

Université de Montréal

**Le partenariat dans le domaine de la formation  
professionnelle**

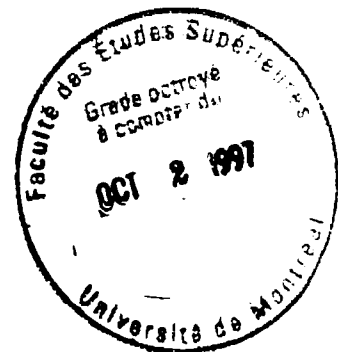
par  
Jamel Choukir

Département de sociologie  
Faculté des arts et des sciences

Thèse présentée à la faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de  
Philosophiæ Doctor (Ph.D.)  
en sociologie

Août, 1997

©Jamel Choukir, 1997





National Library  
of Canada

Bibliothèque nationale  
du Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services

Acquisitions et  
services bibliographiques

395 Wellington Street  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

395, rue Wellington  
Ottawa ON K1A 0N4  
Canada

*Your file Votre référence*

*Our file Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-26659-1

**Canada**

Université de Montréal  
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

Le partenariat dans le domaine de  
la formation professionnelle

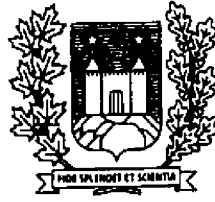
présentée par

Jamel CHOUKIR

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Emile OLLIVIER	président du jury
Camille LEGENDRE	directeur de recherche
Adèle CHENÉ	co-directrice de recherche
Robert SÉVIGNY	membre du jury
Colette BERNIER	examineur externe

Thèse acceptée le: 28 août 1997



Université de Montréal

Bibliothèque



# SOMMAIRE

Le développement de la formation de la main-d'oeuvre s'appuie actuellement sur un certain consensus entre les principaux intervenants sur le marché de travail. Ces derniers perçoivent la nécessité et l'urgence de joindre leurs expertises et leurs ressources pour relever leurs défis respectifs. Dans cette optique, plusieurs projets de partenariat ont émergé. En regard de cette situation la recherche porte sur le partenariat dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre et tente d'en comprendre le sens, les enjeux et la portée. Cette recherche vise deux objectifs : caractériser la nature et la dynamique des rapports entre les acteurs engagés dans un projet de partenariat et déterminer la valeur de ce dernier.

Pour atteindre ces objectifs, nous avons analysé deux cas de partenariat. Les cas identifiés sont l'Institut de Chimie et de Pétrochimie (ICP) et l'École des métiers de l'Aérospatiale de Montréal (ÉMAM). Cette recherche est de type exploratoire. La méthodologie utilisée est qualitative. Les données proviennent d'entrevues semi-structurées auprès d'une trentaine d'interviewés engagés ou observateurs et de documents contenant de l'information sur le cadre institutionnel de la gestion de la main-d'oeuvre. La méthodologie de l'analyse des données est de type thématique. Le cadre conceptuel retient deux dimensions : l'analyse politique des rapports sociaux et l'analyse sociale.

Nous avons analysé la dynamique propre au partenariat. Nous concluons que ce dernier désigne une collaboration conflictuelle. Le partenariat dépend de la nature de l'enjeu. Les exemples de partenariat se justifient par les conditions internes et externes des principaux intervenants sur le marché du travail. Le contexte institutionnel semble propice au partenariat. D'après les résultats, le projet de partenariat véhicule une dynamique de compromis. Nous avons observé des changements dans la dynamique des rapports entre les acteurs. Le partenariat se traduit par un changement dans les rôles et dans les rapports entre les acteurs, par une nouvelle répartition des responsabilités et par un ajustement des fonctions. Les changements identifiés dépassent la simple adaptation à un contexte en pleine turbulence. Ils rompent avec les pratiques dominantes dans le domaine de développement de la main-d'oeuvre. Nous avons privilégié le terme de reconfiguration pour qualifier la nouvelle dynamique qui semble se dessiner entre les principaux

intervenants sur le marché du travail. Il s'agit d'un repositionnement des acteurs et d'un nouvel équilibre. Toutefois, les rapports de force demeurent inchangés et l'entreprise voit son pouvoir grandi.

Nous montrerons que le partenariat permet de rapprocher ou d'assouplir des positions et de gérer les différences, mais il est loin d'absorber les contradictions. Les enjeux du partenariat dépassent le cadre économique, ils sont aussi politico-sociaux. L'ensemble des acteurs est soumis à des contraintes internes et externes. Le partenariat constitue une solution de rechange permettant aux parties en présence de dépasser leurs propres limites.

En dernière instance, cette étude s'intéresse au partenariat dans le domaine de la formation sous l'angle de la collaboration et des conflits. En d'autres termes, le partenariat n'est pas simplement médiation mais aussi perpétuation des conflits. Cette étude débouche sur l'hypothèse suivante : Lorsque l'enjeu est économique et organisationnel, la collaboration semble plus facile à réaliser. Par contre, lorsque l'enjeu est politique et institutionnel, les oppositions sont plus marquées.

# Table des matières

<b>SOMMAIRE</b>	<b>II</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	<b>V</b>
<b>INDEX DES ABRÉVIATIONS UTILISÉES</b>	<b>IX</b>
<b>LISTES DES TABLEAUX ET DES FIGURES</b>	<b>XIV</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>XVI</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE I PROBLÉMATIQUE ET CADRE DE L'ANALYSE</b>	<b>5</b>
<b>Chapitre 1 Définition de l'objet de recherche</b>	<b>6</b>
1.1 L'objet de la recherche	6
1.2 Origine et intérêt de la recherche	7
1.3 La problématique	8
<b>Conclusion</b>	<b>18</b>
<b>Chapitre 2 Revue des écrits sur l'objet de l'étude</b>	<b>19</b>
2.1 La notion de partenariat	19
2.1.1 Partenariat et notions connexes	20
2.1.2 Les niveaux d'utilisation du partenariat	23
2.2 Les contextes d'utilisation du partenariat	26
2.3 Les idées véhiculées par la notion de partenariat	30
<b>Conclusion</b>	<b>33</b>
<b>Chapitre 3 Le cadre conceptuel</b>	<b>37</b>
3.1 Les approches centrées sur les contraintes externes	37
3.2 Les approches centrées sur les acteurs	39
3.3 La perspective d'analyse retenue et les balises théoriques	41



3.3.1 La perspective d'interprétation	41
3.3.2 Des précisions sur le cadre conceptuel	43
3.3.3 Le cadre interprétatif	51
<b>Chapitre 4 L'approche méthodologique</b>	<b>59</b>
4.1 Le terrain	60
4.1.1 Le terrain de l'étude	60
4.2 Les méthodes d'investigation	62
4.2.1 L'enquête	63
4.2.2 La démarche d'enquête	64
<b>PARTIE II LES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE</b>	<b>69</b>
<b>Chapitre 1 Les deux cas de partenariat à l'étude</b>	<b>70</b>
1.1 Aperçu des secteurs de la chimie et de la pétrochimie	70
1.1.1 Le premier cas de partenariat, l'Institut de Chimie et de Pétrochimie	77
2.2 Le profil de l'industrie de l'aérospatiale canadienne	79
2.2.1 Le deuxième cas de partenariat, l'École des Métiers de l'Aérospatiale de Montréal	85
<b>Conclusion</b>	<b>87</b>
<b>Chapitre 2 La définition du partenariat</b>	<b>89</b>
2.1 Le partenariat et les modes de relations entre les acteurs	89
2.2 Les différents sens donnés au partenariat	94
2.3 Les exigences du partenariat	99
<b>Conclusion</b>	<b>101</b>
<b>Chapitre 3 Les rapports entre les acteurs</b>	<b>103</b>
3.1 La mobilisation des ressources spécifiques des acteurs	103
3.2 Les intérêts et les défis du partenariat	106
3.2.1 Les intérêts de chaque acteur	106
3.2.2 Les défis du partenariat	112
3.3 La dynamique des rapports entre les acteurs	116
3.4 Les contraintes relatives au projet de partenariat	122
3.4.1 Les contraintes générales	123
3.4.2 Les contraintes spécifiques	124
<b>Conclusion</b>	<b>125</b>
<b>Chapitre 4 Les retombées des expériences de partenariat</b>	<b>127</b>
4.1 Les diverses retombées des cas de partenariat	127
4.1.1 Les conséquences dans le milieu éducatif	127
4.1.2 Les retombées dans le milieu du travail	132
4.1.3 Les retombées dans le milieu gouvernemental	136
4.1.4 Les retombées dans le milieu syndical	137

