



REVUE D'ANALYSE COMPARÉE EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

www.telescope.enap.ca

Vol. 20, n° 2, 2014
ORGANISATION
DES SYSTÈMES
ÉDUCATIFS

« Le rapprochement école/entreprise pour assurer la formation de la main-d'œuvre : un regard organisationnel et comparatif sur les systèmes allemand et québécois »

Par *Kerstin Kuyken*

avec la collaboration de *Mehran Ebrahimi*
et *Anne-Laure Saives*

Pour citer cet article :

Kuyken, K. (2014). « Le rapprochement école/entreprise pour assurer la formation de la main-d'œuvre : un regard organisationnel et comparatif sur les systèmes allemand et québécois », *Télescope*, vol. 20, n° 2, p. 118-136,
www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_20_no_2/Telv20_no2_Kuyken.pdf

DÉPÔT LÉGAL
BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES NATIONALES DU QUÉBEC, 2014
BIBLIOTHÈQUE ET ARCHIVES CANADA, 2014

ISSN 1929-3348 (en ligne)

Le choix des thèmes et des textes de *Télescope* fait l'objet d'une réflexion collégiale de la part des membres de L'Observatoire. Avant publication, tout article est soumis à un comité composé d'universitaires qui évalue son acceptabilité. En cas de controverse sur un article ou sur une partie d'un article, l'auteur est avisé. La révision linguistique est obligatoire. Elle est assurée par les services spécialisés de l'ENAP. La reproduction totale ou partielle de *Télescope* est autorisée avec mention obligatoire de la source. Les professeurs d'établissements d'enseignement ne sont pas tenus de demander une autorisation pour distribuer des photocopies.

Les numéros réguliers de la revue *Télescope* sont indexés dans EBSCO et Repère.

Télescope bénéficie du soutien financier de l'ENAP et du gouvernement du Québec.

INFORMATION ET ABONNEMENTS

eve.cloutier@enap.ca | 418 641-3000, poste 6574 | www.telescope.enap.ca

LE RAPPROCHEMENT ÉCOLE/ENTREPRISE POUR ASSURER LA FORMATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE : UN REGARD ORGANISATIONNEL ET COMPARATIF SUR LES SYSTÈMES ALLEMAND ET QUÉBÉCOIS

Par **Kerstin Kuyken**, Doctorante en administration des affaires, ESG UQAM
Kuyken.kerstin@courrier.uqam.ca

Avec la collaboration de **Mehran Ebrahimi**, Professeur titulaire, ESG UQAM
Et **Anne-Laure Saives**, Professeure titulaire, ESG UQAM

RÉSUMÉ Économie du savoir, crise économique et financière, mutations démographiques : tous sont des facteurs qui amènent à reconsidérer les liens entre économie et éducation. Cet article compare deux variantes de ces liens : le système dual allemand et la coopération au Québec par les comités sectoriels. Basé sur une recension des écrits spécialisés, l'article pose un regard sur leurs logiques sous-jacentes et leurs caractéristiques, sur leurs impacts sur le travail en entreprise et sur leur valeur dans le contexte du capitalisme cognitif. Ce faisant, trois propos sont avancés : 1) Le système allemand repose sur des fondements d'une pédagogie passant par la pratique, tandis que le système québécois repose sur une compétitivité des secteurs et sur une logique essai-erreur qui passe par une concertation sociale; 2) En Allemagne, on valorise le lien entre individu et organisation, tandis que le système québécois amène à une flexibilité professionnelle accrue et une logique de la compétence; 3) Par sa logique du métier, le système dual risque d'être dépassé à l'ère du capitalisme cognitif. En comparaison, le système québécois ne représente pas assez d'éléments structurels pour rassurer et encadrer la formation des employés, et notamment ceux en phase d'insertion professionnelle.

ABSTRACT Knowledge economy, economic and financial crisis and demographic changes: all these factors lead to the need to reconsider the links between economy and education. This paper compares two variations of these links: the German dual system and Quebec's cooperative approach via sectoral workforce committees. Based on a review of specialized writings, this paper takes a close look at their underlying logics and characteristics, as well as their impact on work within the organization and at their value in a knowledge based economy. Thereby, three statements can be raised: 1) The German system is based on a practice-oriented pedagogy, whereas Quebec's system relies on sector competitiveness and on a logic of trial and error that involves social partnership. 2) In Germany, the link between the individual and the organization is valorized, whereas the Quebecer system leads to professional flexibility and to a competence-based logic. 3) Because of its profession-oriented logic, the German system risks to be outdated in today's knowledge economy. In comparison, the Quebecer system may be criticized, because a big responsibility relies on the individual.

En raison de nombreuses mutations de nos sociétés à la suite de plusieurs crises économiques, il est temps de poser un regard sur les systèmes d'éducation et leur contribution à l'économie de leur pays. Des changements démographiques récents mènent à une crise de la main-d'œuvre dans plusieurs pays. La crise de 2007-2008 notamment a menacé la productivité dans plusieurs organisations et la récente crise de la zone euro fait en sorte que nombre de jeunes se trouvent actuellement sans emploi (European Union News, 2014; Verdevoye, 2013). À cela s'ajoute le fait que, dans l'ère du capitalisme cognitif, ce sont les connaissances qui mènent à la création de valeur (Moulier-Boutang, 2007).

En effet, les entreprises mettent davantage l'accent sur les connaissances d'un individu pour en décrire la valeur (Bernier, 2011). C'est ainsi que plusieurs chercheurs et spécialistes posent un regard particulier sur les différents systèmes d'éducation et de formation à travers le monde. Plusieurs travaux et études internationales s'intéressent à l'adaptabilité de ces systèmes au nouveau contexte économique (Bernier, 2011; Ballas et autres, 2012; Bernier et autres, 2011; Peters, 2013), tandis que d'autres portent sur la précision des caractéristiques et débouchent sur des suggestions des voies d'avenir à tracer (Hoffman, 2011; Lasserre, 2011). Un aspect particulièrement soulevé porte sur la transition entre l'école et le travail (Bernier, 2011; Doray, Ménard et Adouane, 2008; Hannan, Raffae et Smyth, 1996; Lehmann, 2000), une phase complexe qui est fortement dépendante de la qualité des études, de la situation sur le marché du travail, des conditions économiques, démographiques et des traditions nationales (OCDE, 2012, p. 398).

Dès les années 1980, on remarquait que cette transition se caractérisait comme étant de plus en plus difficile pour les jeunes (Herget, 1987). Cette difficulté s'avère croissante, surtout en temps de crise économique, puisque les employés avec une expérience professionnelle sont souvent préférés aux débutants sur le marché du travail (OCDE, 2012). Le chômage des jeunes augmente de manière générale et certains pays, comme l'Espagne, l'Italie ou la France sont marqués par un taux de chômage des jeunes particulièrement élevé et cherchent des solutions pour remédier à cette situation (Ballas et autres, 2012; Lasserre, 2011).

Si l'on tient compte de ces préoccupations, les relations entre l'économie et l'éducation, et plus particulièrement entre les entreprises et les institutions de formation, sont des éléments clés dans une société et doivent être repensés. En fait, dans de nombreux pays, on assiste à une structuration progressive des établissements de formation, à une intégration des pratiques de formation continue et initiale et à un rapprochement entre les écoles et le monde économique (Doray et Maroy, 2003).

En adoptant un regard international, il est d'ailleurs intéressant de considérer que les systèmes d'éducation et leur lien avec les entreprises sont loin d'être uniformes (Ballas et autres, 2012). En effet, la nature de l'institution de l'éducation dans une société¹ se distingue notamment par rapport à l'implication de l'État (Estevez-Abe, Iversen et Soskice, 2001), et leurs liens avec l'économie varient en fonction du référentiel sous-jacent aux politiques publiques (Doray et Maroy, 2003). Ces particularités amènent à porter un regard comparatif et international. En adoptant une perspective de gestion des organisations, cet

¹ Ici la notion d'« institution de l'éducation » est entendue dans un sens macro-institutionnaliste et dans une perspective comparative des capitalismes à travers le monde. En ce sens, l'éducation figure parmi les institutions cruciales dans une société et est soumise à un régime de régulation particulier (Hall et Soskice, 2001, p. 4).

article s'intéresse davantage au rapprochement des entreprises et des établissements d'enseignement et de formation.

