Document généré le 3 juin 2025 11:22

Nouveaux Cahiers du socialisme

Un silence troublant

Pierre Doray

Numéro 26, automne 2021

L'école publique au temps du néolibéralisme : l'urgence d'agir

URI : https://id.erudit.org/iderudit/96601ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Collectif d'analyse politique

ISSN

1918-4662 (imprimé)
1918-4670 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Doray, P. (2021). Un silence troublant. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, (26), 108–120.

Tous droits réservés © Collectif d'analyse politique, 2021

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/

Un silence troublant

Pierre Doray
Professeur au département de sociologie de l'UQAM

Nous pouvons porter différents regards sur l'éducation. Un premier la conçoit comme un processus émancipateur et libérateur, collectivement et individuellement. En s'instruisant, les personnes comprennent mieux le monde qui les entoure, décodent mieux les mécanismes de domination et repèrent davantage les contraintes qui pèsent sur elles comme citoyennes ou travailleuses. Pour Freire[1] et de nombreux mouvements de libération[2], l'engagement en éducation repose sur cette vertu. Plus largement, l'éducation constitue une source de développement personnel, de mobilité sociale et professionnelle, ainsi que de développement collectif. Un second regard met plutôt en évidence le caractère reproducteur, sur le plan économique et culturel, de l'éducation. On met en relief l'ensemble des éléments qui la contrait et qui réduit ainsi la mise en œuvre de ses vertus émancipatrices. En fait, ces deux regards ne sont pas antinomiques ; l'analyse des structures scolaires, des orientations, des parcours scolaires et des contraintes permet de cerner les usages sociaux de l'éducation et de dégager l'écart qui peut exister entre la situation actuelle et le projet émancipateur de l'éducation.

Cet article s'intéresse à la formation professionnelle et technique (FPT) au Québec. Nous nous demandons pourquoi cette dernière attire peu l'attention des intellectuels, des chercheurs, des observateurs du monde éducatif et des critiques. Outre une petite communauté de chercheurs et chercheuses, tout se passe comme si la FPT n'existait pas ou si peu. Il est possible que la complexité du domaine rebute ces personnes intellectuelles et analystes qui préfèrent s'abstenir plutôt que de s'aventurer sur un

1 Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1974.
2 Paul Bélanger, « Une pratique de contre-école : l'expérience éducative du mouvement de libération nationale nationale dans les zones libérées de la Guinée-Bissau », *Sociologie et sociétés*, vol. 12, n° 1, 1980.

chemin sinueux difficilement appréhendable. Il est aussi possible qu'une certaine myopie normative conduise aux conclusions avant même d'avoir jeté un regard sur ce qui s'y passe. Ce silence rend difficile la formulation de propositions alternatives ou post-néolibérales de développement de la FPT et la tenue de discussions pour y arriver. Dans la seconde partie de notre texte, nous proposons des pistes permettant de penser ce que pourrait être la formation professionnelle sous des politiques éducatives post-néolibérales. S'il ne faut pas réduire l'école publique à l'enseignement primaire et secondaire et reconnaître l'existence de différents segments du système éducatif, il faut envisager des orientations alternatives pour chacun d'eux.

I. Le silence

Dans les faits, le silence entourant la formation professionnelle et technique se manifeste par le peu d'analyses de la part d'intellectuels et de commentateurs progressistes sur le sujet. En 2012, Barbe, Bazzo et Marissal coordonnaient un livre collectif [3] sur les besoins en éducation du Québec. Des 14 contributrices et contributeurs (incluant les responsables de la publication), seule Maryse Perreault propose la mise en œuvre d'un vaste chantier sur le rehaussement des compétences et la formation en entreprise. Dans la postface, Marissal souligne l'importance de rehausser la valeur de la formation professionnelle.

Pour sa part, l'Institut de recherche et d'informations socioéconomiques (IRIS) n'a consacré aucun texte à cette question si on recherche dans les rubriques « éducation » et « travail et les revenus » de sa page de publications. Un autre exemple est l'essai de Joëlle Tremblay [4] sur l'industrialisation du système d'éducation au Québec. Elle examine en particulier trois dimensions de ce processus : l'efficacité de l'enseignement, la rationalisation de l'acte éducatif et la vision utilitariste qui prévaut dans le monde de l'éducation. Le chapitre 6 porte sur l'enseignement collégial, mais à aucun moment l'autrice ne fait mention de la formation technique alors même qu'elle souligne que l'on évoque largement les besoins du marché pour justifier les changements dans l'enseignement collégial. Que pourrait signifier cette argumentation pour l'enseignement technique ? On ne le sait pas, c'est comme s'il n'existe que la formation générale, laquelle fait l'objet de la seconde section du chapitre.