4.2 Les retombées les plus saillantes	138
4.2.1 La nouvelle division des responsabilités dans le domaine de la formation	138
4.2.2 La mise en place de nouvelles structures	140
4.3 Les limites des retombées des expériences de partenariat	142
<b>Conclusion</b>	<b>144</b>
<b>PARTIE III LES LOGIQUES ET LES STRATÉGIES DES ACTEURS</b>	<b>146</b>
<b>Chapitre 1 Le contexte institutionnel de la gestion de la main-d'oeuvre</b>	<b>147</b>
1.1 Les interventions des principaux acteurs dans la gestion de la main-d'oeuvre	149
1.1.1 Le redéploiement institutionnel	149
1.1.2 Le repositionnement des syndicats	159
1.1.3 Le repositionnement des entreprises	163
1.1.4 Les accommodements des établissements publics de formation	168
<b>Conclusion</b>	<b>172</b>
<b>Chapitre 2 La dynamique du rapport de partenariat en formation</b>	<b>177</b>
2.1 Les stratégies d'action des acteurs	178
2.2 La dimension de collaboration	185
2.2.1 La complémentarité des ressources	185
2.2.2 L'étendue du consensus réalisé entre les acteurs	186
2.3 La dimension de conflit	189
2.3.1 Les compromis mis en oeuvre entre les acteurs	189
2.3.2 Les alliances entre les acteurs	195
2.3.3 Les incohérences et les contradictions	197
<b>Conclusion</b>	<b>203</b>
<b>Chapitre 3 La portée du projet de partenariat</b>	<b>206</b>
3.1 La nature et la valeur de nos observations	206
3.1.1 Les différents types de changements	206
3.1.2 La valeur des changements identifiés	214
3.2 Les enjeux du projet de partenariat	221
3.3 Le sens du projet de partenariat	223
<b>Conclusion</b>	<b>228</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>231</b>
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>241</b>
<b>APPENDICES</b>	<b>I</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>VI</b>

## **Index des abréviations utilisées**

AEC :	Attestation d'Études Collégiales.
AMQ :	Association des Manufacturiers du Québec
AIMTA :	Association Internationale des Machinistes et des Travailleurs de l'Aérospatiale
ARFIPCQ :	Association des Représentants de Formation de l'Industrie Pétrochimique et Chimique du Québec
CAMO :	Comité d'Adaptation de la Main-d'Oeuvre.
CCMM :	La Commission Canadienne de Mise en valeur de la Main-d'oeuvre.
CCMTP :	Le Centre Canadien du Marché de Travail et de la Productivité.
CCQ :	Chambre de Commerce de Québec
CCR :	Conseil Consultatif Régional
CECM :	Commission des Écoles Catholiques de Montréal
CEIC :	Centre d'Emploi et d'Immigration du Canada
CEQ :	La Confédération des Enseignants(es) du Québec.
CFP :	Commission de la Formation Professionnelle
CNF :	Commission Nationale de Formation

CPAM :	La Conférence Permanente sur l'Adaptation de la Main-d'oeuvre.
COPIMM :	Comité Permanent d'Initiative du Montréal Métropolitaine
CSÉ :	Conseil Supérieur de l'Éducation
CPQ :	Conseil du Patronat du Québec
CSD :	Centrale des Syndicats Démocratiques
CSE :	Conseil Supérieur de l'Éducation
CSN :	La Confédération des Syndicats Nationaux.
DEC :	Diplôme d'Études Collégiales
DGFP :	Direction Générale de la Formation Professionnelle
DGEC :	Direction Générale des Études Collégiales
DES :	Diplôme d'Études Spécialisées
EIC :	Emploi et Immigration Canada
FME :	Formation sur Mesure en Établissement.
FMT :	Formation en Milieu du travail
FTQ :	La Fédération des Travailleurs(es) du Québec.
GATT :	General Agreement on Tariffs and Trade

JAT :	Juste-À-Temps
MESS :	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science.
MMSRFP :	Ministère de la Main-d'oeuvre, de la Sécurité de Revenu et de la Formation Professionnelle.
OCDE :	Organisation pour la Coopération et le Développement Économique
OIT :	Organisation Internationale du Travail
PDRH :	Programme de Développement des Ressources Humaines
PSFE :	Programme de Soutien à la Formation en Entreprise
PIB :	Produit Intérieur Brut
PPE :	Programmes de planification de l'emploi
SAAI :	Service d'Aide et d'Adaptation à l'Industrie.
SCEP :	Syndicat Canadien de la Communication de l'Énergie et du Papier
SQDM :	La Société Québécoise de Développement de la Main-d'oeuvre.
SEA :	Service Éducation aux Adultes
STEC :	Syndicat des Travailleurs de l'Énergie et de la Chimie
SMMO :	Stratégie de Mise en valeur de la Main-d'Oeuvre

SRDM : Société Régionale de Développement de la Main-d' oeuvre

SFP : Service de Formation Professionnelle

## **Listes des tableaux et des figures**



**Tableau 1 : Les traits saillants de chacune des notions connexes au partenariat**

**Tableau 2 : Le cadre interprétatif du projet de partenariat**

**Tableau 3 : Synthèse de la logique d'intervention des principaux intervenants dans la gestion de la main-d'oeuvre**

# Remerciements

Ma gratitude va d'abord à mon directeur de recherche Monsieur P. Dandurand qui malheureusement est décédé à mi-chemin de la réalisation de cette thèse. Mes remerciements vont aussi à Madame A. Chené et à Monsieur C. Legendre qui ont assuré le relais et n'ont épargné aucun effort pour m'aider à rendre à terme mon projet.

Sans la participation des acteurs sociaux des différents milieux (patronal, syndical, éducatif et gouvernemental) cette étude aurait été fort différente. Aussi je tiens à les remercier sincèrement. Tant d'autres personnes s'ajoutent pour leur assistance logistique, etc. À toutes ces personnes et organisations, merci.

Ma gratitude va aussi à ma mère Beya et à ma femme Najoua qui m'ont constamment appuyé durant cette recherche. Najoua a toujours été présente aux moments difficiles, attentive et sa collaboration au travail de présentation de la thèse m'a été très précieuse.

À ma mère Beya  
À ma femme Najaoua  
&  
Mes enfants Sahar et Omar

# Introduction

Des alliances nouvelles, dites de partenariat, se manifestent dans le cadre de la restructuration de l'économie. La mondialisation des échanges, la déréglementation, la privatisation, le désengagement de l'État et de celui des acteurs (Fisette et Salmi, 1991), la crise des valeurs ainsi que la reconnaissance de l'importance des ressources humaines font partie intégrante de cette restructuration. Comme le dit Dommergues (1988), «*Le partenariat génère des alliances locales qui hier encore étaient impensables*». Certains auteurs perçoivent le partenariat comme une conséquence de la globalisation de l'économie : «*Globalisation will increasingly require joint ventures and cooperative management structure that is a network of contracted relationships and strategic alliances*» (Offermann et Gowing, 1990). Pour d'autres, il s'agit d'abord d'une réponse à une demande sociale incessante de différents intervenants de participer et d'agir sur leur cadre de vie et de travail.

L'usage courant du terme partenariat est récent. Par contre, la réalité qu'il véhicule remonte assez loin (Squire, 1989; Landry, 1995). Actuellement, au Canada et au Québec comme ailleurs, le sens du partenariat et ses enjeux sont devenus un sujet de discussion<sup>1</sup> et de débats entre les différents intervenants sur le marché du travail. Proposé par les gouvernements, le projet de partenariat a été ensuite repris avec plus ou moins d'enthousiasme et de réticence par le patronat, les syndicats et les groupes sociaux et communautaires.

Le projet de partenariat traduit-il une profonde remise en question du fonctionnement et des initiatives des différents intervenants? S'agit-il d'une simple adaptation de la stratégie de chacun à son environnement ou un repositionnement par rapport aux stratégies des autres? Le projet de partenariat est-il un phénomène conjoncturel et temporaire, imposé par la crise, ou au contraire est-il l'amorce d'une nouvelle tendance dans la dynamique d'acteurs? Le partenariat n'est-il en fin de compte qu'une énième tentative de mobilisation des principaux intervenants sur le marché du travail autour d'une vision de la formation, centrée sur l'entreprise et dictée par des impératifs économiques (efficacité, performance) ou politico-

---

<sup>1</sup> Différents documents ont été produits à ce sujet : Rapport de consultation phase I SMMO mars 1990, énoncé de politique du ministre de la Main-d'oeuvre, de la sécurité du revenu et de la formation professionnelle, Québec 1991, mémoires des différents organismes patronaux, syndicaux et communautaires présentés à la commission des Affaires sociales lors du débat sur la SQDM.

sociaux ( contrôle de la gestion de la main-d'oeuvre) ? Voilà quelques questions qui, au départ, ont orienté notre projet de thèse.

La recherche se situe dans le contexte du Québec des années 1980-1990, période d'émergence, de promotion et d'expérimentation de projets de partenariat. Elle se fonde sur des données empiriques, recueillies à partir de l'étude approfondie de deux cas de partenariat dans le domaine de la formation, mettant en rapport l'école publique (des cégeps et des commissions scolaires), les entreprises de deux secteurs de l'économie, les gouvernements et les syndicats.

La thèse se divise en trois parties. Dans la première partie, nous exposerons les éléments de la problématique. Ensuite, nous examinerons la question du partenariat en général puis en rapport avec la formation. Enfin, nous présenterons les bases théoriques et méthodologiques sur lesquelles notre analyse sera fondée.

La deuxième partie portera sur les résultats de l'enquête. Cette partie centrale de la thèse comportera quatre chapitres. Tout d'abord, nous décrivons les cas de partenariat en tenant compte de leurs secteurs d'activités. Dans un deuxième temps, nous traiterons des résultats de l'enquête, nous explorerons trois dimensions du partenariat et nous chercherons à saisir les définitions et les modes de relation qui sous-tendent le partenariat. Ensuite, nous allons nous interroger sur la configuration et la dynamique des rapports entre les acteurs. Enfin, il sera question de saisir les retombées du partenariat en formation. Notre objectif sera de cerner le projet de partenariat non seulement dans le processus de décision mais aussi à travers sa mise en oeuvre, ses péripéties, son fonctionnement et ses effets réels et prévisibles.

