façon pour réaliser le travail	25	50%	22	44%	47	94%	2	4%	0	0%	2	4%
26.	Utiliser l'expérience et les connaissances des autres personnes pour développer ses intérêts au travail	20	40%	28	56%	48	96%	1	2%	0	0%	1	2%
27.	Savoir quand son travail est bien fait	35	70%	14	28%	49	100%	0	0%	0	0%	0	0%
28.	Décider comment et quand laisser un emploi pour un autre	17	34%	23	46%	40	80%	8	16%	1	2%	9	18%
29.	Convaincre les autres de sa façon de penser	10	20%	21	42%	31	62%	12	24%	6	12%	18	36%
30.	Apprendre des nouvelles habiletés de travail	22	44%	22	44%	44	88%	4	8%	1	2%	10	20%
31.	Utiliser ce que l'on sait déjà pour faire un travail nouveau ou différent	19	38%	28	56%	77	94%	2	4%	0	0%	4	8%
32.	Comprendre les gains et les déductions sur sa paie	19	38%	22	44%	41	82%	6	12%	2	4%	8	16%
33.	Faire les choses au travail d'une nouvelle façon lorsqu'on en a la chance	19	38%	22	44%	41	82%	8	16%	0	0%	8	16%
34.	Comprendre les extras et les avantages offerts à l'emploi	19	38%	25	50%	44	88%	5	10%	0	0%	5	10%
35.	Obtenir une promotion au travail	30	60%	15	30%	45	90%	3	6%	1	2%	4	8%
36.	Demander une augmentation de salaire	9	18%	26	52%	35	70%	10	20%	4	8%	14	28%
37.	Être membre d'un syndicat ou d'un groupe professionnel	2	4%	13	26%	15	30%	14	28%	20	40%	34	68%
38.	Prendre des risques qui peuvent conduire à une récompense	7	14%	19	38%	26	52%	12	24%	11	22%	23	46%
39.	Évaluer le coût d'utilisation d'une auto ou du transport public pour se rendre au travail	6	12%	25	50%	31	62%	16	32%	2	4%	18	36%
	TOTAL:	**859**	**44,15%**	**788**	**40,44%**	**85%**		**192**	**10%**	**66**	**3,4%**	**13%**	