Tout se passe comme si la voix des intellectuels restait prisonnière d'une représentation négative de la FPT (surtout de la formation professionnelle) comme voie de relégation scolaire pour des élèves en difficultés scolaires qui auraient peu d'avenir en poursuivant des études générales. On ne voit dans le passage en formation

3 Jean Barbe, Marie-France Bazzo et Vincent Marissal (dir.), *De quoi le Québec a-t-il besoin en éducation ?*, Montréal, Léméac, 2012.

4 Joëlle Tremblay, *L'inéducation. L'industrialisation du système d'éducation au Québec*, Montréal, Éd. Somme toute, 2017.

professionnelle (FP) qu'une modalité de la reproduction sociale que connaissent particulièrement les élèves des milieux populaires et ouvriers. En parallèle, il existe une réflexion à la fois critique de l'organisation scolaire actuelle et plus positive parce que la présence en FP ouvre sur des apprentissages réels et une émancipation sociale et culturelle [5]. Mais, l'écho de leur voix est limité.

Un univers compliqué et reconfiguré

Ce silence peut être symptomatique de la difficulté à comprendre ce segment de notre système scolaire particulièrement complexe par son organisation et ses orientations. Cette représentation de la situation est tout à fait juste ; le monde de la formation professionnelle et technique est effectivement très complexe.

L'orientation la plus lourde de la réforme de la FPT des années 1960 a été son intégration au système scolaire. Les écoles de métiers ont été incorporées aux écoles secondaires et les écoles techniques aux cégeps. Cette intégration s'est faite au nom de la polyvalence, notion mise de l'avant dans le rapport Parent [6] pour assurer une démocratisation des savoirs en cherchant à rompre avec la division traditionnelle du savoir entre théorie et pratique.

Il y a cependant loin de la coupe aux lèvres. Dans les faits, cette intégration a souvent pris l'allure d'une juxtaposition des voies générale et professionnelle. Par exemple, la fréquentation des ateliers par les élèves et les étudiantes et étudiants de la formation générale n'a pas vraiment été instituée. Au secondaire, l'accès à la formation professionnelle s'est poursuivi comme résultante de l'échec scolaire en formation générale. La situation n'a pas vraiment changé aujourd'hui.

Nombre de milieux progressistes, dans des publications syndicales par exemple, ont vertement critiqué la formation professionnelle quant à la qualité de ses contenus et des apprentissages. En fait, toute la formation professionnelle a été identifiée à ce que l'on a appelé à l'époque le « professionnel court », qui était dédié aux élèves avec de grandes ou de très grandes difficultés scolaires. Ainsi, la formation professionnelle,

5 Gerhard Bosch et Jean Charest, « Vocational training and the labour market in liberal and coordinated economies », *Industrial Relations Journal*, vol. 39, n° 5, 2008, p. 428-447 ; Amélie Bernier, « La compétence au carrefour des mutations du travail et des acteurs : entre tensions et compromis », dans Martine D'Amours, Sid Ahmed Soussi et Diane-Gabrielle Tremblay (dir.), *Repenser le travail : des concepts nouveaux pour des réalités transformées*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2015, p. 49-81 ; Colette Bernier, *Formation et employabilité*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011 ; Colette Bernier, Laurier Caron, Normand Pépin et Michel Racine (dir.), *Diversification des mains-d'œuvre, mobilisation des savoirs et formation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2011 ; Christian Payeur, *S'engager pour l'avenir. Formation professionnelle, éducation et monde du travail au Québec*, Québec, CEQ et Éd. Saint-Martin, 1991 ; Collectif, *De techniques et d'avenir*, Actes du forum sur la formation technique tenu les 10 et 11 janvier 2002, Montréal, FAC, FEC, FNEEQ, Fédération des cégeps, 2002.