La troisième partie de la thèse sera centrée sur l'interprétation des résultats. Nous tenterons d'élucider les logiques et les stratégies d'action des acteurs. Elle comportera trois chapitres. Le premier abordera la question des données institutionnelles. Ces dernières fourniront les instruments d'analyse de la structure sociale dans laquelle s'insère le projet de partenariat. L'analyse institutionnelle représentera une condition pour saisir les véritables enjeux et la

portée du partenariat en formation. Dans le deuxième chapitre nous traiterons les stratégies des principaux acteurs sur le marché du travail et nous caractériserons le rapport social de partenariat. Ce chapitre visera à saisir la nature des liens entre les acteurs. Nous allons montrer que le partenariat débouche sur des compromis malgré sa dimension conflictuelle. En d'autres termes, nous allons identifier les incohérences voire même les contradictions inhérentes à un rapport social partenarial. Le troisième chapitre consistera à situer les cas de partenariat dans leur contexte social. L'analyse institutionnelle permettra de saisir la relation entre le général et le particulier, c'est-à-dire entre le contexte et les cas de partenariat. Ce lien n'est pas de cause à effet, il est à la fois de continuité et de discontinuité. Dans ce chapitre, nous essayerons de déterminer la portée du projet de partenariat. Enfin, nous présentons nos conclusions, le bilan de la recherche et les nouvelles pistes d'étude.



## **NOTE TO USERS**

**Page(s) not included in the original manuscript are unavailable from the author or university. The manuscript was microfilmed as received.**

**UMI**

# Chapitre 1 Définition de l'objet de recherche

## 1.1 L'objet de la recherche

Cette thèse vise à comprendre le sens, les enjeux et la portée du partenariat dans le domaine de la formation professionnelle. Les principaux intervenants sur le marché du travail considèrent que les difficultés nouvelles ne peuvent plus être résolues par un seul intervenant et exigent l'apport de plusieurs. L'ampleur et la variété des besoins, la rareté des ressources disponibles ainsi que la complexité des problèmes à résoudre ont fait naître, selon eux, des exigences de collaboration et de concertation entre les différents intervenants soucieux de relever les défis et de trouver de nouvelles façons de faire. Par exemple Waddock (1988) estime que la concurrence débridée tend à faire place à la coopération entre les entreprises et le gouvernement, les entreprises et les écoles, les entreprises et les organismes à but non lucratif.

Le débat actuel au sujet de la formation révèle des changements dans les positions des différents intervenants. Les gouvernements sont aux prises avec une crise budgétaire. Les entreprises font face à une compétition accrue. Les syndicats sont secoués par une crise de légitimité. L'école publique souffre de plus en plus d'un problème de crédibilité et de sous-financement. Pour relever les nouveaux défis de chaque acteur, la mise en commun de l'ensemble de leurs ressources semble la meilleure voie.

L'objet de la recherche nous amène à nous poser les questions suivantes : Quel sens chaque acteur engagé dans un projet de partenariat donne-t-il au partenariat lui-même et à son appui dans le projet ? Que recherchent les acteurs engagés dans un projet de partenariat dans le domaine de la formation? Défendent-ils des logiques différentes ou même contradictoires? Comment les dynamiques des acteurs et les systèmes d'intérêts contraires peuvent-ils être conciliés? Est-ce que les acteurs arrivent à travailler ensemble? Comment les différents intervenants dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre peuvent-ils être complémentaires sans compromettre leur mission respective et tout en préservant leur

autonomie? Quelles dynamiques sociales s'engagent à cette occasion? Le partenariat amène-t-il une modification significative des places respectives des acteurs impliqués? Bref, cette recherche propose de répondre aux questions suivantes : Les rôles et les fonctions des acteurs se modifient-ils profondément? Le partenariat se réduit-il dans les faits à une pure illusion sans réelle influence sur les rôles des acteurs sociaux ou est-il un nouveau mode de régulation?

## **1.2 Origine et intérêt de la recherche**

En plus de répondre à une préoccupation personnelle, cette recherche revêt aussi un intérêt général. En effet, l'examen de la documentation sur notre objet d'étude nous a permis de déceler l'absence d'études sur le partenariat dans le domaine de la formation, particulièrement sous l'angle de la dynamique interactionnelle des différents acteurs. L'intérêt de l'étude réside dans la mise à découvert des stratégies des principaux acteurs dans une situation dite de partenariat et des nouveaux rapports qui s'instaurent entre les gouvernements, les entreprises, les syndicats et les milieux éducatifs.

Le partenariat offre un lieu privilégié d'analyse des positions partagées ou contradictoires des différentes parties. La pertinence de la présente étude se situe à trois niveaux. Tout d'abord, le partenariat en formation est une question peu ou pas étudiée d'un point de vue sociologique. Ensuite, la notion de partenariat est souvent utilisée mais sans qu'on se penche sur sa définition ou sur sa légitimité. Enfin, le cadre interprétatif que nous allons adopter nous permettra d'élucider le projet de partenariat comme processus dynamique de médiation et de tensions permanentes.

Nous avons choisi le partenariat dans le domaine de la formation comme champ d'investigation car nous y avons été sensibilisé par les fonctions de formateur que nous avons eu à occuper pendant un an et demi et qui nous ont amené à composer avec les principaux acteurs sur le marché du travail. Nous avons aussi participé à une recherche portant sur le rapport entre l'implantation des nouvelles technologies et des nouvelles méthodes d'organisation et la formation de la main-d'oeuvre, dans deux entreprises québécoises, l'une appartenant au secteur des pâtes et papier, et l'autre à la production d'articles de sport. L'expérience de recherche nous a permis de saisir la dynamique des rapports des différents intervenants dans le champ de la formation. L'idée d'explorer de manière plus systématique le

sujet s'est concrétisée lors d'une étude portant sur les politiques et les programmes de l'État en matière de formation.

### **1.3 La problématique**

Comprendre le sens et les enjeux du projet de partenariat signifie comprendre comment les rapports sociaux amènent les intervenants à adopter un style de pensée et d'action. Il importe de rappeler le contexte des rapports dans le champ de la formation. D'après Chanlat et Séguin (1983), la volonté de participation des intervenants dépend de leur place dans le paysage social et des modèles de rapports entre les catégories sociales. Elle dépend aussi, dans une certaine mesure tout au moins, du degré de confiance et d'ouverture à autrui qui caractérise la culture dont ils font partie.

Grâce à l'analyse des rapports sociaux et des rapports de force en présence dans le champ de la formation, nous espérons pouvoir montrer comment évolue le partenariat. L'analyse de la dynamique interactionnelle, des compromis et des conflits autour du partenariat peut permettre d'enrichir le débat sur le partenariat et de développer une définition sociologique du partenariat dans le domaine de la formation. Notre intention est de poser le problème du partenariat par rapport à la formation de la main-d'oeuvre en tant que notion construite tant par la pratique sociale que par la pratique savante. En élucidant les changements inhérents nous serons en mesure d'apercevoir s'il s'agit de nouvelles configurations ou plutôt de configurations antérieures subsistant sous de nouveaux habillements.

La demande de partenariat n'est pas toujours claire. Elle s'accompagne de comportements d'adhésion ou de résistance. Le projet de partenariat ne peut pas être interprété tout simplement comme une réponse à toutes les contradictions auxquelles les intervenants sont confrontés. Ainsi lorsque les employeurs expriment leur volonté d'associer d'autres acteurs à la conception, l'organisation et l'évaluation de la formation, est-ce que cela signifie qu'ils sont prêts à réviser leur droit de gérance, en contrepartie de la recherche d'une efficacité supérieure (quête de rationalisation)? Par exemple, quand les syndicats exigent une participation à part entière dans toutes les décisions liées à la formation, ne risquent-ils pas de perdre leur droit de contestation, de critique, ou leur droit de se garder en retrait ?

Les milieux éducatifs s'ouvrent aux besoins du marché du travail. Comment travailler avec d'autres partenaires, notamment les employeurs, sans compromettre la qualité et la valeur de la formation, voire même leur propre mission? Les employeurs et les travailleurs s'associent de plus en plus au processus de formation et cela pourrait permettre aux établissements de formation de partager la responsabilité quant à la qualité de la formation avec les autres détenteurs des enjeux du marché du travail. Toutefois, jusqu'où les établissements publics de formation sont-ils prêts à aller pour répondre aux besoins du marché?

Pour les gouvernements, la promotion du projet de partenariat coïncide avec une forte tendance à la privatisation de la formation, amorcée notamment dans la nouvelle politique de la planification de l'emploi (1985), renforcée dans la stratégie de mise en valeur de la main-d'oeuvre (1989) et, tout récemment, dans la nouvelle politique d'assurance-emploi (1996). Le processus de désengagement et de sous-financement ne risque-t-il pas de remettre en question ou de compromettre leur légitimité? Le gouvernement fédéral peut-il, par exemple, justifier son intervention s'il cesse de contribuer au régime de l'assurance-emploi? Comment peut-il justifier son rôle s'il délaisse certaines de ses prérogatives comme la création de l'emploi? Ces interrogations nous amènent à appréhender le projet de partenariat comme un espace politique dynamique, un système de positions et de rôles différenciés, où les acteurs ne sont pas investis d'un pouvoir égal et où les finalités et les stratégies ne sont pas connues *a priori*.