Il porte une attention particulière au système dual allemand, modèle traditionnel souvent cité en référence quant à son système d'éducation. La Commission européenne notamment a dernièrement déterminé que le système dual devrait être la voie à suivre dans l'ensemble des pays de l'Union européenne (Commission européenne, 2012). Si bien que plusieurs se tournent vers ce modèle, surtout lorsqu'il est question de la transition entre l'école et le travail. Profondément enraciné dans l'histoire et dans les valeurs du pays, le système d'éducation appelé « dual » implique différents acteurs du marché du travail et les responsabilise par rapport à l'éducation à l'aide d'un cadre réglementaire précis. Ce système perdure aujourd'hui. En effet, 59 % des personnes actives du marché du travail en 2010 détenaient un diplôme acquis par cette forme de transition entre l'école et le marché du travail (Lasserre, 2011; Schmidt, 2010).

Le modèle allemand est comparé aux initiatives de coopération au Québec, décrites comme faisant partie d'un système innovateur (Tremblay et autres, 2005) qui répond aux mutations sociétales et économiques récentes. Il s'agit d'un autre modèle intéressant qui rapproche les établissements d'enseignement et les entreprises par l'émergence des « comités sectoriels ». Représentant une solution plus récente et créée en réponse aux mutations économiques et démographiques (Bernier, 2011; Doray, Ménard et Adouane, 2008; Tremblay, Doray et Landry, 2005), les comités sectoriels ont fait l'objet de plusieurs travaux descriptifs. Certains d'entre eux en retracent l'évolution et décrivent les caractéristiques du modèle québécois (Bélanger et Robitaille, 2008; Tremblay, Landry et Doray, 2005). D'autres adoptent un regard critique et analytique (Bernier, 2011; Charest, 1999). Cependant, la majorité des travaux sur les comités sectoriels du Québec s'inscrit dans le cadre théorique des relations industrielles (Tremblay, Landry et Doray, 2003) et les auteurs développent, de fait, peu d'éléments dans une optique de gestion des organisations. De plus, vu la nature plus récente et l'échelle plus petite de ce modèle, il existe un besoin d'effectuer des travaux comparatifs avec d'autres nations (Bélanger et Robitaille, 2008).

Cet article présente donc une tentative de réponse à ce besoin de comparaison dans une perspective organisationnelle et met en parallèle deux systèmes de formation basés sur une collaboration entre les employeurs et les établissements d'enseignement (Charest, 1999). Partant d'une recension des écrits spécialisés, nous comparons deux systèmes d'éducation : le système dual allemand, plutôt de caractère traditionnel et souvent cité comme un des facteurs explicatifs de la compétitivité du pays (Lasserre, 2011), et le système coopératif au Québec, une innovation plutôt récente pour mieux répondre aux attentes d'une économie du savoir (Tremblay, Landry et Doray, 2005). La réflexion repose sur trois objectifs : nous cherchons tout d'abord à décortiquer les origines, les logiques sous-jacentes et les caractéristiques des deux systèmes; nous visons ensuite à cerner leurs impacts sur le travail en entreprise; et, pour finir, nous évaluons la puissance de tels systèmes dans le contexte d'un capitalisme cognitif et nous définissons des facteurs d'inspiration pour d'autres pays.

■ NÉCESSITÉ DE REPENSER L'ÉDUCATION DANS LE CONTEXTE DU CAPITALISME COGNITIF

Avec l'émergence des secteurs du service (Gadrey, 2003) et l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication, notre contexte actuel peut être décrit comme « société du savoir ». Depuis les années 1990, on parle d'un tel phénomène, car en

raison de nombreuses mutations sociétales, notre rapport au savoir a progressivement changé. Nous pouvons distinguer plusieurs perspectives qui décrivent ce phénomène. La perspective dominante est celle d'une économie fondée sur les connaissances qui est répandue par les organismes internationaux – telles l'Union européenne et l'OCDE – et qui a progressivement évolué vers une orientation néolibérale (Bouchez, 2014). Comme le dit Pierre Caspar (2014), la vision d'une société fondée sur la connaissance consistait en une utopie de l'Union européenne avec une vision d'une circulation des connaissances libre en société mais, dans le contexte économique et financier actuel, elle est devenue celle d'une « économie fondée sur le savoir » qui repose avant tout sur l'élément de la compétitivité économique (Caspar, 2014). L'élément central de cette perspective est donc la maximisation de la richesse économique d'une société en utilisant le savoir de ses citoyens comme levier. Dans ce sens, le savoir des individus permet la création de valeur économique dans une société (Foray, 2009). Ainsi, la richesse d'une nation passe avant tout par le développement des connaissances de ses individus, c'est-à-dire le système d'éducation (OCDE, 2012). De ce point de vue, les jeunes d'aujourd'hui sont « la source principale de renouvellement des compétences de la main-d'œuvre » d'un pays (OCDE, 2012, p. 400). En même temps, plusieurs critiques à cette vision sont formulées. Tout d'abord, une telle perception mène davantage à une privatisation du savoir aux fins de l'économie du marché impliquant des inégalités sociales et des restrictions d'accès à la connaissance (Caspar, 2014). De plus, l'accès au savoir peut être restreint par un manque de ressources logistiques et financières ou par un manque d'accès à l'éducation (Bouchez, 2014). S'ajoute à cela la critique du caractère déterminant de la dimension financière dans le cadre de ce courant (Colletis et Paultré, 2008).

Des perspectives alternatives sont la vision véhiculée par l'UNESCO et celle du capitalisme cognitif provenant du courant de l'économie de la régulation (Bouchez, 2014; Boyer, 2004). Comme le considère l'UNESCO, les sociétés du savoir se décrivent également par des facteurs politiques et philosophiques ainsi que par les caractéristiques du système éducatif dans une société où il faut « œuvrer pour assurer l'articulation des savoirs dont les sociétés sont déjà dépositaires avec les nouvelles formes d'élaboration, d'acquisition et de diffusion du savoir valorisées par le modèle d'économie de la connaissance » (UNESCO, 2005, p. 17). Le courant du capitalisme cognitif est basé sur l'idée de l'émergence d'un capitalisme postfordiste où la création de valeur passe par l'accumulation et le partage des connaissances (Moulier-Boutang, 2007). Issue de l'école de la régulation, cette vue fait également appel à des éléments tels que l'organisation de la production des entreprises, le rapport salarial et les conflits sociaux (Bouchez, 2014).

Pour les trois perspectives, les questions relatives au système d'éducation deviennent cruciales. Selon la perspective axée sur l'économie (OCDE, Union européenne et autres), on s'intéresse avant tout à ses caractéristiques et à la façon de préparer la main-d'œuvre pour la création d'une valeur économique. Pour ce qui est de la perspective sociétale de l'UNESCO, il s'agit de s'intéresser à l'accès à la connaissance grâce au système éducatif. Finalement, la perspective du capitalisme cognitif s'intéresse aux composantes du système d'éducation qui peuvent fortement varier d'un contexte sociétal à l'autre (Boyer, 2004). Cependant, il semblerait que seuls les travaux s'inscrivant dans le courant dominant ont réellement porté sur les questions de l'apprentissage et de la formation des adultes (Bouchez, 2014), et que cet aspect serait à développer davantage. Le présent article cherche alors à apporter une contribution en ce sens. Il s'inscrit dans la perspective du capitalisme cognitif et pose un regard sur les formes que le système d'éducation prend dans les systèmes allemand et québécois. Nous retraçons d'abord les origines et les logiques des

deux systèmes pour ensuite revenir sur les pratiques de formation en entreprise et la discussion des changements adoptés dans le contexte contemporain.