6 Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, *Rapport de la Commission* (Rapport Parent), 5 tomes, Québec, Gouvernement du Québec, 1964-1965-1966.

en plus d'être un rouage de la reproduction sociale, est apparue comme un espace éducatif peu qualifiant. Au cégep, les étudiantes et étudiants de la formation technique – admis parce qu'ils avaient réussi leur formation secondaire – provenaient davantage des milieux populaires[7]. La formation technique, qui participe aussi à la reproduction sociale par son recrutement, peut donc être considérée comme une voie de mobilité sociale en ouvrant sur des emplois qualifiés et très qualifiés.

Au milieu des années 1980, un changement de cap se fait sentir, un mouvement de « professionnalisation » de la FPT est lancé. Ce mouvement n'est pas propre au Québec ; il est en effet possible de le relier à l'institutionnalisation du « *new vocational education and training* » (NVET)[8]. Il s'agit d'un mouvement, différent d'un pays à l'autre, de rénovation des programmes et des activités de formation, d'introduction de la logique des compétences dans la planification des activités, de relance de la formation continue dans ses composantes professionnelles, d'institutionnalisation de la formation dans les entreprises et de création de référentiels de compétences.

Au Québec, un premier coup d'envoi est *l'Énoncé d'orientation et plan d'action en* éducation des adultes en 1984[9] qui met l'accent sur le volet professionnel de l'éducation des adultes et qui propose une réorganisation du travail entre les établissements d'enseignement et les commissions de formation professionnelle (CFP) qui relèvent du ministère de l'Emploi et du Travail. Le second coup d'envoi est la publication, en 1986, du *Plan d'action sur la formation professionnelle*[10] du ministre Claude Ryan qui vise (1) à revaloriser la formation professionnelle au secondaire de plus en plus boudée par les jeunes et leurs parents, (2) à revaloriser les programmes auprès des employeurs et des milieux de travail, (3) à revoir les programmes de formation mis à mal par les changements technologiques et organisationnels en milieu de travail, et (4) à retrouver des modes de transmission pédagogique propres à cet enseignement.

Cela se traduit par une réorganisation des programmes de formation professionnelle qui mènent à différentes qualifications : programmes de formation aux métiers menant au diplôme d'études professionnelles (DEP), attestations de spécialisation professionnelle (ASP), certificats de qualification aux métiers dits semi-spécialisés et certificats de formation préparatoire à l'emploi.

La formation technique des cégeps n'a pas connu de désaffection de la part des étudiantes et des étudiants, mais elle a suivi le mouvement du secondaire en ce qui

7 Claude Escande, *Les classes sociales au Cégep*, Montréal, Éd. Parti Pris, 1973.

8 David Ashton et Francis Green, *Education, Training and the Global Economy*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing Limited, 1996.

9 Camille Laurin, Denise Leblanc-Bantey et Pauline Marois, *Un projet d'éducation permanente.* Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes, Québec, Gouvernement du Québec, 1984.

10 Ministère de l'Éducation, *La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*, Québec, Gouvernement du Québec, 1986.

a trait au contenu des programmes et des modes de transmission pédagogique avec la croissance des programmes d'alternance travail-études. Après quelques tâtonnements, on a déterminé deux types de diplômes : le diplôme d'études collégiales (DEC) et les attestations d'études collégiales (AEC), ces dernières étant des programmes courts réservés aux étudiantes et étudiants adultes en retour aux études.

Sur le plan pédagogique, nous assistons aussi à une reprofessionnalisation des pratiques par l'introduction accrue de stages dans de nombreux programmes et de la formation en alternance (ou l'enseignement coopératif dans les universités).

Sur le plan institutionnel, le ministère de l'Éducation a créé une direction de la formation professionnelle et technique qui produira une « ingénierie » de la planification des programmes qui sera utilisée lors de la création de nouveaux programmes ou de la révision des programmes existants. Cette ingénierie structure les relations entre le versant économique du travail de planification et le versant éducatif. Elle officialise l'utilisation de l'approche par compétences comme cadre de construction des programmes. Localement, l'autonomie de la FP est également administrative par la création des centres de formation professionnelle, dont plusieurs se sont installés dans des locaux séparés des écoles secondaires.