### **La formation et le développement de la main-d'oeuvre: De nouvelles structures de partenariat**

Plusieurs tentatives de partenariat, tout embryonnaires qu'elles soient, ont d'ores et déjà fait surface. Historiquement, les premières expériences de partenariat au Québec ont été amorcées par le gouvernement du parti québécois. Les années 70 ont donc connu une évolution dans les rapports entre les acteurs. Des expériences de concertation ont vu le jour. À l'époque, le gouvernement péquiste a organisé plusieurs sommets et conférences pour discuter de questions socio-économiques avec, notamment, le patronat et les syndicats. Dans la même veine, plusieurs organismes ont été mis sur pied où on a adopté le modèle de représentation

pluraliste. À titre d'exemple, la Commission de la Santé et de la Sécurité du Travail, créé en 1979, est un organisme de modèle néocorporatiste. Son conseil d'administration, composé de représentants syndicaux et patronaux, est présidé par un représentant du gouvernement.

Avec la persistance de la crise, les appels en faveur du partenariat<sup>2</sup> provenant des gouvernements se sont accentués au courant des années 80. Ils invitaient patrons, employés, et même des groupes sociaux à s'engager dans des actions communes. Le débat sur le partenariat entre les différents intervenants s'est poursuivi et s'est amplifié au courant des années 90 et a donné lieu à de nouveaux projets et de nouvelles instances. En effet, durant les années plus récentes, l'importance accordée aux questions de la formation et au développement de la main-d'oeuvre a favorisé la mise en place d'un certain nombre de structures de partenariat. Les exemples de partenariat sont nombreux. Certains organismes administratifs publics comme le Centre canadien du marché du travail et de la productivité, la Conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'oeuvre, la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'oeuvre et la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre sont en fait des espaces plus ou moins institutionnalisés où se rencontrent divers représentants gouvernementaux, syndicaux, patronaux et du milieu éducatif pour la conception, la conduite, la discussion, ou l'étude des politiques de main-d'oeuvre. Ceux-ci ont deux éléments en commun. D'abord, les gouvernements font davantage appel à la participation et à la contribution de plusieurs intervenants sur le marché du travail. Ensuite, ces organismes semblent ouvrir la voie à une institutionnalisation de la participation. À côté des organismes publics, le Forum pour l'emploi représente une coalition, un lieu où on discute des propositions de rechange aux politiques sociales mises de l'avant par les gouvernements.

Ces instances réactualisent le débat entre le central et le régional ou le local et perpétuent les conflits de juridiction. Pour les présenter, nous les avons classées par ordre chronologique de création.

---

<sup>2</sup> Partenariat, concertation et consultation sont utilisés par différents intervenants comme des synonymes.

## **Le Centre Canadien du Marché du Travail et de la Productivité (1984) CCMTP (fédéral)**

Un appel en faveur du partenariat a été lancé en 1983 avec un slogan par la voix du gouverneur général du Canada formulé ainsi : «*la collaboration de tous les Canadiens pour ramener la prospérité*». Une nouvelle alliance était alors prévue entre le monde des affaires, les syndicats et le gouvernement. Deux mesures réelles s'en sont suivies : la création du Centre canadien du marché du travail et de la productivité (1984), et la mise en place d'un régime de participation des employés aux bénéfices de l'entreprise et l'élargissement de l'aide fiscale aux régimes d'achat d'actions par les employés.

Le Centre canadien du marché du travail et de la productivité est un organisme consultatif fédéral où siège un nombre égal de représentants des milieux des affaires et des syndicats. Sa mission consiste à faciliter la consultation directe entre le monde des affaires et du travail, à informer et à conseiller le gouvernement. Il fallait dégager un consensus sur les politiques et les programmes à adopter en matière de main-d'oeuvre.

## **La Conférence Permanente sur l'Adaptation de la Main-d'oeuvre (1990) CPAM(Québec)**

La Conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'oeuvre est une initiative du ministre de la MMSRFP. Présidée par le ministre lui-même, la Conférence, qui n'est pas une entité juridique, regroupe les présidents de trois centrales syndicales (FTQ, CSN et CSD), de même que les présidents du CPQ, de la CCQ, de l'AMQ, et de la Confédération des caisses populaires et d'économie Desjardins.

La CPAM est un lieu d'échange privilégié entre le gouvernement provincial du Québec, le patronat et les syndicats sur les questions d'adaptation de la main-d'oeuvre. Elle a été mise sur pied suite à l'annonce, en septembre 1990, par le ministre de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, de son intention de créer une structure consultative nationale au début de 1991. La création de la Conférence intervient dans le contexte du débat entre Québec et Ottawa sur le contrôle du champ de la formation.

La Conférence dégage les grandes orientations d'une politique dans le contexte de la productivité et de la prospérité du Québec. Jusqu'ici de nombreux dossiers touchant la main-d'oeuvre y sont discutés (les normes du travail, le rapatriement des programmes de la main-d'oeuvre, la politique de main-d'oeuvre, etc.). La conférence est le pendant du CCMTP à l'échelle du Québec. La Conférence regroupe les intervenants sur la question du rapatriement de l'ensemble des programmes et des fonds de formation du fédéral. Elle reflète donc le consensus qui s'est dessiné à ce propos au Québec.

### **La Commission Canadienne de Mise en valeur de la Main-d'oeuvre (1991) CCMM (fédéral)**

Avec l'arrivée au pouvoir du parti conservateur en 1984, le nouveau gouvernement s'est lancé dans de nouveaux projets de partenariat. À titre d'exemple, dans le domaine de la formation, celui-ci a mis en place la Commission canadienne de mise en valeur la main-d'oeuvre (1991) suite au lancement de la Stratégie de Mise en valeur de la Main-d'oeuvre (SMMO)<sup>3</sup> en avril 1989. Celle-ci a fait l'objet d'une vaste opération de consultation,<sup>4</sup> réalisée sous l'égide du Centre Canadien du Marché du Travail et de la Productivité, auprès de représentants patronaux, syndicaux, du monde de l'éducation et des groupes communautaires. L'objectif de la consultation était de mobiliser les efforts et d'inciter tous les intervenants à se concerter sur des questions communes afin de mieux adapter les politiques et les programmes de formation de main-d'oeuvre à l'évolution économique, technologique et démographique du pays. Le rapport de synthèse, remis à la ministre de L'Emploi et de l'Immigration en 1990, recommandait notamment la création d'une Commission nationale de la formation (CNF), mise sur pied en janvier 1991. Ses 22 membres se répartissent comme suit : 8 représentants patronaux, 8 représentants syndicaux, 4 représentants des groupes cibles de la planification de l'emploi et 2 représentants du monde de l'éducation. Les

<sup>3</sup> La SMMO vient maintenir et renforcer les orientations de la politique de la planification de l'emploi (1985). Elle active la tendance à la privatisation de la formation de la main-d'oeuvre, elle accentue la participation des «partenaires» sociaux et garde sous silence le «vieux» problème de dédoublement.

<sup>4</sup> La consultation a donné naissance à deux rapports synthèse. Le 1er est connu sous le nom de Rapport des groupes de travail SMMO du CCMTP (mars 1990), le 2ième est le Rapport du comité de consultation phase II sur la SMMO (juillet 1990).



gouvernements fédéral et provinciaux sont représentés sans droit de vote. Le mandat de la Commission consiste à conseiller le gouvernement sur les politiques de formation. Lors de sa première réunion<sup>5</sup> en mai 1991, la Commission a demandé au gouvernement de porter le budget de la caisse d'assurance-chômage «utilisé à des fins productives» de 1,4 milliard \$ en 1991 à 1,8 milliard \$ en 1992. Le gouvernement a acquiescé, tout en réduisant de 100 millions \$ son budget consacré à la planification de l'emploi (de 1,7 milliard \$ en 1991 à 1,6 milliard \$ en 1992).

### **La Société Québécoise de Développement de la Main-d'oeuvre (1993)**

La création de la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre se situe dans le contexte d'une défaillance de la formation de la main-d'oeuvre. En effet, tous les intervenants, quelle que soit leur appartenance, syndicale, patronale ou gouvernementale, s'entendent sur la nature des lacunes du système actuel de formation de la main-d'oeuvre (absence d'une véritable politique de main-d'oeuvre et enchevêtrement et dédoublement des programmes, entre autres). Il y a plusieurs avenues pour sortir la formation du marasme administratif et politique et le partenariat apparaît comme une condition nécessaire au renouvellement du champ de la formation. En effet, l'énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre (1991, Québec) présente le partenariat comme étant un des objectifs de la nouvelle stratégie de gestion de la main-d'oeuvre. Pour atteindre cet objectif il faudrait réunir cinq conditions : un engagement politique en faveur de cette approche, des institutions pertinentes, l'engagement dans ce processus de groupes représentatifs influents, des moyens d'actions efficaces mis à la disposition des partenaires et une décentralisation des responsabilités.