■ COLLABORER POUR ÉDUIQUER : UNE VOIE PROMETTEUSE POUR UNE ÉCONOMIE EN MUTATION

Le système allemand : origines, contributeurs et logiques

L'évolution du système dual

Les fondements du système allemand remontent au XVI^e siècle. Empreint d'une tradition d'éducation propre à l'Allemagne et d'une intégration de l'État dans l'éducation (Hollinger, 2002), le système dual a été influencé par plusieurs penseurs tels Jan Amos Comenius, Wolfgang Ratke, Hermann Francke, Joachim Heinrich Campe, Johann Heinrich Pestalozzi, Georg Kerschensteiner et Paul Oestreich (Hollinger, 2002). Kerschensteiner notamment, penseur et pédagogue allemand de la fin du XIX^e siècle, défendait l'idée que l'école ne suffit pas pour intégrer un jeune dans la société, mais qu'il est important de le former en lui donnant les valeurs de la culture d'un métier (*Beruf*) (Hoffman, 2011). Ses contributions s'inscrivent dans une période où « la pédagogie redécouvre le potentiel émancipateur du travail humain librement consenti » (Hollinger, 2002, p. 91). Pédagogue et praticien, Kerschensteiner avait une vision de l'éducation qui doit « permettre à l'élève de rendre service à la communauté » (Hollinger, 2002, p. 102). En jumelant à la fois des valeurs humanistes et pragmatiques, il fondait l'école du travail (*Arbeitsschule*) en 1900, le premier établissement qui intégrait les pratiques de travail dans l'apprentissage à l'école. L'idée derrière cette combinaison était que la pratique manuelle fournit un incitatif très puissant au travail intellectuel qui permet ensuite d'organiser le travail manuel (Hollinger, 2002).

Le système dual tel que nous le connaissons aujourd'hui est né au début du XX^e siècle, à la suite à la création de cette combinaison, à laquelle se sont rajoutées d'autres initiatives. Son caractère dual réfère au fait de jumeler à la fois la formation à l'école et l'acquisition des compétences du métier en entreprise. L'histoire nous permet de retracer deux motifs justifiant ce jumelage. Le premier s'insère dans une vision traditionnelle où l'apprentissage est une pratique avec le maître (Hollinger, 2002). Le second est plutôt soumis à une logique industrielle et commerciale qui favorise surtout la rentabilité d'un tel système d'éducation (Hollinger, 2002). Dans ce cadre, l'objectif initial de ce système était la formation des travailleurs pour un emploi à temps plein immédiat, qui correspond au métier appris (Herget, 1987, p. 9).

Les acteurs du système

Un ensemble d'acteurs contribuent à ce système pour assurer son fonctionnement. Premièrement, les employeurs assurent la formation et l'encadrement en entreprise. Par ailleurs, les entreprises sont reconnues par le corps social et par la loi en tant que contributeurs principaux si bien qu'une organisation sur quatre s'engage dans la formation professionnelle duale (Lasserre, 2011). Deuxièmement, des écoles professionnelles à temps partiel (*Berufsschule*) assurent la formation théorique et sont sous la responsabilité des *Länders* (Hollinger, 2002). Dans le cadre de cette formation, ces écoles visent à développer trois types de compétences (Hoffman, 2011) :

- la compétence technique (*Fachkompetenz*) qui consiste au développement des connaissances d'experts, au savoir-faire ainsi qu'à l'apprentissage de bonnes méthodes de travail;
- les aptitudes sociales (*Sozialkompetenz*) qui correspondent à la capacité de nouer des relations sociales, et qui permettent aux jeunes d'agir avec responsabilité et de développer un sentiment de solidarité;
- la compétence relationnelle (*Personalkompetenz*) pour apprendre aux jeunes à répondre aux demandes sociales (ex. : celle de la famille ou des amis) et professionnelles, à établir un plan de vie, et à développer des capacités telles que l'autonomie, la confiance en soi, la responsabilité et l'intérêt dans le but de créer et de défendre des valeurs et une morale.

Troisièmement, un certain nombre de partenaires sociaux tels que les syndicats et les unions d'employeurs encadrent le système². Finalement, les chambres d'industrie et de commerce veillent sur la standardisation et sur la qualité du système, notamment en préparant des examens communs et uniformisés (Hoffman, 2011).

Depuis les années 1960, le système dual est également soutenu par un cadre réglementaire. La Loi sur la formation professionnelle (*Berufsbildungsgesetz*), promulguée en 1969, forme la pierre angulaire réglementaire, puisqu'elle fixe la durée et la nature de la formation en entreprise et veille sur la conformité de l'examen final (Hollinger, 2002). En 1981, cette loi était complétée par la Loi sur la promotion de la formation professionnelle (*Berufsbildungsförderungsgesetz*), menant à la création de l'Institut fédéral pour l'éducation et la formation professionnelle (*Bundesinstitut für Berufsbildung*) qui assume plusieurs tâches. Ses responsabilités impliquent, entre autres, une planification des besoins en éducation et la surveillance de la qualité des instituts d'apprentissage (BIBB, 1981, paragr. 6). Cette charge permet une régulation du nombre de places et une planification sur le moyen terme et le long terme. C'est d'ailleurs avec cette loi que le système de formation dual a pu s'adapter aux changements économiques et technologiques, notamment en intégrant une voie de formation duale pour les métiers en informatique (Hollinger, 2002).

Synthèse et logiques générales

Dans l'ensemble, nous pouvons constater que comparativement aux pays anglophones, qui disposent également d'un système de collaboration, l'engagement de l'État est plus prononcé. En effet, il existe un cadre réglementaire national et officiel pour standardiser cette forme d'enseignement, le système allemand étant appuyé par un fort investissement financier et social en éducation. L'éducation duale est donc marquée par trois grands principes organiques : « la responsabilité des entreprises, l'implication des partenaires sociaux et la référence à un métier dans la construction et la transmission de la qualification » (Lasserre, 2011).

En considérant tous les facteurs et contributeurs, nous remarquons que le système allemand ne repose pas seulement sur une idée de standardisation des compétences, mais sur une philosophie basée sur l'idée que l'expérience en entreprise permet d'assurer une meilleure transition de l'école au monde du travail (Hoffman, 2011). Il est le résultat d'une

² Parmi ces partenaires syndicaux, on trouve le regroupement syndical fédéral, le *Deutsche Gewerkschaftsbund* (DGB) ainsi que des syndicats à titre individuel. Les associations d'employeurs participantes sont le *Bundesverband der Deutschen Industrie* (BDI), le *Handelsverband Deutschland* (HDE) ainsi que la *Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände* (BDA).

coévolution des valeurs sociales et économiques et a constamment dû s'adapter, notamment durant les années 1990 qui ont été marquées par la réunification allemande et par l'arrivée des valeurs néolibérales liées à la mondialisation et à l'encadrement politique européen (Hollinger, 2002). Au début des années 2000, les deux tiers d'un même groupe d'âge au pays optaient encore pour le système dual (Hollinger, 2002), ainsi que 51 % des jeunes en 2011 (BIBB, 2012).

Le modèle québécois : origines, contributeurs et logiques

L'évolution des comités sectoriels

Le modèle québécois étudié ici se résume par les comités sectoriels, une initiative qui s'est inscrite dans une nouvelle forme de concertation, née dans les années 1960 (Johnson, 1997). Plusieurs écrits affirment que le contexte de la crise économique dans les années 1970 a davantage favorisé le développement des mécanismes de concertation qui ont ultimement mené aux comités sectoriels (Bernier et autres, 1996; Fournier, 1986). En effet, la concurrence accrue, une problématique de chômage permanent et structurel ainsi qu'une incapacité de l'État de régler seul les problèmes économiques ont mené à la nécessité de mieux former la main-d'œuvre pour le patronat et à une plus grande importance de la sécurité au travail pour le syndicat (Bernier et autres, 1996). Il s'agissait donc de rapprocher les différents acteurs et d'instaurer une culture d'apprentissage dans les entreprises (Doray et autres, 2008). Ainsi, à l'arrivée du Parti québécois au pouvoir dans les années 1970 (Bernier et autres, 1996) et avec la réforme de l'éducation (Tremblay, Doray, et Landry 2005), s'est développée une intégration de la formation professionnelle dans la conception de l'éducation. Les changements adoptés se sont insérés dans le contexte de la Révolution tranquille qui a profondément transformé la nature du système d'éducation au Québec (Bernier, 2011).