Les contours du monde de la formation professionnelle ont aussi connu un élargissement avec la mise en œuvre de dispositifs éducatifs visant la main-d'œuvre. À la suite d'interventions du fédéral en matière de formation, le gouvernement québécois et les institutions scolaires (des commissions scolaires aux universités) ont créé des services de formation sur mesure à l'intention de la main-d'œuvre active, ce qui complétait les mécanismes de réinsertion professionnelle des travailleurs et travailleuses en chômage qui faisaient l'objet d'une régulation conjointe avec le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS)[11]. Dans les années 1990, le gouvernement québécois adopte une loi obligeant les entreprises à financer des activités de formation à raison de 1 % de leur masse salariale. La mise en œuvre d'une politique d'intervention sectorielle a conduit à la création des comités sectoriels de main-d'œuvre, qui deviennent des intermédiaires entre le monde du travail et de l'emploi sur le plan de la formation et celui de la gestion de la main-d'œuvre. Finalement, nous assistons aussi à une régionalisation des actions avec les instances régionales rattachées à la Commission des partenaires du marché du travail.

Cette trop rapide description souligne la complexité du domaine ainsi que la multiplicité des acteurs avec la mise sur pied du réseau des organismes de la main-d'œuvre. Et encore, nous n'avons pas souligné la création du programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) par le MTESS ou le développement des entreprises d'insertion,

11 Nous utilisons une expression générique, car ce ministère a connu de nombreux changements de nom au cours de son histoire.

largement issues de la société civile, qui accueillent des stagiaires qui ont connu de très grandes difficultés scolaires ou des moments de galère dans leur parcours de vie.

En 2002, le gouvernement du Québec publie la première Politique d'éducation des adultes[12] signée par le ministre de l'Éducation et la ministre déléguée à l'Emploi. Cette politique institue de nouveaux services comme la reconnaissance des acquis et compétences (RAC) et des services d'information. Toutefois, elle poursuit très largement le mouvement de professionnalisation amorcée plus tôt.

Un silence révélateur

Le silence qui entoure trop souvent la FPT peut aussi tenir à une certaine conception de l'école et de l'éducation qui hiérarchise normativement, souvent de façon implicite, ses différents segments. Il en est ainsi quand on indique que le système éducatif s'est développé autour d'une tension entre « le désir social de développer l'autonomie, la culture générale humaniste et la conscience critique nécessaire à l'émancipation individuelle et sociale, et celui d'y façonner un individu fonctionnel et efficace [...] afin de le préparer à son rôle d'agent économique[13] ». En formulant cette opposition ou cette tension, on dit implicitement deux choses reliées à une hiérarchisation des usages et fonctions de l'école. D'un côté, nous retrouvons une fonction noble de l'école, le développement de l'autonomie et de l'émancipation par la culture ; de l'autre, l'école a un rôle qualifié de fonctionnel et nettement moins noble, celui de former une main-d'œuvre, rôle qui reviendrait à la FPT. On comprend dès lors que la réflexion porte plutôt sur les facteurs et les actions qui contraignent la réalisation de la mission noble. *Ipso facto*, cette distinction reproduit les représentations dominantes de l'éducation entre formation générale et formation professionnelle et entre savoir théorique et savoir pratique, ce que les auteurs du rapport Parent avaient cherché à briser avec la notion de polyvalence comme principe de coexistence, dans le même établissement scolaire, de la formation générale et de la formation professionnelle.

Dans les faits, cette distinction reproduit la conception dominante de la réussite scolaire, à savoir la progression des études vers l'ordre d'enseignement ultérieur... jusqu'au doctorat. Or, ne doit-on pas avoir une conception plus large de la réussite scolaire, une conception qui permettrait aussi de percevoir la réussite éducative autrement que comme la progression linéaire au sein du système scolaire ? Cette représentation réduit la conception de l'école secondaire.

12 Gouvernement du Québec, *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2002 ; Gouvernement du Québec, *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, Québec, Ministère de l'Éducation, 2002.

13 Wilfried Cordeau et Pierre-André Champoux, « L'école, toujours au service de la classe dominante ? », dans IRIS, *Dépossession. Une histoire économique du Québec contemporain*, II. Les institutions publiques, Montréal, Lux, 2019, p. 71-72.