Cet énoncé présente le partenariat comme l'une des nouvelles approches de gestion de la formation. En effet, le gouvernement remet en cause son propre fonctionnement, prêt à accepter de partager avec les principaux intervenants du marché du travail l'élaboration des

---

<sup>5</sup> La commission ne fait pas l'unanimité. Elle a été boycottée par tous les intervenants québécois qui voient en elle une perpétuation de l'intrusion fédérale dans un champ de compétence provincial. Le gouvernement fédéral s'appuie sur ses prérogatives d'intervention dans l'économie et sur son pouvoir de dépenser et d'appliquer des normes nationales pour intervenir.

politiques et la gestion et de développement de la main-d'oeuvre. Le propos suivant illustre le contexte de ce revirement gouvernemental :

*« Il est essentiel de créer une nouvelle dynamique où les parties ne font pas qu'exprimer des demandes mais doivent travailler ensemble à l'identification active des moyens de satisfaire ces demandes, ce qui les amène à définir des priorités, à rechercher la plus grande efficacité des interventions, à mettre en place des programmes et activités qui collent aux besoins clairement ressentis dans les milieux de travail et alléger les procédures administratives. » (Québec, 1991 : 39-40).*

Le gouvernement du Québec privilégie un partenariat tripartite, instauré entre le gouvernement, le patronat et les syndicats en faveur du développement de la main-d'oeuvre. Tel qu'exprimé dans le propos qui suit, ce partenariat se veut ni restrictif, ni limitatif, ni centralisateur :

*« Nous voulons un partenariat dans l'action. Cela doit aller jusqu'à la conception des programmes, qui seront d'autant mieux adaptés aux nouvelles réalités du marché du travail qu'ils seront le fruit de la concertation des associations patronales, des syndicats et du gouvernement. » (Québec, 1991 : 43)*

La société se voit confier plusieurs responsabilités : définir les besoins de développement de la main-d'oeuvre, proposer au gouvernement des moyens de mettre en oeuvre ses politiques, proposer des programmes de formation, gérer ces programmes, favoriser la concertation entre les partenaires patronaux, syndicaux et gouvernementaux, assurer la gestion du régime d'assurance-chômage à la suite d'une entente éventuelle avec le gouvernement fédéral et gérer l'administration des budgets globaux. La Société est à la fois une instance provinciale de concertation et une entité administrative qui devrait permettre entre autres une gestion unifiée des programmes de main-d'oeuvre. Elle est dirigée par un conseil d'administration qui comporte 19 membres : 6 membres qui représentent la main-d'oeuvre québécoise dont cinq sont choisis après consultation des associations de salariés les plus représentatives, 6 membres qui représentent les entreprises dont cinq sont choisis après consultation des associations d'employeurs les plus représentatives et l'autre après consultation des organismes patronaux du milieu coopératif les plus représentatifs, 6 autres membres dont un représente le milieu de l'enseignement secondaire et un autre, le milieu de l'enseignement collégial, ces deux derniers membres étant choisis après consultation des ministres concernés. Quant au président de la Société, celui-ci est désigné par le gouvernement.

La législation prévoit aussi la création de «sociétés régionales». Il reviendra à celles-ci «d'orienter le développement de la main-d'oeuvre et de l'emploi dans leur région respective»: elles auront à adapter les programmes aux réalités régionales et à favoriser la concertation entre les partenaires. La composition des conseils d'administration de chaque Société régionale reflétera le caractère tripartite de la Société, en tenant compte de la réalité régionale.

Les principaux intervenants à la commission des affaires sociales sur l'énoncé de politique du ministre Bourbeau et sur le projet de loi 408 ont proposé plusieurs modifications<sup>6</sup>, notamment:

- ◆ permettre la participation d'un quatrième acteur absent du projet de loi. Ce quatrième groupe représenterait les organismes communautaires, les femmes, les jeunes, les groupes culturels;
- ◆ permettre l'engagement du réseau éducatif;
- ◆ accroître l'autonomie des sociétés régionales par rapport à la structure centrale, l'autonomie de la Société par rapport au gouvernement;
- ◆ élargir le mandat de l'organisme pour permettre à cette structure de concertation d'intervenir véritablement dans l'élaboration des politiques;<sup>7</sup>
- ◆ accorder une place importante au volet éducation, aux structures et aux institutions existantes;
- ◆ élargir le mandat pour couvrir les programmes de développement de l'employabilité<sup>8</sup> et par le fait même inclure la clientèle visée.

En réalité, ces recommandations ont eu peu d'écho auprès du ministre. Aussi la consultation paraît avoir peu ou prou d'effets.

---

<sup>6</sup> Pour plus de détails consulter les mémoires, présentés à ce sujet par la CSN, la FTQ, la CSD, le CPQ et l'AMQ.

<sup>7</sup> De ce fait, il risque d'y avoir un certain empiètement sur les responsabilités dévolues à la Conférence permanente sur l'adaptation de la main-d'oeuvre.

<sup>8</sup> Notons que la responsabilité des programmes de développement de l'employabilité n'est pas confiée pour le moment à la Société.

La loi instituant la création de la SQDM a fait l'objet de plusieurs critiques. Pour sa part, Bernier (1993) a identifié deux lacunes. Premièrement, l'État maintient un modèle d'intervention de type plus incitatif que dirigiste vis-à-vis des entreprises pour les amener à développer une culture de la formation continue. Cette situation a changé avec l'adoption d'une loi qui impose aux entreprises une taxe à la formation professionnelle. Deuxièmement, les travailleurs ont peu de pouvoir au niveau des dispositifs de formation dans les entreprises. La nouvelle loi définit le rôle des parties patronale et syndicale dans l'élaboration des dispositifs de formation aux niveaux national et sectoriel, mais l'entreprise reste seule maîtresse de ses orientations au niveau local, sans obligation de s'associer aux travailleurs ou aux représentants des syndicats. De son côté, l'Heureux (*in Possibles*, 1992) ajoute que la stratégie de développement de la main-d'oeuvre inhérente à la nouvelle loi ne s'inscrit pas dans une stratégie plus globale de développement économique et social dans laquelle devrait se trouver une politique de main-d'oeuvre et une politique de formation. Elle qualifie d'économique l'énoncé de politique du MMSRFP. Celui-ci tient peu compte de l'objectif de plein emploi.

### **Le Forum National pour l'Emploi (1989)**

Le Forum National pour l'Emploi constitue une façon de faire revivre l'expérience de la table nationale de l'emploi créée par le gouvernement du parti québécois, 1977-1983, abolie avec le retour au pouvoir du gouvernement libéral en 1985. Le Forum National pour l'Emploi a été créé en novembre 1989 à l'initiative de chercheurs (Bellemare et Poulin Simon, 1983, 1994) préoccupés par la problématique du plein emploi. Ce Forum regroupe des acteurs appartenant à différents milieux, milieu des affaires, milieu de l'éducation et de la formation, milieu syndical, milieu municipal, milieu socio-communautaire et milieu coopératif. Ce qui réunit tous ces intervenants est leur ferme conviction que le développement de l'emploi doit se retrouver au coeur même du projet de société au Québec. Le Forum est dirigé par un comité de parrainage dans lequel sont représentés tous les intervenants, sauf les gouvernements.

La mission du Forum est d'encourager d'une part la concertation sur les grands enjeux d'une stratégie québécoise de développement de l'emploi et, d'autre part, la promotion et le

développement des initiatives de concertation et de partenariat pour l'emploi, dans les milieux de travail et dans les communautés locales et régionales. Dans cet esprit, le comité de parrainage du Forum national pour l'emploi s'est assigné comme rôle :

- ◆ de faciliter, à l'échelle du Québec, le dialogue et la réflexion commune des divers intervenants socio-économiques sur les moyens d'accroître l'emploi;
- ◆ de contribuer à faire connaître à l'échelle du Québec les expériences réussies de développement de l'emploi;
- ◆ d'assurer la liaison entre les comités régionaux pour l'emploi, de faire les représentations appropriées auprès des gouvernements et des divers agents socio-économiques aux fins de promouvoir l'emploi de façon générale, de promouvoir l'importance du développement de l'emploi au Québec.

L'emploi ne constitue pas un objectif prioritaire des gouvernements (Paquet, 1988; Poulin Simon et Tremblay, 1994), plus préoccupés à combattre le déficit et l'inflation. De leur côté, les employeurs semblent plus soucieux de la modernisation de leurs entreprises et celle-ci s'accompagne rarement de création d'emplois. Faute d'une politique d'emploi gouvernementale, plusieurs acteurs se sont ainsi réunis autour d'un forum pour faire la promotion du plein emploi et exercer de la pression sur les gouvernements afin qu'ils modifient leurs politiques. Il s'agit donc là d'une coalition.

Nous pouvons conclure que ces instances de partenariat, notamment la CCMM et la SQDM, nous renvoient à deux conceptions différentes du partenariat. La première conception, qualifiée de partenariat tripartite, implique le gouvernement, le patronat et les syndicats. Elle est défendue particulièrement par le gouvernement québécois. Cette conception du partenariat ne fait pas l'unanimité. Les syndicats (FTQ, CSN), ainsi que des représentants des milieux d'affaires (CPQ, COPIMM) souhaitent voir la représentation s'élargir à d'autres groupes sociaux. La deuxième conception, qualifiée de partenariat élargi, exige d'associer aussi le secteur éducatif, les milieux sociaux et les groupes communautaires dans la nouvelle structure proposée par le ministre du MMSRFP. La position du gouvernement fédéral semble plus proche des groupes sociaux que celle du gouvernement du Québec. Le fédéral intègre, dans la composition de la CNF, en plus des principaux intervenants, les groupes cibles de la

planification de l'emploi, probablement pour refléter une image d'intégration, sans en exclure aucun, ou pour créer une brèche dans le mouvement en faveur du rapatriement des programmes et des fonds de formation, au niveau provincial, en se cherchant des alliés.