Durant les années 1990, la dynamique du « Québec inc. », qui décrit une alliance étroite entre le gouvernement et les corporations, a planté le décor pour continuer de rapprocher le milieu de l'éducation et le milieu du travail (Johnson, 1997). En 1992, André Bourbeau, alors ministre de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, créait la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) dont l'une des tâches (parmi cinq) était d'encourager la formation des travailleurs actifs (Johnson, 1997). La SQDM a ensuite été transformée pour devenir Emploi Québec.

À la construction institutionnelle de l'environnement de la formation se sont ajoutées les démarches visant l'incitation, voire l'obligation des entreprises de former leurs employés. La Loi sur les compétences (*Bill 90*), implantée en 1995 après une inspiration du contexte réglementaire français (Charest, 1999), oblige les entreprises qui génèrent annuellement plus de 250 000 \$ de chiffre d'affaires à investir au moins 1 % de leur masse salariale dans la formation du personnel ou dans l'engagement d'apprentis poursuivant des programmes techniques (Bélanger et Robitaille, 2008; Commission des partenaires du marché du travail, 2014). Finalement, cette étape a été suivie par la création de 30 comités³ (Bélanger et Robitaille, 2008). Ce moment marque par ailleurs une rupture majeure avec la logique du système dual anglo-saxon, où la formation est vue comme la responsabilité de l'individu (Tremblay, Doray, et Landry, 2005). À la suite de cette construction institutionnelle, le

³ En 2014, le site web de la CMPT en présente 29 : <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/reseau-des-partenaires/comites-sectoriels.asp> (page consultée en décembre 2014).

contexte réglementaire a été adapté à plusieurs reprises. Ainsi, sous la tendance générale d'un apprentissage tout au long de la vie et de la création de la mobilité professionnelle, la Loi sur les compétences a été adaptée itérativement pour finalement être transformée en Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre en 2007 (Bernier, 2011). Les entreprises ne sont alors pas seulement invitées à contribuer au financement de la formation des employés, mais aussi à reconnaître les compétences acquises selon des normes professionnelles mises en place par les comités sectoriels. La particularité de ces adaptations est visible dans le plan d'action qui accompagne la formation tout au long de la vie (MEQ, 2002). Quant au financement de l'éducation, il met plutôt l'accent sur le couple entreprise/individu que sur le plan étatique (Bernier, 2011).

Les acteurs du système

L'institution Emploi Québec assure jusqu'à aujourd'hui la gouvernance des comités qui ont les responsabilités suivantes : le respect de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (*Bill 90*), le développement des plans de formation sectorielle et le développement des cartes organisationnelles des programmes de formation professionnelle. Les autres participants des comités sont des employeurs, des syndicats, des associations d'employeurs et des représentants du ministère de l'Éducation.

Malgré le caractère obligatoire de la collaboration, les acteurs sont libres de déterminer la logique de fonctionnement des comités (Tremblay et autres, 2005). Cela sert par ailleurs à une meilleure adaptation aux particularités sectorielles. La concentration des groupes de participants varie aussi selon les secteurs. Ainsi, le Comité sectoriel de main-d'œuvre en aérospatiale au Québec (CAMAC) compte peu d'entreprises, mais ce sont toutes de grandes firmes qui jouent un rôle fondamental dans le secteur.

Synthèse et logiques générales

Lorsqu'il s'agit de la logique sous-jacente à l'émergence des comités, on observe plutôt un apprentissage par essais et erreurs avec l'objectif de rapprocher les employeurs et les établissements de formation, à la suite d'une crise économique, et en s'inspirant de plusieurs systèmes existants. Selon Johnson (1997) et Charest (1999), la politique québécoise s'est d'abord inspirée d'une logique sectorielle et soumise à une logique libérale qui provenait des travaux de Robert Reich et Lester Thurow au début des années 1990 et d'un rapport soumis au gouvernement canadien par le théoricien et professeur Michael Porter pour répondre à un taux de chômage élevé et une inadéquation des compétences de la main-d'œuvre et les besoins du marché du travail⁴. À la suite de pressions exercées par des acteurs locaux et provinciaux, cette logique aurait progressivement intégré des valeurs sociales pour alors se transformer en une double logique dite néo-corporatiste, composée d'une concertation sociale et d'une vision libérale (Johnson, 1997; Noël, 1993).

En comparaison avec les initiatives adoptées par des pays anglophones (Grande Bretagne, États-Unis)⁵, les objectifs du changement institutionnel et de la création des comités sectoriels sont de nature plus large. Les acteurs concernés ne veulent pas seulement réduire le nombre de chômeurs dans la société, mais poursuivent un objectif plus général : la concertation entre les syndicats et les entreprises afin d'assurer le fonctionnement des marchés sectoriels en soi (Bernier, Bilodeau et Grenier, 1996; Tremblay

⁴ Pour un aperçu des démarches conseillées, voir Porter, M.E and the Monitor Company (1991).

⁵ D'autres collaborations entreprises/éducation existent en Grande Bretagne et aux États-Unis, regroupés respectivement sous les appellations de *Training and Enterprise Councils* (TEC) et de *Private Industrie Councils* (PIC).

et autres, 2005). S'ajoute à cela le fait que les comités au Québec ne sont pas gérés par les employeurs, comme c'est le cas aux États-Unis; leur gestion est effectivement basée sur une idée de coopération duale entre les syndicats et les partenaires managériaux, d'une part, et les employeurs et les établissements d'enseignement, d'autre part (Tremblay et autres, 2005). Ces différents partenaires travaillent en collaboration sectorielle (Tremblay et autres, 2003), soumise à une approche par compétence, car les acteurs décident ensemble quelles compétences doivent être maîtrisées dans un secteur donné (Éducation internationale, 2014). Certains décrivent alors le modèle québécois comme innovateur (Tremblay, Doray et Landry, 2005), tandis que d'autres perçoivent un virage d'une logique générale dans l'histoire.

Quelques éléments résultant de la comparaison des deux systèmes

Une mise en perspective des deux systèmes permet de saisir leurs logiques fondamentales ainsi que leurs évolutions dans l'histoire et le contexte sociétal dans lequel ils s'insèrent. Les deux systèmes montrent un rapprochement de l'éducation aux pratiques en entreprise, mouvement qui a eu lieu au début du XX^e siècle en Allemagne, et dans les années 1960 au Québec – et plus particulièrement dans les années 1990. Comme Charest le constatait par une typologie des systèmes (1999), les deux modèles s'insèrent dans une logique de collaboration, la différence étant que le modèle allemand est marqué par une régulation conjointe et qu'au Québec la loi est utilisée comme levier pour créer une culture de formation en entreprise.

Il appert qu'une autre différence est liée aux fondements de tels systèmes. En effet, les dynamiques sous-jacentes aux systèmes montrent que leurs développements s'inscrivent dans deux périodes différentes : le système allemand reflète la période industrielle et une très forte culture de métier qui est d'ailleurs encore fortement omniprésente dans ce pays et le système québécois résulte des dynamiques récentes telles les crises économiques, l'émergence des nouveaux secteurs et la compétitivité dans l'économie mondiale.

Un autre élément fort intéressant est l'implication financière et sociale des entreprises. Tandis que les entreprises allemandes sont considérées comme acteurs principaux et jouent un rôle fondamental dans le financement, les entreprises québécoises ont plutôt un rôle de partenaire pour déterminer les besoins de l'industrie, tout en respectant la Loi sur les compétences. En gardant ces différences en vue, il est alors intéressant de poser un regard sur l'influence de tels systèmes sur les pratiques managériales.

■ RÉPERCUSSIONS SUR LE TRAVAIL EN ENTREPRISE DANS LE CONTEXTE DU CAPITALISME COGNITIF

À la suite de la description de l'évolution, des acteurs et des logiques des deux systèmes, il est maintenant intéressant de décrire leurs influences respectives sur les pratiques en entreprise. Rappelons que l'avènement du contexte du capitalisme cognitif est considéré comme l'élément principal justifiant cette discussion. En effet, il est pertinent de confronter deux modèles qui ont émergé dans deux contextes différents : le modèle allemand, né dans une logique industrielle et obligé de s'adapter aux nouveaux défis, et le modèle québécois, né en contexte postindustriel et présentant une nouvelle voie à considérer quant à l'organisation de l'éducation (le tableau synthèse présenté à la page 130 dresse un portrait des principales caractéristiques).