Plusieurs analyses disent s'intéresser à l'école secondaire, alors qu'elles mettent l'accent sur le curriculum de la formation générale ou sur la formation obligatoire, plutôt que sur l'école secondaire dans toutes ses composantes. Celle-ci est en fait composée de différentes voies. La formation générale des jeunes est certes la plus importante numériquement, mais il faut aussi compter avec la formation générale des adultes (FGA) qui est en partie une école de la seconde chance en permettant l'accès au diplôme d'études secondaires. Nous y retrouvons aussi des activités d'alphabétisation et de francisation ainsi que des activités d'insertion sociale et professionnelle. Une autre voie est la formation professionnelle à différents métiers, qui propose des formations créditées comme des formations sur mesure. Son public est maintenant majoritairement composé de personnes adultes qui sont de retour aux études.

Toute parole sur les missions et les visées de l'école doit d'abord reposer sur les différences institutionnelles, dont celles qui permettent de distinguer les ordres d'enseignement, les types d'écoles, les filières de formation, les programmes ou curriculums. Ainsi, on ne peut pas réduire l'école publique à sa mission de formation générale, car ses missions sont multiples, justement parce qu'elle est une école publique : elle se doit d'être inclusive et donc de proposer différentes voies de formation (formation générale, formation professionnelle, éducation spécialisée, formation des adultes, etc.).

II. Des enjeux actuels de la formation professionnelle

Une conséquence du silence de la part d'observatrices et d'observateurs progressistes de la formation professionnelle est de laisser toute grande la place aux principaux protagonistes du domaine et de ne pas proposer de voix (voies) alternatives. Ainsi nous retrouvons-nous souvent devant des consensus artificiels parce que proposés par les mêmes acteurs qui prennent la parole lors des consultations des instances gouvernementales ou d'autres parties prenantes. Nous nous retrouvons aussi devant des propositions émanant des milieux patronaux pour qui la formation professionnelle n'est que la formation à l'emploi et qu'une composante de la gestion des ressources humaines.

Pour penser des orientations éducatives post-néolibérales, il ne suffit pas de prendre le contre-pied des orientations et des politiques néolibérales. Si les référentiels néolibéraux d'action publique favorisent la réduction de l'État, il ne suffit pas de dire qu'il faut plus d'État. Le même raisonnement s'applique à d'autres volets : moins de marché et plus d'État ; réduction des impôts et plus d'impôts ; fin des coupes budgétaires et réinvestissements dans les services publics, etc.

Il ne suffit pas de revenir aux orientations de l'État-providence de l'après-guerre, car, à bien des égards, le contexte social, culturel et économique est trop différent.

L'exemple évident est la prise en compte des enjeux environnementaux et écologiques qui ont des répercussions directes sur la formation des citoyennes et des citoyens et de la main-d'œuvre dès lors que l'on entreprendra la transition écologique.

En fait, afin de penser des orientations pour des politiques post-néolibérales en éducation, il nous faut faire place à d'autres préoccupations. Ainsi, l'État devrait revenir à son rôle d'assureur des risques sociaux, en particulier de ceux associés à la croissance des inégalités, à la précarisation des emplois et du travail, aux risques écologiques et à la transition écologique. Il doit aussi développer des pratiques de prévention de ces risques. La pandémie de COVID-19 a souligné l'effet des choix politiques récents sur l'organisation des soins de santé et l'importance de modifier les services publics afin de faire face à des aléas souvent imprévisibles. Il faut revenir au rôle de planificateur de l'État, ce dernier devant dépasser le rôle d'évaluateur qui s'est renforcé au cours des 30 dernières années, avec, entre autres, la gestion axée sur les résultats.

L'État doit incarner le bien commun et être le garant de ce l'on peut appeler le contrat de solidarité sociale et économique. Il doit assurer la cohésion sociale par des politiques et des pratiques d'égalité des chances et d'inclusion sociale. Il doit aussi favoriser la participation sociale, qui est un gage de démocratie. En fait, l'éducation se trouve au confluent de ces grandes orientations. Elle peut contribuer à penser et repenser le bien commun, la conversion écologique, la protection contre la précarité et les inégalités sociales, culturelles et économiques.

Resituer la formation professionnelle et technique dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie

Pour de nombreux analystes et critiques, l'éducation et la formation tout au long de la vie (EFTLV) est considérée comme le bras actif de l'économie du savoir et, à ce titre, elle constitue un projet éducatif associé au néolibéralisme, par l'importance accordée à la responsabilité individuelle de cultiver son capital humain [14], par une conception de l'éducation réduite à la production du capital humain, par l'importance accordée à la formation à l'emploi au détriment des autres sphères d'activités sociales.