Les instances de partenariat ne comportent pas que des enjeux économiques. La discussion sur la composition des structures des instances dites de partenariat, notamment dans le cas de la CNF et de la SQDM, masque la problématique du contrôle politique et administratif de la formation. La SQDM est une affirmation de la volonté du gouvernement québécois de rapatrier les fonds et les programmes de formation du fédéral et de se doter d'une stratégie globale de développement en matière de la main-d'oeuvre. En fait, la CNF et la SQDM, qui se voient comme des solutions à l'absence de politique de main-d'oeuvre et au fouillis administratif dans le champ de la formation, perpétuent l'affrontement au sujet du contrôle administratif et politique de la gestion et du développement de la main-d'oeuvre. On pourrait se demander si la seule création d'instances dites de partenariat peut suffire à remédier aux lacunes et à résoudre les contradictions dans les politiques de main-d'oeuvre.

## Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'objet de la recherche et les questions qui lui sont associées. Nous avons aussi cerné l'intérêt que présente la recherche, ainsi que quelques éléments de la problématique. Nous pouvons voir que le partenariat est explicitement présent actuellement. Notre étude étant exploratoire, a des limites, certes, mais cela n'enlève rien à sa pertinence. En effet, peu d'études<sup>9</sup> ont jusqu'à maintenant porté sur le partenariat en général et sur le partenariat en formation sous un angle sociologique. Nous pensons que notre étude, par les matériaux qu'elle rassemble, peut permettre d'ajouter quelques grilles de lecture pour comprendre le partenariat. C'est ce que nous allons voir dans le chapitre qui suit.

---

<sup>9</sup> Nous pouvons citer les travaux de Fournier (1982, 1986), de Bernier (1993, 1996) et de Landry (1995).

## **Chapitre 2 Revue des écrits sur l'objet de l'étude**

La revue des écrits consiste à traiter du partenariat de façon générale et en rapport avec la formation ou le développement de la main-d'oeuvre. Nous analysons les usages courants du terme, notamment sous l'angle de la signification des rapports entre les acteurs, puis nous mettons l'accent sur la notion de partenariat dans le champ de l'éducation et de la formation. Nous appréhendons la formation sous l'angle du partage mutuel des responsabilités, notamment entre l'école, l'entreprise et les syndicats, en regard de la définition et de la gestion de la formation.

Le partenariat occupe aujourd'hui une place centrale dans le discours et les pratiques de formation de la main-d'oeuvre. Quoique notre intérêt soit centré sur des exemples concrets de partenariat, il nous est apparu important, ceci n'ayant pas été réalisé jusqu'à maintenant, de relever les usages multiples de la notion.

Nous nous intéressons à la formation professionnelle, dont le lieu de préoccupation est à l'intersection des mondes de la formation et du travail. Toutefois, étant donné que les politiques économiques investissent le champ de l'éducation et de la formation en y convoquant de nouveaux acteurs, on ne s'étonnera pas de retrouver la notion diffuse, éclatée, dans le milieu de l'éducation lui-même.

### **2.1 La notion de partenariat**

À l'instar d'autres termes comme participation, concertation, celui de partenariat est chargé d'ambiguïté. Il est, en effet, interprété de façons différentes selon les domaines ou les acteurs. Le terme partenariat s'emploie dans des perspectives nombreuses et variées et répond à des objectifs de nature diverse. S'il est difficile de parvenir à une définition de la notion de partenariat, il est tout de même possible d'en identifier les traits marquants.

### **2.1.1 Partenariat et notions connexes**

Le partenariat, la concertation, le maillage et l'arrimage sont des notions voisines. L'ensemble de ces termes constitue plutôt un vocabulaire, adapté à une nouvelle réalité dont le contenu demeure celui de la conciliation d'intérêts antagonistes ou différents. Ces notions se recoupent et s'associent à la modification des structures et des pratiques de fonctionnement des organisations. Ce sont alors des conditions de renouvellement et de revitalisation des rapports entre les acteurs dans tous les domaines et elles constituent des points de rencontre, une forme de carrefour pour les promoteurs de modèles de rechange. Les différentes notions n'ont rien de modèle, sauf dans le cas du partenariat. Il s'agit encore moins de paradigme, mais essentiellement de moyens et de modes de relation. Ces notions s'inscrivent dans la logique de l'action et supposent la mobilisation de plus d'un acteur.

#### **Arrimage et partenariat**

Arrimer signifie fixer ou attacher solidement le chargement (des cargaisons) d'un navire, d'un véhicule ou d'un avion. À ce titre, l'arrimage véhicule l'idée donc de lien ferme. Le terme anglais qui correspond à arrimage est «linkage». L'arrimage désigne un mécanisme de coordination pour la synchronisation et l'harmonisation de différents sous-systèmes. Dans le cas qui nous occupe, il vise à développer des liens entre l'école et l'appareil productif, entre les fournisseurs et les utilisateurs de la formation, d'où un rapprochement entre l'école et l'entreprise.

Le débat sur l'articulation du monde du travail avec celui de l'éducation n'est pas récent. À l'heure actuelle, la question est de savoir si l'école est en mesure de répondre au marché du travail. L'école, cible de plusieurs critiques, cherche de plus en plus à s'ajuster au marché du travail. L'arrimage pourrait signifier éventuellement une simple adaptation de l'école à l'économie.

Scharf (1985) considère que partenariat et arrimage se rejoignent sur différents points : le laps de temps est continu, la tâche est spécifique, les actions sont formelles et l'autorité est partagée. Toutefois, l'un et l'autre se définissent différemment. Il nous semble que lorsqu'il



s'agit de partenariat les parties ont des rapports plus égalitaires alors que, dans une stratégie d'arrimage, on est plutôt en présence d'une relation de subordination ou de servilité (CSE, 1995) entre un client et un fournisseur.

## **Maillage et partenariat**

Le maillage est une méthode et une philosophie japonaise de gestion qui privilégie la concertation et la collaboration. C'est une sorte d'équilibre entre des logiques industrielle, financière, humaine et politique. À l'origine, la notion de maillage signifiait un regroupement d'entreprises dans un même portefeuille. Suite au démantèlement des Zaibatsus<sup>10</sup> le maillage s'est redéfini. Il est devenu une nouvelle philosophie de gestion. Dans le cas français, le maillage a pris forme dans les années 60 dans le cadre d'une nouvelle politique du gouvernement qui visait à favoriser une synergie dans ses interventions. Il s'agit d'un mode de structuration.

Peu importe le contexte d'utilisation, le maillage<sup>11</sup> désigne une structuration en réseaux de relation et de solidarité entre fournisseurs et clients, entre des grandes entreprises et des petites. C'est un réseau d'entraide entre des petits compétiteurs régis par des liens d'affaires, des liens juridiques, des liens d'échanges, de transferts de formation, de recherche-développement. Le maillage exige un projet commun, une forme de contrat d'adhésion entre les membres sous une forme juridique ou non. Doté d'une structure et d'un système de concertation, il offre aux membres des services adaptés, conçus pour aider tous les partenaires à atteindre leur objectif respectif.

En quoi le partenariat se distingue-t-il du maillage? Est-ce le degré de formalisation ou la longévité des relations entre les partenaires, ou encore le degré de précision des objectifs? Selon Scharf (1985), contrairement au partenariat, le maillage favorise des relations temporaires et informelles. Archier (1990) ajoute pour sa part que le partenariat véhicule

---

<sup>10</sup> Les zaibatsus: un groupe de sociétés sous un même portefeuille. interdit par le général Mac Arthur après la défaite du Japon en 1945.

<sup>11</sup> Pour définir la notion de maillage, nous nous fondons sur une série de documents du Centre d'Information sur la Qualité et la Productivité à l'EHEC.

des objectifs très précis. Par contre, lorsqu'il s'agit de maillage, ceux-ci sont moins définis. Le maillage et le partenariat ont au moins un élément commun, selon le même auteur. Dans tous les cas, le maillage et le partenariat impliquent la réalisation d'activités à plusieurs participants sans liens de subordination financière et juridique (Archier, 1990: 210).

### **Concertation et partenariat**

Pendant les années 60, l'État a utilisé le terme "concertation" pour désigner une nouvelle politique de consultation dans une perspective de planification. Au Québec, ce terme renvoie aux expériences péquistes des années 70 et du début des années 80. La notion de concertation se retrouve dans plusieurs études (Schneider, 1987; Fournier, 1986). Quelques études s'intéressent davantage à la concertation dans le domaine de l'éducation et de la formation. Ainsi l'étude de Sirois (1983-84) porte sur 138 expériences de concertation dans le monde scolaire au Québec; elle identifie les paramètres essentiels du développement de la concertation. Une autre étude réalisée par Germscheid (1982) étudie les relations entre les institutions éducatives et les entreprises. L'auteur s'interroge sur les dimensions et les indicateurs qui mesurent le degré de relation entre les organisations.