L'environnement allemand : la culture de métier et l'entreprise comme institution formatrice (parcours d'insertion)

La formation duale en Allemagne génère plusieurs retombées économiques et sociétales telles que la réduction du taux de chômage des jeunes⁶, une forte transparence du marché du travail pour les jeunes (Lehmann, 2000) et un rehaussement du niveau des qualifications de la population allemande, un indicateur très important dans l'économie du savoir (Schmidt, 2011)⁷. Malgré cela, le système allemand, aussi performant soit-il, a déjà été critiqué à plusieurs reprises et a dû répondre à plusieurs interrogations. En 1987, on arrivait déjà au constat que le système dual ne montrait pas les mêmes dynamiques que dans la période d'après-guerre (Herget, 1987), notamment en raison de l'émergence des secteurs de services et d'un manque d'adaptation entre le nombre d'apprentis et les besoins sectoriels. Malgré les adaptations réussies et l'importance du nombre des jeunes qui choisissent encore le système dual, Alain Lattard (2000) avance que sans réforme fondamentale une diminution de la formation duale en serait la suite logique. Se pose alors la question de savoir si avec un passage à une logique d'un capitalisme cognitif, un système reposant sur l'initiation à un métier et sur la cohésion sociale n'est pas dépassé (Hollinger, 2002). Le contexte économique et sociétal a fait émerger une logique valorisant beaucoup plus les intérêts individuels que les intérêts collectifs et, depuis le début des années 2000, pousse à une remise en question de « l'ensemble de la philosophie sociale en Allemagne » (Hollinger, 2002, p. 5).

Cependant, les retombées managériales de la formation duale sont nombreuses. Le système allemand repose avant tout sur la culture du métier fortement présente en Allemagne et cette forme d'éducation permet également d'éduquer de « bons » citoyens (Lattard, 2000). Un jeune qui commence son expérience professionnelle par le système dual peut alors établir des liens de confiance avec ses collègues (Hollinger, 2002) et intégrer les valeurs liées à son métier. Ce développement d'une identité professionnelle a un effet rassurant pour le jeune, puisqu'il appartient à une communauté en entreprise et qu'il est reconnu comme futur travailleur qualifié (Rauner, 2010). Par ailleurs, selon le sentiment d'identité professionnelle (qui peut varier d'un métier à l'autre) et en raison de la reconnaissance comme futur expert, le jeune développe un attachement beaucoup plus fort à l'entreprise et s'engage davantage sur le long terme, ce qui est considéré comme un capital important pour les organisations à l'ère du capitalisme cognitif (Rauner, 2010).

Une autre répercussion sur le travail en entreprise est directement liée à l'acquisition des connaissances. En effet, une entreprise allemande comme institution formatrice est tenue par la loi de se préoccuper de la formation. Cela est exigé dans le cadre de la cogestion allemande (*Betriebliche Mitbestimmung*) et de la loi qui régit ce mode de gestion particulier : la Loi sur la cogestion (*Betriebsmitbestimmungsgesetz*) (Hollinger, 2002). Selon celle-ci, l'entreprise doit initier les employés à la formation, déterminer les besoins des employés

⁶ En 2011, le taux de chômage des jeunes était de 8 % en Allemagne, comparativement à 23,4 % en Espagne ou à plus de 50 % en Grèce (Commission européenne 2012). Cependant, il faut également noter que l'Allemagne est fortement aux prises avec le vieillissement de sa population, ce qui fait que le nombre de jeunes dans ce pays est nettement inférieur à celui des pays d'Europe du sud.

⁷ L'auteur se base sur une étude de l'OCDE de 2009 qui mesure le niveau des compétences dans la population active dans les pays OCDE. Cette dernière montre que 60 % des Allemands disposent des qualifications moyennes et 16 % des allemands disposent de qualifications de bas niveau (comparativement à la moyenne de l'OCDE, respectivement de 40 % et de 30 %). L'auteur lie ces résultats à son analyse du système d'éducation allemand.

concernés et dialoguer avec eux par l'intermédiaire du comité d'entreprise (*Betriebsrat*)⁸. De plus, le rôle et les qualifications des formateurs sont fixés par la loi. Le rôle de formateur est accessible à tout individu qui détient les compétences professionnelles nécessaires ainsi que des compétences sociales et personnelles pour former de jeunes employés (Hollinger, 2003)⁹. Une autre réglementation porte sur les connaissances techniques et morales à transmettre en entreprise. Ce cadre réglementaire débouche sur des plans de formation très structurés qui prévoient l'acquisition des connaissances dans un délai prédéterminé, un processus qui est vérifié par la ou les personnes responsables et joint au contrat de formation. Cette acquisition de connaissances très structurée et uniforme au sein de l'organisation est rassurante pour les jeunes (Wegerich, 2011).

Un autre aspect à souligner concerne le caractère financier inhérent à la formation en entreprise. Les jeunes apprentis ont un salaire généralement fixé par la loi qui est inférieur à celui des professionnels travaillant dans la même branche et qui augmente progressivement avec les années de formation (Hollinger, 2002)¹⁰. Le fait de percevoir un salaire génère un sentiment de sécurité dans un environnement économique plutôt instable et permet d'établir une relation durable avec l'entreprise.

Tous ces facteurs pris en compte, comment conserver ces retombées, si l'on considérait une réforme fondamentale de ce système? Il s'agit également de facteurs fortement inspirants pour d'autres systèmes d'éducation qui reposent sur un rapprochement éducation/entreprise et qui souhaitent améliorer la transition entre l'école et le travail pour les jeunes.

L'environnement québécois : l'employabilité et la responsabilisation de l'individu par rapport à la formation

Comme c'est le cas pour le modèle allemand, le modèle québécois est porteur de succès du fait de plusieurs facteurs. Tout d'abord, cette initiative fait partie des mesures qui ont permis l'obtention d'un emploi et la transition à l'environnement de travail (Doray, Ménard et Adouane, 2008). En fait, en 2012, plusieurs mutuelles de formation ont été créées dans les comités des secteurs des services automobiles, du tourisme, de l'économie sociale et de l'action communautaire, et de l'aéronautique (CPMT, 2012). D'autres initiatives comprennent la création de normes professionnelles, l'échange avec des responsables des ressources humaines dans les organisations (par des conférences, des séminaires, etc.) ainsi que la collaboration avec le ministère de l'Éducation concernant la création et la révision des programmes d'études (Emploi Québec, 2012). De plus, de nouveaux programmes de formation ainsi que de nouveaux établissements d'enseignement ont vu le jour dans plusieurs secteurs, comme ce fut le cas pour l'Institut de formation aérospatiale (IFA) dans l'aéro-nautique. Ce dernier est reconnu comme un « centre d'excellence en formation aérospatiale qui met en commun l'expertise de ces trois grandes maisons d'enseignement

⁸ Le comité d'entreprise (CE) est composé de délégués d'employés élus parmi les employés de l'entreprise ainsi que d'actionnaires, les deux parties arrivant à une prise de décision paritaire. Les lois de la cogestion prévoient un représentant de la jeunesse au CE si le nombre de jeunes travailleurs de moins de 18 ans atteint 5 salariés ou si les jeunes qui sont employés avant de terminer leur formation professionnelle ont moins de 25 ans (Hollinger, 2003, p. 392; BGBl, 2001, I, p. 2518).

⁹ L'auteure se base ici sur la Loi sur la formation professionnelle (§ 20, art. 4 et 76) qui décrit la désignation des responsables de formation ainsi que leurs qualifications nécessaires.

¹⁰ Cette réglementation s'insère dans la Loi de la formation professionnelle (§ 4).

pour réaliser la synergie entre le monde de l'éducation et l'industrie aérospatiale » (Journal Les Affaires, 2006).