En fait, la chose est plus compliquée. Il faut d'abord rappeler qu'il n'existe pas une seule version de l'EFTLV ; l'une, plus humaniste, que l'on retrouve dans certains textes de l'UNESCO [15] et d'autres à tendances nettement plus économistes, comme les politiques anglaises ou les orientations de l'Union européenne. Il faut aussi distinguer les recommandations du projet éducatif des politiques qui s'en déclarent. Celles-ci

14 Bernier, 2011, *op. cit.*

15 Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, *L'éducation : un trésor est caché dedans* (Rapport Delors), Paris, UNESCO, 1996.

s'en écartent souvent. Finalement, il convient de distinguer dans les projets d'EFTLV au moins deux interprétations de la notion de responsabilité individuelle comme le souligne Colette Bernier[16]. Pour Verdier, l'expression EFTLV renvoie à des différences plus profondes selon les pays, car elle s'appuie sur « différents régimes idéaux typiques, dont les institutions étaient ordonnées autour de conventions de formation (méritocratique, professionnelle ou marchande) recouvrant une pluralité de conceptions du juste et de l'équitable pour fonder la légitimité en la matière[17] ».

L'analyse de l'accès à la formation professionnelle au regard d'un projet éducatif émancipateur souligne son double visage. Son accès se présente largement sous le mode de la relégation scolaire, voire de l'échec scolaire. Nous savons qu'au-delà des dimensions strictement scolaires, ce sont les inégalités socioéconomiques qui sont en œuvre dans ces processus de sélection et d'autosélection[18]. D'ailleurs, quel que soit le chemin par lequel des élèves ont accédé à la formation professionnelle, un statut socioéconomique élevé de la famille d'origine diminue la probabilité d'accès à la FP. Dans ce contexte, il est facile d'attribuer à cette filière scolaire une valeur négative en insistant sur le processus de reproduction sociale. Par contre, il est difficile de penser des modes d'accès différents à la formation professionnelle. Les politiques récentes ont cherché à la revaloriser auprès des jeunes et des familles par des stratégies de distinction par rapport à la formation scolaire, mais cela n'a pas remporté un succès significatif.

La formation professionnelle constitue aussi une école de la seconde chance, recrutant des jeunes et de jeunes adultes en formation initiale, qui ont connu des périodes de décrochage scolaire, d'échecs scolaires, ou de désenchantement dans leur premier choix. La souplesse du système scolaire permet des retours aux études et des reprises. D'autres recherchent des occasions de perfectionnement professionnel ou ils sont dans un processus de reconversion professionnelle ou dans une dynamique de formation dans le cadre d'un retour au travail.

Ainsi, au cours de leur parcours scolaire, 26 % des élèves qui ont amorcé leurs études secondaires au même moment (en 1994 ou en 2002) s'inscrivaient en formation professionnelle. Parmi eux, 46 % vont s'y inscrire après avoir fait leurs études générales (en formation générale des jeunes pour être plus précis) du secondaire ; 27 % vont suivre des cours en formation générale des adultes (FGA) avant d'être en FP ; 22 % vont s'inscrire en FP après des études collégiales et 5 % ont suivi des cours

16 Bernier, 2011, *op. cit.*

17 Éric Verdier, « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 1, 2008. p. 203.

18 Par contre, la formation technique est dans une situation quelque peu différente, car elle représente une possibilité de mobilité sociale plus grande.

au cégep et en FGA[19]. En fait, cela signifie que plus de la moitié des élèves qui ont fréquenté la FP ont connu des bifurcations de parcours et que la FP leur a permis de se reprendre. Le fait que la moyenne d'âge des élèves de la FP soit autour de 26-27 ans souligne aussi que de nombreux élèves sont en retour d'études, soit en reconversion ou en perfectionnement professionnels.

En fait, les modes d'accès à la formation professionnelle s'inscrivent déjà en partie dans une logique d'EFTLV, ne serait-ce que par la forte présence des retours aux études. Pour être plus égalitaires, il faudrait que les politiques d'accès fassent plus de place aux choix des individus et tiennent davantage compte de leurs conditions de vie. Actuellement, l'accès individuel est largement encadré par l'offre qui est très variable d'un ordre d'enseignement à l'autre en fonction des modalités d'accès aux formations, des modes de financement des études, des dispositifs de soutien et des programmes existants. À ce titre, il serait nécessaire d'avoir une plus grande parité dans la régulation de la formation professionnelle et technique entre les acteurs – employeurs, instances gouvernementales, salarié·e·s – afin de reconnaître effectivement le droit à la formation, en particulier le droit à la formation des adultes.