Selon plusieurs études (Fournier, 1986; Gill, 1989, 1992; Stievenart, 1988), se concerter veut dire mettre en commun des efforts, parvenir à un accord, établir un consensus autour d'une problématique commune, enrichir un processus décisionnel, intégrer et synchroniser des pratiques, cerner des vues et des préoccupations ou gérer des conflits. La notion de concertation décrit plutôt un mode de relation, un mode de participation, une démarche où les acteurs cherchent à «gérer» le conflit dans la négociation de mesures qui tiennent compte de leurs contraintes tout en étant compatibles avec les intérêts de leur groupe ou de leur communauté.

Concertation et partenariat se rejoignent sur certains points, car tous les deux supposent une forme de participation. Ils constituent un mode de relation beaucoup plus compromettant pour les acteurs qui y sont associés puisqu'ils dépassent le cadre de la consultation qui ne consiste

qu'à générer des informations. Comme le dit Schneider (1987 : 32), «*la consultation sert à enrichir le processus décisionnel, elle n'en fait pas partie*». Aussi, partenariat et concertation sont de nouvelles formes de prise de décision qui visent à intégrer ou à synchroniser des pratiques. Ils s'exercent à plusieurs niveaux : au niveau des orientations politiques, au niveau des stratégies (style de gestion, modes d'utilisation et orientation des ressources, modèles d'organisations et de contrôle) et au niveau des actions concrètes (quand, qui, combien, etc.). On parle dans ce cas d'un système ou d'un modèle de gestion des rapports entre les acteurs. Ici, partenariat et concertation deviennent synonymes (Gill, 1989).

La concertation se distingue aussi du partenariat. Ce dernier ne s'exerce que sur une base formelle (Scharf, 1985), contractuelle ou d'allure contractuelle (CSE, 1995) alors que la concertation se fait sur une base informelle. Dans le partenariat, les parties en présence ne font pas uniquement le diagnostic d'une situation donnée, mais elles s'engagent aussi à mettre en oeuvre les décisions. Le CSE (1995) ajoute que la mise en commun des ressources sous l'angle de la complémentarité démarque le partenariat de la concertation. Le partenariat peut résulter de la concertation, mais cette relation n'est pas nécessairement réciproque. Toutefois, selon l'utilisation qu'on en fera, l'un ou l'autre peuvent se chevaucher ou converger. Bref, une première définition du partenariat se dégage. Il s'agit d'un mode de rapport social qui dépasse l'arrimage, le maillage et la concertation.

### **2.1.2 Les niveaux d'utilisation du partenariat**

Les connotations associées à la notion de partenariat varient selon les niveaux auxquels on se situe. Deshaies (1991) identifie deux types de partenariat. Le premier, réalisé par le haut à une échelle macro-géographique ou nationale, est dit institutionnel. Le second est un partenariat dit de projets, élaboré à l'échelon régional sinon local. Ces deux types de partenariat renvoient à différents contextes et différentes interprétations. Dans le premier cas, l'exemple type est le partenariat européen, implanté bien avant les crises survenues depuis 1973. Dans l'autre cas, le partenariat fait suite aux crises économiques depuis les années 70 et se retrouve essentiellement en Amérique du Nord.

## **Le premier cas : le partenariat comme modèle de gestion socio-politique**

Le partenariat associé aux expériences social-démocrates d'après-guerre dans certains pays européens repose sur un consensus national ou sur un modèle connu sous le sigle EFO<sup>12</sup>. Il est indissociable d'un modèle de gestion économique créé par les partis politiques social-démocrates. Ce modèle de gestion, fondé sur le consensus social entre les différents «partenaires» sociaux<sup>13</sup>, est à la fois une réponse et une alternative au keynésianisme libéral (Gill, 1992). Par exemple, selon les tenants de ce courant, l'arbitrage entre le chômage et l'inflation est surmontable. Plein emploi et stabilité des prix sont compatibles en même temps. Il est tout aussi possible de gérer l'économie en conciliant les intérêts du travail et ceux du capital.

Le partenariat fait appel à un système de représentation pluraliste. Il est érigé en système de gestion économique et politique. Les partenaires sociaux définissent les objectifs communs de l'entreprise ou de l'économie tout entière. Il exige des partenaires une vision globalisante. Le patronat et les syndicats doivent effectuer des calculs «englobants» où chacun prend en compte ses propres intérêts, mais aussi ceux de l'ensemble de la société. Ce système économique et politique est doté d'une série de mesures, telles qu'une politique active du marché du travail, une politique de plein emploi et la recherche constante d'un consensus social caractérisé par la conclusion d'ententes à un haut niveau.

Le partenariat comme modèle de gestion socio-politique existe en Suède, en Allemagne, en Autriche et en Norvège. Ces pays ont eu les meilleurs taux de croissance, le moins de chômage et d'inflation par rapport à l'ensemble des pays industrialisés. Ils suscitent un intérêt particulier chez les intervenants et les analystes<sup>14</sup> et font l'objet de lectures différentes (lecture libérale ou marxiste). Certains auteurs attribuent ce succès au partenariat entre les acteurs sociaux. Alors que d'autres, encore, voient que ce modèle d'efficacité est lié à des conditions

---

<sup>12</sup> Obtenu par les initiales des trois économistes à l'origine de ce modèle. Gosta Edgren. Olof Faxen et Clas-Erik Odhner.

<sup>13</sup> L. Gill considère le partenariat et la concertation comme des synonymes. Dans les deux cas, il fait allusion à un modèle de gestion fondé sur le consensus social.

<sup>14</sup> Au Québec Bellemare et Poulin Simon ont repris les thèses de EFO. Leur travaux ont eu un impact sur les politiques gouvernementales (P.Q.)

socio-historiques et économiques favorables. Selon Gill (1989), le succès que connaissent les pays cités ci-dessus en matière d'emploi et de politiques sociales est attribuable, non à la gestion conjointe des «partenaires» sociaux, mais tout simplement à la seule détermination de la main-d'oeuvre à promouvoir et à défendre ces politiques contre les vellétés du patronat.

En tant que produit d'un contexte propre à certains pays, le partenariat devenait un instrument privilégié de la réalisation du plein emploi et de la promotion de l'État-providence. Selon Gill (1989), dans la conjoncture de la mondialisation et de l'interdépendance des économies, le partenariat est en train de se redéfinir. Il est de plus en plus difficile de financer le plein emploi et de maintenir des services sociaux. Le partenariat sert de moyen pour imposer, dans le cadre de la paix sociale, les concessions et les reculs présentés comme des conditions nécessaires à la relance économique. Par conséquent, le partenariat risque d'affaiblir la classe ouvrière plutôt que de permettre de concilier le capital et le travail.

### **Le deuxième cas : le partenariat de projet**

Le partenariat peut regrouper des acteurs sociaux dans des projets de valorisation de la formation professionnelle, de transfert d'expertise, de réhabilitation de localités rurales, de villes ou de régions, etc. Dans ce sens-là, le partenariat s'impose comme une des formes issues du changement social, caractérisée par un recentrage des rapports sociaux autour du territoire et par un consensus de tous les acteurs sociaux autour du partenariat local (Gagnon et Klein, 1991, 1992). La notion de partenariat désigne alors une sorte de nouveau contrat social, notamment entre les gouvernements, les entreprises, les syndicats, les pouvoirs locaux et les mouvements sociaux, et ce, à l'échelle locale.

Le cadre local<sup>15</sup>, par opposition au référent national, devient un espace pertinent et significatif pour les acteurs sociaux qui y voient un lieu d'ancrage et de raffermissement de leur autonomie. Il est perçu comme un espace efficace et mobilisateur pour tous les acteurs

---

<sup>15</sup> La notion de local désigne des micro-territoires. C'est un cadre spatial de cohésion sociale et non un espace administratif. Le local se distingue du régional. Ce dernier est lié à un cadre administratif créé et défini par l'État. Toutefois, le régional peut aussi être un cadre spatial de cohésion.

20  
sociaux, y compris pour les représentants du gouvernement. Ces derniers interpellent de plus en plus les intervenants locaux et régionaux pour qu'ils «se prennent en main».

Toutefois, les appels pour promouvoir une prise en charge ne reçoivent pas la même interprétation. Certains considèrent qu'il s'agit là d'une privatisation de la gestion du social afin de faire face à l'insuffisance de l'État-providence (Hamel et Klein, 1991). L'émergence du partenariat local s'explique, selon d'autres, à la fois par le contexte économique ou les contraintes externes, et par les changements de valeurs, notamment au niveau de l'appartenance territoriale (Bailly, 1986).

Cette distinction de deux types de partenariat nous amène à identifier deux significations et deux logiques d'insertion : dans le premier cas, le partenariat constitue un modèle structuré de rapports sociaux alors que dans le deuxième cas, il représente plutôt un cadre dont le contenu dépend de l'expérience même. Le partenariat n'est érigé en système ni au Québec ni au Canada. Il n'y a pas de tradition de partenariat entre les principaux intervenants économiques et sociaux. Toutefois, la situation semble vouloir changer. Les expériences et les tentatives de partenariat se multiplient dans plusieurs domaines d'activités, comme la formation, la gestion du temps de travail ou l'organisation du travail.

## **2.2 Les contextes d'utilisation du partenariat**

Les pratiques de partenariat ne sont pas totalement nouvelles. La notion de partenariat a pris de l'ampleur au cours des années 80. Connue tout d'abord en économie, elle s'est étendue par la suite à toute la sphère de la vie politique, sociale et éducative.