Cependant, par rapport aux pratiques en organisation, plusieurs limites peuvent être relevées à propos du système à l'étude. Tout d'abord, nous remarquons qu'il existe peu de standardisation de la formation dans l'entreprise. Cela s'explique probablement par la liberté laissée aux comités et par l'absence d'un cadre réglementaire général et de comités de formation en entreprise, ce qui pose des problèmes de gouvernance entre les différents acteurs (Bélanger, Daniau et Meilleur, 2010).

Un autre point critique concerne la responsabilité de l'individu quant à sa formation. Dans le cadre du système québécois, la responsabilité de se former semble plutôt reposer sur l'individu qui est alors tenu de conserver son « attractivité » sur le marché du travail ; un développement que certains chercheurs décrivent par le concept de l'employabilité¹¹ (Bernier, 2011). Ce dernier désigne les « aptitudes d'un individu à travailler selon les exigences du marché » (Doray et Maroy, 2013, p. 21) et correspond à un référentiel sociétal « libéral-social » avec un cadre réglementaire qui incite à la fois les employeurs et les individus à se mobiliser pour atteindre des objectifs économiques communs (Doray et Maroy, 2013). De plus, les politiques relatives à l'apprentissage tout au long de la vie et la Loi sur les compétences semblent mener vers cette tendance. S'ajoute à cela le fait que pour toute entreprise dans le monde, des difficultés financières, des crises et un manque d'intégration des pratiques de formation dans le travail quotidien font en sorte que l'acquisition de nouvelles connaissances ne peut se faire dans les délais et l'envergure souhaités (Seitz et Wagner, 2009). Par ailleurs, pour ce qui est des entreprises québécoises, les initiatives offertes par les organisations ne vont guère plus loin que le cadre réglementaire obligatoire (Tremblay et Rolland, 2011). De plus, aucun texte réglementaire ne précise un droit à la formation pour les salariés au Québec, comme c'est le cas dans d'autres sociétés (Bernier, 2011).

Dernièrement, comparativement au modèle allemand, on constate une absence de l'éducation du citoyen et plutôt une prédominance des formations techniques, axées sur les compétences. Même si les approches canadiennes offrent une grande flexibilité qui est considérée comme un atout sur le marché du travail actuel (Lehmann, 2000), ce sont particulièrement les jeunes qui auraient besoin d'un encadrement plus structuré. Il ressort d'une étude menée par le CCJ que les jeunes ont de la difficulté durant la formation professionnelle et elle propose de l'intégrer davantage dans une logique de concertation (CCJ, 2014, p. 9). D'un point de vue critique, on peut alors déplorer l'absence de transmission de valeurs fondamentales liées à la logique du métier. Dans cette perspective, la logique sous-jacente à l'éducation passerait alors d'une émancipation citoyenne à une accumulation des compétences pour augmenter l'employabilité des personnes sur le marché du travail (Bernier, 2011).

¹¹ Il s'agit d'un concept qui a particulièrement été développé aux États-Unis et au Canada dans les années 1960 et 1970 (Doray et Maroy, 2003).

TABLEAU SYNTHÈSE : SYSTÈME DUAL ET COMITÉS SECTORIELS

	Le système allemand : le système dual	Le système québécois : les comités sectoriels
Origines	Plusieurs penseurs tels que Comenius, Ratke, Francke, Campe Pestalozzi, Kerschensteiner, Oestreich	Plusieurs influences et inspirations venant de l'extérieur : Reich, Thurow et Porter; les pratiques européennes (françaises pour le cadre législatif) et américaines Plusieurs regroupements et acteurs tels que : associations d'employeurs, acteurs politiques (ex. : André Bourdieu)
Contexte (création)	Économie industrielle, révolutions pédagogiques, logique de maître/apprenti dans les organisations manufacturières	Crise économique des années 1980, changements technologiques, nécessité de réfléchir à une stratégie de la main-d'œuvre (naissance de l'économie du savoir)
Fondements philosophiques/logiques	Une vision humaniste et pragmatiste L'éducation pour devenir un « bon » citoyen La formation à l'école n'est pas suffisante pour préparer un jeune au travail Les entreprises jouent un rôle actif dans l'éducation et la formation	L'éducation doit être indépendante de l'église et plus orientée vers les entreprises (depuis les années 1960) Concertation sociale pour être compétitif; logique sectorielle Démarche essai/erreur pour rapprocher les institutions (engager acteurs patronaux et syndicats dans la gestion conjointe de la formation)
Cadre réglementaire	1969 Loi sur la formation professionnelle (<i>Berufsbildungsgesetz</i>) 1981 Loi sur la promotion de la formation professionnelle (<i>Berufsbildungsförderungsgesetz</i>)	1995 Règlement du soutien à l'industrie, Politique sectorielle par Emploi Québec 1995 Loi sur les compétences (Loi du 1 %) 1997 Création de Comités sectoriels 2007 Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre
Acteurs engagés	Entreprises : formation en organisation, engagement financier Écoles professionnelles à temps partiel : formation théorique Chambres d'industrie et de commerce : standardisation et qualité Partenaires sociaux (syndicats/unions d'employeurs : encadrement)	Commission des partenaires du marché du travail du Québec Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (maintenant Emploi Québec) : gouvernance et financement Entreprises : représentants siègent aux comités sectoriels Syndicats, Associations employeurs
Influence sur les pratiques managériales	Parcours d'initiation et culture de métier, transmission des valeurs; Haute standardisation de la formation et suivi dans l'entreprise : l'entreprise doit promouvoir la formation, cibler les besoins de formation, consulter les employés à ce sujet (<i>Betriebsverfassungsgesetz</i>)	Définition de normes professionnelles et création des établissements de formation répondant aux besoins des entreprises dans un secteur donné; employabilité et responsabilisation de l'individu; basse standardisation de la formation; engagements financiers des entreprises pour assurer la formation (Loi du 1 %), mais absence de droit à la formation pour les employés

■ DISCUSSION CRITIQUE : LA RÉALITÉ ET L'AVENIR DES SYSTÈMES ALLEMAND ET QUÉBÉCOIS DANS LE CONTEXTE DE L'ÉCONOMIE DU SAVOIR

À la suite de l'étude de ces deux systèmes d'éducation dont l'un a été conçu à l'ère industrielle et l'autre dans le contexte du capitalisme cognitif, nous constatons que leurs logiques et leurs modes de régulation respectifs mènent à des dynamiques et des difficultés distinctes. Le système dual allemand, fortement reconnu dans le monde pour son encadrement des jeunes et encore conseillé de nos jours, est également fortement remis en question. Le système québécois, pour sa part, est décrit comme un modèle novateur, ayant réussi à intégrer une concertation sociale et une pensée libérale, mais est aussi critiqué du fait de l'absence d'encadrement standardisé et du report de la responsabilité de la professionnalisation sur le seul individu.

Pour les deux sociétés se posent des questions fondamentales : dans un système éducatif à l'ère de l'économie de la connaissance, comment traiter et pondérer la formation initiale et continue? Le système dual allemand, devrait-il être réformé pour mettre davantage l'accent sur une logique sectorielle qui donnerait plus de souplesse pour développer des dynamiques propres aux secteurs? Et dans ce cas, quels seront les piliers d'un tel système? Le Québec, devrait-il davantage impliquer les entreprises, et cela au-delà de la Loi du 1 % pour assurer une meilleure transition des jeunes vers le marché du travail dans un contexte d'instabilité? Est-il vrai qu'il n'existe pas encore de véritable culture de formation dans les organisations québécoises et, en son absence, que doit-on faire pour la bâtir? Et, dans le cadre d'un système de plus en plus axé sur une approche de compétences techniques, comment développer l'environnement institutionnel pour mieux éduquer les citoyens québécois et transmettre des valeurs de société?