Repenser les articulations entre éducation, formation, travail et emploi

Depuis maintenant près de 35 ans, la formation professionnelle des jeunes et des adultes est en pleine effervescence dans plusieurs pays développés. Les modèles de développement qui structuraient, depuis les années cinquante et soixante, les relations entre le champ éducatif et celui du travail sont remis en cause au cours des années 1980 par la montée du chômage, en particulier le chômage provoqué par les difficultés d'insertion, les ratés de la planification des « besoins de main-d'œuvre », la crise du travail fordien et les interrogations sur l'efficacité de la formation continue. Nous assistons depuis à un mouvement de réforme des politiques publiques en matière de formation professionnelle et technique que nous avons qualifié de reprofessionnalisation.

On ne peut pas penser la planification et la réalisation de cours et de programmes en FPT sans tenir compte des relations avec l'économie et le travail. La question n'est donc pas de savoir s'il faut en tenir compte, mais comment le faire ?

Dans les débats récents autour de cette question, on a réduit cette articulation à l'idée d'adéquation formation-emploi. Pour certains acteurs du marché du travail, il s'agit en fait d'ajuster les qualifications et les compétences des salarié·e·s et futurs salarié·e·s aux emplois. Il s'agirait de réaliser un portrait des emplois actuels et futurs,

19 L'analyse repose sur le traitement de données administratives du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur qui fournissent des informations sur les parcours scolaires d'élèves qui ont commencé leurs études secondaires en 1994 et en 2002. L'échantillon est important, car il regroupe le quart des élèves de ces deux cohortes.

des qualifications exigées pour ces emplois afin de guider les planificateurs de l'éducation et de la formation. La relation est plutôt à sens unique : économie vers formation. Dans un tel schéma, l'éducation ne peut qu'apparaître en retard par rapport à l'économie. Il est facile de qualifier le monde de l'éducation de structure rigide qui ne sait pas être agile et flexible. Avec un tel point de vue, la relation entre les deux mondes ne peut qu'être inégale.

Pourtant, il existe des situations d'inadéquation qui trouvent leurs sources dans l'économie. Ainsi, les pénuries d'emplois, comme la crise de la fin des années 1970 et début 1980, provenaient de l'économie. Un autre exemple met en évidence des paradoxes dans l'évaluation de la situation. Doit-on croire qu'en 2017, 81 % des emplois créés étaient de niveau collégial ou universitaire ou que 60 % des postes vacants exigeaient une 5e secondaire ou moins ?

En fait, les articulations entre les deux mondes sont nettement plus compliquées, surtout si nous tenons compte des différentes dimensions de ces relations : institutionnelles (quelles règles prévalent ? Qui sont les porte-paroles légitimes ? Quelle représentation au niveau national, régional et local ?), organisationnelles (quelles formes les relations doivent-elles prendre ?), intellectuelles (comment établir les savoirs, les qualifications et les compétences jugés légitimes ?) ; et si nous devons prendre en compte leurs objets (emplois, modes d'apprentissage, savoirs et compétences, etc.).

Des politiques alternatives pourraient reposer sur quelques principes qui permettraient aussi d'analyser la situation actuelle. Un premier principe est la symétrie des relations entre les acteurs et les instances des deux mondes afin de créer une régulation conjointe de la formation professionnelle et technique dans toutes ses variantes (formation créditée, perfectionnement professionnel, reconversion professionnelle, formation sur mesure, etc.). Pour le moment, nous avons l'impression que les instances gouvernementales responsables du développement de la main-d'œuvre exercent plutôt une régulation de contrôle, ne serait-ce qu'en dictant les domaines d'études prioritaires et en finançant l'accès à des formations ciblées. Un second principe est le respect des dynamiques sectorielles et régionales. La réalité de l'emploi et du travail est différente d'une région à l'autre, d'où l'importance d'une concertation régionale et sectorielle. Toutefois, il ne faut pas envisager la concertation uniquement en fonction de la situation actuelle. Les enjeux de transition écologique et de sécurisation des emplois et des parcours professionnels exigent de penser le futur et des solutions de remplacement. Le troisième principe est repris de Bernier[20] et il porte sur l'articulation entre responsabilité individuelle et droits collectifs. L'inscription des politiques de formation professionnelle et technique dans le projet d'EFTLV ne peut

20 Bernier, 2011, *op. cit.*

pas en rester qu'à une responsabilisation accrue des individus, mais elle doit aussi conduire à la reconnaissance du droit collectif à la formation. Celui-ci est particulièrement difficile à établir en éducation des adultes.