Quoi qu'il en soit, pour l'avenir de ces deux systèmes, les acteurs concernés font face à une réflexion profonde dont le déni aurait des effets néfastes pour leur société respective. Dans les deux cas, il s'agit de systèmes fortement inspirants, puisqu'ils ont réussi à intégrer des acteurs locaux, ce qui est paradoxalement une approche fortement recommandée dans une économie mondialisée (Lévesque, 2004). Cependant, il reste à déterminer si les modèles allemand et québécois représentent des voies prometteuses pour renforcer les dynamiques locales, ou si ces modèles représentent des logiques dépassées pour une société postindustrielle concernant le système allemand ou des logiques trop techniques et ponctuelles concernant le système québécois.

À cette étape de notre analyse, nous remarquons que le système dual peut encore représenter une voie intéressante. Il permet une spécialisation et un futur professionnel prometteur à ceux qui n'ont pas nécessairement le profil pour effectuer des études universitaires. De plus, il rend possible un arrimage entre les besoins des entreprises et les profils des jeunes ainsi qu'une possibilité de renforcer le lien entre les employés et les entreprises. Ainsi, il permet de créer et d'accumuler des connaissances au sein des entreprises, activités très importantes à l'ère du capitalisme cognitif¹². Par ailleurs, la pertinence du système dual est soulignée par des initiatives récentes telles que la formation des jeunes Espagnols par le manufacturier automobile BMW en Allemagne (Verdevoye,

¹² Par ailleurs, la surqualification des employés et la haute mobilité des jeunes représentent deux problèmes d'actualité au Québec. Les statistiques de l'ISQ révèlent que 31 % des personnes sur le marché du travail étaient surqualifiées en 2012 (ISQ, 2013, p. 1). Pour l'ensemble du Canada, l'instabilité professionnelle touche surtout les jeunes qui ont moins de six ans d'expérience de travail (Statistique Canada, 2012, p. 17).

2013) ou l'implantation réussie d'un système dual chez Siemens en Caroline du Nord aux É.U. (Bryant, 2012). Cependant, pour faire face aux pressions et logiques actuelles, le système dual doit continuer à s'adapter. Selon notre lecture, un accent particulier devrait être mis sur la création des passerelles entre différents types de formations. Ces dernières aideront à lutter contre la rigidité du système et à éviter que le choix de métier en début de parcours professionnel ne représente un poids trop important et nuise à l'évolution de l'individu.

Pour ce qui est du système québécois, la décentralisation des secteurs et l'intégration des valeurs sociales et corporatistes sont certainement intéressantes. Cependant, compte tenu des critiques récemment adressées à ce modèle, les entreprises devraient être davantage impliquées dans la conception, la réalisation et le financement de la formation. Ce constat s'applique surtout pour les petites et moyennes entreprises qui contribuent de façon importante à l'économie de la société¹³, mais qui ne sont pas concernées par les dispositifs réglementaires et politiques et qui s'impliquent seulement partiellement dans les initiatives des comités sectoriels. Le Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT), mis sur pied par les comités sectoriels et lancé par Emploi Québec, est une initiative intéressante qui va dans ce sens. Il s'agit de transmettre davantage de connaissances et de valeurs liées à un métier au moyen d'un compagnonnage en milieu de travail et sur une base volontaire (soutenu financièrement par l'État) (Emploi Québec, 2014). Compte tenu de ce qui précède, il serait intéressant d'étendre cette initiative pour mener à des initiatives de formation standardisées et structurées qui encadrent davantage l'insertion professionnelle des jeunes.

Les deux modèles étudiés dans le présent article fournissent des inspirations intéressantes pour l'organisation des systèmes éducatifs. Cependant, ils présentent des limites et sont dans l'obligation de se réinventer. Le système dual, constitué à l'ère industrielle et bâti sur des valeurs profondément ancrées doit faire face aux enjeux tels que la mobilité accrue des travailleurs (et donc le besoin d'une plus grande flexibilité structurelle) et le vieillissement démographique menant à la nécessité d'intégrer des immigrants. En comparaison, la concertation au Québec, un modèle qui a émergé d'inspirations multiples dans un contexte de crise et de changement permanent, présente un manque d'éléments structurels qui auraient un caractère rassurant pour les jeunes.

¹³ Une étude de la BDC en 2011 montre que 98 % des entreprises canadiennes comptent moins de 100 employés et représentent 54,3 % du produit intérieur brut. Parmi ces PME, 21,4 % se trouvent au Québec (la province francophone représente 24 % de la population canadienne) (BDC, 2011).

■ BIBLIOGRAPHIE

- Ballas, D. R. et autres (2012). *Mind the Gap – Education Inequality Across EU Regions*, European Commission, Network of Experts in Social Sciences of Education and Training (NESSE), European Commission.
- Banque de développement du Canada (BDC) (2011). *Les PME d'un coup d'œil*, <https://www.bdc.ca/FR/Documents/other/PME-coup-d-oeil-ete2011.pdf> (page consultée en mars 2014).
- Bélanger, P. et M. Robitaille (2008). *A Portrait of Work-Related Learning in Quebec*, <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/WLKC/WorkplaceTrainingQuebecEN.pdf> (page consultée en février 2014).
- Bélanger, P., S. Daniau et J.-F. Meilleur (2010), *La formation de base dans les petites et moyennes entreprises : pratiques et modèles novateurs*, Rapport synthèse, Montréal, Québec, CIRDEP.
- Bernier, C., M. Bilodeau, et J.-N. Grenier (1996). « Les comités paritaires de formation professionnelle au Québec », *Relations Industrielles*, vol. 51, n° 4, p. 655-692.
- Bernier, C. (2011). *Formation et employabilité. Regard critique sur l'évolution des politiques de formation de la main-d'œuvre au Québec*, Québec, Presses Université Laval.
- Boucher, P. (2014). « Autour de « l'économie du savoir » : ses composantes, ses dynamiques et ses enjeux », *Savoirs*, vol. 1, n° 34, p. 9-45.
- Boulet, M. (2013). « Rareté ou surplus de main-d'œuvre qualifiée au Québec : analyse comparée de l'évolution des qualifications sur le marché du travail de 1990 à 2012 », *Institut de la statistique du Québec*, vol. 14, n° 3, p. 1-12, <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/travail-remuneration/bulletins/flash-info-201309.pdf> (page consultée en octobre 2014).
- Boyer R. (2004), *Théorie de la régulation*, Paris, La Découverte, collection « Repères ».
- Bryant, C. (2012). « A German Model Goes Global », *Financial Times*, <http://www.ft.com/cms/s/0/4f43b5c4-a32b-11e1-8f34-00144feabdc0.html#axzz2wEmbDkWQ> (page consultée en octobre 2013).
- Bundesinstitut für Berufsbildung/ Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) (1981). *Berufsbildungsförderungsgesetz*, http://www.bibb.de/dokumente/pdf/berufsbildungsfoerderungsgesetz_1981.pdf (page consultée en février 2014).
- Bundesinstitut für Berufsbildung/ Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) (2012). *Internetversion des BIBB-Datenreports zum Berufsbildungsbericht 2012 – Informationen und Analysen zur Entwicklung der Beruflichen Bildung*, <http://datenreport.bibb.de/html/4686.htm> (page consultée en février 2014).
- Caspar, P. (2014). « Éditorial », *Savoirs*, vol. 1, n° 34, p. 7-8.
- Charest, J. (1999). « Articulation institutionnelle et orientations du système de formation professionnelle au Québec », *Relations industrielles*, vol. 54, n° 3, p. 439-471.
- Charland, J.-P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*, Québec, IQRC.
- Colletis G. et B. Paultré (2008). « Le capitalisme cognitif : une approche schumpétérienne des économies contemporaines », dans G. Colletis et B. Paultré (dir.), *Les nouveaux horizons du capitalisme*, Paris, Economica, p. 23-46.