Conclusion

Pour réfléchir à ce que pourraient être des politiques éducatives post-néolibérales et en rupture avec ce référentiel d'action publique, il nous faut nous appuyer sur les possibilités émancipatrices de l'éducation, c'est-à-dire sur sa capacité à développer une autonomie sociale et professionnelle et à davantage s'engager dans la vie collective. Une première condition est de considérer que ces possibilités sont ou doivent être présentes dans toutes les voies de formation et non seulement dans certaines voies. C'est à ce titre qu'elles peuvent être émancipatrices. La FPT peut tout à fait s'inscrire dans ces visées.

Cette perspective s'inscrit dans une conception de l'éducation publique qui vise différentes fins, chacune pouvant favoriser à sa manière le développement personnel, la vie collective ou la vie commune. Le rôle de l'institution scolaire en est un de soutien aux individus dans le développement d'une « capabilité » pour reprendre une expression d'Amartya Sen [21]. Comme la régulation de la FPT est conjointe, les instances de coordination entre le système éducatif et le système économique doivent établir un rapport de force afin d'articuler les divers intérêts en jeu, dont ceux propres aux individus.

Dès lors, les actions publiques en éducation doivent être plurielles. Autant ces actions ne doivent pas être uniquement centrées sur la sphère professionnelle, comme c'est trop souvent la situation en éducation des adultes – la politique de l'éducation des adultes de 2002 insérait des objectifs d'égalité des chances dans le cadre de la professionnalisation –, autant il faut reconnaître qu'une partie d'entre elles doit s'intéresser à la sphère professionnelle des citoyens et des citoyennes.

À cet égard, nous avons souligné deux aspects fondamentaux. D'une part, la formation professionnelle et technique est une formation continue par sa pertinence en matière d'insertion professionnelle et tout au cours de la carrière professionnelle des individus. Elle doit se traduire dans des objectifs de formation et des contenus différents selon les contextes de formation ou d'études, soit la formation initiale à un métier soit les activités de perfectionnement, de retour au travail ou de reconversion professionnelle. Des politiques post-néolibérales devraient aussi créer des conditions d'accès à la FPT plus larges par des mesures visant les salarié·e·s et des actions sur l'organisation des activités. Pourquoi le MTESS ne finance-t-il que l'accès à des formations associées à des pénuries de main-d'œuvre indépendamment des

21 Amartya Sen, *Repenser les inégalités*, Paris, Seuil, 2000.

champs d'intérêt des salarié·e·s ? Pourquoi les formations ne se donnent-elles pas en dehors des heures de travail ?

Le second aspect est celui des relations entre éducation et économie. On ne peut pas envisager des changements en FPT sans tenir compte des deux bouts de l'équation, celui de la formation et de l'éducation et celui de l'emploi et du travail. Ce n'est certainement pas en simplifiant cette relation à l'idée d'adéquation emploi-formation qu'il sera possible de tenir compte des intérêts personnels et des intérêts collectifs dans un contexte où d'importants changements sont à réaliser. Il suffit de penser à la transition écologique de l'économie et des modes de vie. D'autres enjeux sont tout aussi présents comme l'« ubérisation » du travail et sa précarisation et les changements possibles avec la conversion vers l'industrie 4.0.

Nous sommes parfaitement conscient que notre propos est resté général. Au départ, nous le voulions plus précis, mais penser le futur s'avère un exercice difficile si l'on veut qu'il soit sérieux. Nous avons de plus en plus d'indices de l'inefficacité des politiques publiques néolibérales et des problèmes qu'elles occasionnent. Il devient nécessaire d'envisager des solutions différentes et de se mobiliser collectivement pour leur mise en œuvre, ce qui suppose de briser le silence autour des enjeux de formation professionnelle.