- Comité consultatif Jeunes (CCJ) (2014). *Les transitions entre l'école et le marché du travail*, http://rsmo.qc.ca/wp-content/uploads/2014/04/Avis_TRANSITIONS_21mars2014.pdf (page consultée en octobre 2014).
- Commission européenne (2012). *Repenser l'éducation – Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques*, <http://new.eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN> (page consultée en janvier 2014).
- Commission des partenaires du marché du travail (CPMT). *Bulletin d'information aux entreprises. Loi sur les compétences*, <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs14152> (page consultée en janvier 2014).
- Commission des partenaires du marché du travail (CPMT), *Comités sectoriels*, <http://www.cpmt.gouv.qc.ca/reseau-des-partenaires/comites-sectoriels.asp> (page consultée en décembre 2014).
- Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) (2012). *Sommaire des réalisations de 2011-2012 et perspectives de 2012-2013*, http://emploi.quebec.gouv.qc.ca/publications/pdf/Sommaire_realisations_2011-12.pdf (page consultée en février 2014).
- Doray, P. et C. Maroy (2003). « Vers un nouveau monde de régulation de la formation professionnelle », dans P. Doray et C. Maroy (dir.), *Les relations entre économie et éducation : vers de nouvelles régulations?*, Paris, L'Harmattan, p. 9-30.
- Doray, P., L. Ménard et A. Adouane (2008). « Implementing the School-to-Work Transition in Quebec », *Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques*, http://www.uquebec.ca/observgo/fichiers/25131_GSE-3.pdf (page consultée en février 2014).
- Éducation internationale (2014). *Éducation internationale : la formation professionnelle et le système d'éducation du Québec*, <http://www.education-internationale.com/elevés-étrangers/la-formation-professionnelle-et-le-systeme-deducation-du-quebec> (page consultée en février 2014).
- Emploi Québec, 2014, *Apprentissage en milieu de travail*, <http://emploi.quebec.gouv.qc.ca/entreprises/investir-en-formation/programmes-de-developpement-de-la-main-doeuvre/apprentissage-en-milieu-de-travail/> (page consultée en octobre 2014).
- Estevez-Abe, M., T. Iversen et D. Soskice (2001). « Social Protection and the Formation of Skills: A Reinterpretation of the Welfare State », dans P. A. Hall et D. Soskice, *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, New York, Oxford University Press, p. 145-183.
- European Union News (2014). *The European Semester, Europe 2020 Strategy, Youth Employment and Youth Guarantee Related Issues and a Quality Framework for Traineeship, the Focus of EPSCO Council*, <http://gr2014.eu/news/press-releases/european-semester-europe-2020-strategy-youth-employment-and-youth-guarantee> (page consultée en mars 2014).
- Foray, D. (2009). *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte.
- Gadrey, J. (2003). *Socio-économie des services*, Paris, La Découverte.
- Hall, P. A. et D. Soskice (2001). *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, New York, Oxford University Press.

- Hannan, D. F., D. Raffe et E. Smyth (1996). *Cross-National Research on School to Work Transitions: An Analytical Framework*, http://www.econ.upf.edu/~montalvo/sec1034/school_work_ocde.pdf (page consultée en février 2014).
- Herget, H. (1987). *The Transition of Young People Into Employment After Completion of Apprenticeship in the 'dual System' (in-plant Training and Part-time School)*, European Centre for the Development of Vocational training, Berlin, CEDEFOP, <http://www.voced.edu.au/word/46336> (page consultée en février 2014).
- Hoffman, N. (2011). *Schooling in the Workplace: How Six of the World's Best Vocational Education Systems Prepare Young People for Jobs and Life*, Boston, Harvard Education Press.
- Hollinger, V. (2002). *Le système dual : l'exception allemande de la formation professionnelle initiale : Débats de société d'hier et d'aujourd'hui*, Bern, Peter Lang.
- Johnson, A. F. (1997). « Towards a Renewed Concertation in Québec : la Société québécoise de développement de la main d'œuvre », dans A. Sharpe et R.S. Haddow, *Social Partnerships for Training : Canada's Experiment with Labour Force Development Boards*, copublié par le Caledon Institute of Social Policy et la School of Policy Studies, Queen's University, p. 125-154.
- Journal Les Affaires (2006). « Une solution québécoise aux enjeux actuels du marché du travail, Les comités sectoriels de main-d'œuvre : la force du partenariat, http://www.cpmt.gouv.qc.ca/publications/pdf/AUTRES_Cahier_CSMO_Les_Affaires.pdf (Page consultée en septembre 2014).
- LaRochelle-Côté, S. (2013). « L'instabilité d'emploi chez les jeunes travailleurs », *Statistique Canada n° 75-004-M* au catalogue – n° 002, p. 1-17, <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-004-m/75-004-m2013001-fra.pdf> (page consultée en octobre 2014).
- Lasserre, R. (2011). « L'apprentissage en entreprise au cœur de la compétitivité allemande. Regards sur l'économie allemande », *Bulletin économique du CIRAC*, n° 103 (décembre), p. 13-18.
- Lattard, A. (2000). « Permanence et mutations du système dual. Où va le modèle allemand? », *Revue française de pédagogie*, vol. 131, n° 1, p. 75-85.
- Lehmann, W. (2000). « Is Germany's Dual System Still a Model for Canadian Youth Apprenticeship Initiatives? », *Canadian Public Policy*, vol. 26, n° 2, p. 225-240.
- Lévesque, B. (2004). *Le modèle québécois et le développement régional et local : vers le néolibéralisme et la fin du modèle québécois?*, Collection études théoriques, CRISES, crises.uqam.ca/upload/files/.../CRISES_ET0405.pdf (page consultée en janvier 2014).
- Ministère de l'Éducation (MEQ) (2002). *La formation professionnelle et technique au Québec*, Québec, gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Moulier Boutang, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif : la nouvelle grande transformation*, Paris, Éd. Amsterdam.
- Noël, A. (1993), « Politics in a High-Unemployment Society », dans A. Gagnon, *Quebec: State and Society*, Scarborough, Nelson, p. 422-449.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2012). *Regards sur l'éducation 2012 : les indicateurs de l'OCDE*, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-fr> (page consultée en janvier 2014).
- Peters, M. A. (dir.) (2013). *Education, Science and Knowledge Capitalism*, New York, Peter Lang.

- Porter, M. E and the Monitor Company (1991). *Canada at the Crossroads: The Reality of a New Competitive Environment*, Ottawa, Business Council on National Issues and Supply and Services Canada.
- Rauner, F. (2010). « Berufsbildung in Deutschland: Krise, Kontinuität, neue Konzepte », dans G. Bosch, S. Krone, et Dirk Lange, *Das Berufsbildungssystem in Deutschland: Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte*, Berlin, Springer, p. 69-90.
- Schmidt, N. (2010). *Auswirkungen des Strukturwandels der Wirtschaft auf den Bildungsgrad der Bevölkerung, Wirtschaft und Statistik*, https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/BildungForschungKultur/StrukturwandelBildungsstand.pdf?__blob=publicationFile (page consultée en février 2014).
- Seitz, C. et M. H. Wagner (2009). « Wissen intergenerativ erzeugen und transferieren – die Chancen intergenerativer Zusammenarbeit », dans G. Richter, *Generationen gemeinsam im Betrieb individuelle Flexibilität durch anspruchsvolle Regulierungen*, Bielefeld, Bertelsmann, p. 157-172.
- Tremblay, D.-G., C. Landry et P. Doray (2003). « La collaboration comme nouveau mode de régulation et de planification de la formation professionnelle et technique : le cas des comités sectoriels au Québec », dans C. Maroy et Pierre Doray (dir.), *Les relations entre économie et éducation : vers de nouvelles régulations?*, Paris, L'Harmattan, p. 93-116.
- Tremblay, D.-G., P. Doray et C. Landry (2005). « Co-Operation as a New Mode of Regulating and Planning Occupational and Technical Training: Québec's Sectoral Committees », *Socio-Economic Review*, vol. 3, n° 3, p. 517-543.
- Tremblay, D.-G. et D. Rolland (2011). *Gestion des ressources humaines : typologies et comparaisons internationales*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- UNESCO (2005). *Vers les sociétés du savoir, Unesco*, http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=4399 (page consultée en août 2008).
- Verdevoye, A. G. (2013). L'allemand BMW va chercher des jeunes chômeurs espagnols pour les former, *La Tribune*, <http://www.latribune.fr/entreprises-finance/industrie/automobile/20130606trib000768846/l-allemand-bmw-va-chercher-des-jeunes-chomeurs-espagnols-pour-les-former.html> (page consultée en janvier 2014).