### **Le partenariat dans le champ économique**

Dans le champ économique, nous avons remarqué une utilisation très fréquente de la notion de partenariat, particulièrement depuis les années 80. Celle-ci signifie un partage des obligations et des risques. L'association y est marquée, d'une part, par la coopération qui prend la forme du regroupement et de la mise en commun des ressources matérielles et/ou humaines, et d'autre part par la rationalisation visant une meilleure utilisation de toutes les

ressources. Ici la notion de partenariat renvoie à plusieurs utilisations. Elle peut être employée comme un moyen de rationalisation, un outil de contrôle de la baisse tendancielle du profit,<sup>16</sup> une modalité de planification tactique d'un investissement étranger (Krishnamoorthy, 1984) ou une forme de propriété (Quarter et Wilkinson, 1990).

### **Le partenariat dans le champ politique**

Le partenariat dans le champ politique découle d'un nouveau partage du pouvoir entre les paliers de gouvernement central et local. C'est un aspect du processus de planification et d'exécution de la mise en valeur des ressources humaines dans le cadre duquel les régions ont un certain pouvoir économique tout en assurant la poursuite des objectifs du gouvernement central.

### **Le partenariat dans le champ de l'éducation et de la formation**

En éducation, le concept de «partnership» a été utilisé aux États-Unis par Barsh dès 1969. Au Québec, des appels à la concertation entre différents ministères concernés par les questions éducatives et le marché du travail sont lancés par le ministère de l'Éducation en 1983. Mais, ce n'est qu'en 1991 que la notion de partenariat en éducation devient une stratégie pour le développement de la main-d'oeuvre (Landry et al., 1996), un axe et un objectif de la politique de main-d'oeuvre au Québec.

Selon Griffin (1989), le partenariat, appliqué à l'éducation, est une approche qui s'oppose à celle de la formation sur mesure. La formation dispensée dans le cadre de la formation sur mesure vise des besoins spécifiques, alors que l'approche de partenariat vise des compétences plus générales. Dans le premier cas, les institutions éducatives sont constamment à la recherche de nouveaux clients et de nouveaux contrats et sont réduites à un rôle de fournisseurs de formation. Le client, qui est l'employeur, détermine les besoins de formation. Les employés sont choisis pour recevoir de la formation. Comparativement à la formation sur mesure, le partenariat est un processus relativement plus complexe. Il s'agit d'un processus de

---

<sup>16</sup> Ce concept a été abordé dans l'analyse marxiste, notamment en rapport avec la plus-value.

collaboration systématique, à long terme, entre les institutions éducatives, les employeurs, les employés, les gouvernements et les syndicats. Les institutions éducatives et les employeurs s'impliquent conjointement dans l'organisation de la formation. Quand il y a un lieu de partenariat, la formation offerte aux employés permet le développement de compétences plus générales. En d'autres termes, elle répond à des besoins très larges et très diversifiés. Également, les besoins des employés sont pris en compte. Toujours dans le cadre de la formation, on trouve deux modes de rapports. Dans le premier cas, dit unilatéral, l'accent est mis sur les besoins du client, qui est souvent le commanditaire de la formation (client corporatif), et non sur le bénéficiaire (le stagiaire). Dans le deuxième cas, nous sommes en présence d'un mode de rapport qu'on peut qualifier de multilatéral. Celui-ci tient compte de l'environnement et de la formation dans son ensemble.

Stievenart (1988) considère le partenariat comme un modèle en réseaux devant assurer une certaine cohérence entre des objectifs et des activités. Le partenariat s'exerce à travers des structures de décision. Celles-ci se situent à trois niveaux : le niveau politique (national, régional, local), le niveau administratif et le niveau de l'action concrète.

La formation de la main-d'oeuvre dans un contexte de partenariat comporte deux volets. Le premier s'intéresse à la nouvelle division des responsabilités et à la réorganisation des rapports entre les principaux acteurs sur le marché du travail. Le deuxième porte sur les nouvelles façons de gérer, d'organiser, de dispenser et d'évaluer la formation afin de relever certains défis. Ces derniers concernent notamment la gestion des compétences (polyvalence vs opérationnalité) ainsi que celle de l'emploi (ou employabilité).

Les enjeux de la formation dans un contexte de partenariat, selon certaines expériences, ont porté particulièrement sur la nature, la qualité ainsi que la valeur d'usage ou d'échange de la formation souhaitée par les uns et les autres. Tous les acteurs semblent retirer des avantages du partenariat mais tous sont aussi confrontés à des risques et des défis. Trois questions reviennent très souvent dans le débat sur la formation de la main-d'oeuvre: faut-il former des polyvalents ou des professionnels et des opérationnels? Comment remédier au clivage entre les



besoins et les services offerts? Et comment et selon quels principes faut-il réorganiser les relations entre les différents intervenants sur le marché du travail?

### **Les stratégies de partenariat dans le champ de l'éducation**

Le partenariat suppose un processus de changement et des stratégies pour y parvenir. Scharf, (1985) a énuméré 38 objectifs de partenariat. Il les a regroupés sous quatre catégories : le partenariat symbolique consiste à assouplir les résistances propre à chaque processus de changement. Cette stratégie vise à changer la façon dont l'industrie et la société tout entière perçoivent les institutions éducatives techniques. Le partenariat structurel vise à accroître la productivité par le biais de la mise en place de nouvelles unités organisationnelles. Cette stratégie passe par une réorganisation des institutions éducatives pour répondre aux nouveaux objectifs. Le partenariat de ressources humaines mise sur une meilleure utilisation des ressources humaines. Cette stratégie met l'accent sur les méthodes qui permettent à l'industrie et aux institutions éducatives de coopérer plus efficacement et de se concerter à propos de la formation, du recrutement et de l'organisation du travail. Le partenariat de développement met l'accent sur la manière dont les institutions éducatives assurent leur fonctionnement. Cette stratégie vise l'accroissement de la flexibilité et l'adéquation des programmes de formation.

### **Les formes de partenariat dans le champ de l'éducation**

Dans le cadre du champ éducatif, plusieurs formes de partenariat sont envisageables. Certaines visent les seuls acteurs de l'éducation. D'autres incluent des acteurs extérieurs au milieu de l'éducation, tels que des partenaires du milieu économique.

- Le partenariat au sein d'une même institution éducative entre les professeurs, les formateurs, les administrateurs et les étudiants;
- Le partenariat inter-établissements éducatifs entre les commissions scolaires et les cégeps;
- Le partenariat para-institutions scolaires entre l'école, les associations de parents, les associations culturelles et sportives;
- Le partenariat entre les institutions scolaires et les entreprises;
- Le partenariat entre l'école (les commissions scolaires, les cégeps ), les syndicats, les employeurs, les centres d'emploi et les SRDM.

Nous avançons que les relations de partenariat en formation professionnelle sont au centre d'une double dynamique école/entreprise, syndicat /patronat. Les relations entre ces différentes institutions sont traditionnellement d'opposition. Plusieurs facteurs, tels la crise, la concurrence accrue, ont contraint les principaux intervenants sur le marché du travail à se concerter et à renégocier de nouvelles règles de jeu (Bernier et al., 1996). Le partenariat dans le domaine de la formation professionnelle signifie donc une tentative de recherche d'un nouvel équilibre dans le partage des responsabilités entre l'école et les entreprises. Il témoigne d'un besoin pressant à la fois pour les employeurs et les syndicats de renégocier des rapports de travail moins conflictuels, autrement dit de privilégier la voie des compromis, sans ignorer leurs divergences fondamentales.

En résumé, qu'il s'agisse du domaine économique, politique ou éducatif, le partenariat repose sur quelques éléments clés. Premièrement il s'agit d'un rapport entre les acteurs économiques, politiques et sociaux, ou entre les détenteurs du capital, les représentants du management et les salariés, fondé sur la collaboration et la complémentarité (Dommergues, 1988; Reinhard, 1990), et qui vient d'une vision globalisante plutôt que corporatiste. Deuxièmement, il y a eu une redéfinition des frontières entre les organisations et leur environnement. En effet, il est de plus en plus difficile d'identifier la ligne de démarcation entre l'interne et l'externe d'une organisation quelconque. Troisièmement, nous avons remarqué un renforcement de la quête de rationalisation (principes d'organisation systémique) et une possibilité d'ouverture sur d'autres préoccupations sociales et professionnelles. Enfin, les occasions d'interaction entre les différents acteurs sociaux se multiplient.

### **2.3 Les idées véhiculées par la notion de partenariat**

Polysémique, la notion de partenariat est employée à différents niveaux et dans divers domaines d'activités. Elle renvoie à différentes instances. Elle est très peu débattue sur le plan théorique. Néanmoins, il existe en relations industrielles un débat classique entre conflit et coopération. Les écrits sur cette notion sont souvent des expériences descriptives. Néanmoins, l'analyse du partenariat d'un point de vue sociologique contient les éléments d'un débat théorique (Scharf, 1985; CSE, 1995). Dans le cas qui nous intéresse, nous avons mis l'accent

sur la nature des relations entre les acteurs et leur évolution, ainsi que sur les enjeux au centre des rapports de partenariat. Le partenariat est un cadre où se cristallisent des rapports sociaux bien particuliers. Il est donc nécessaire d'en identifier les traits saillants pour pouvoir ensuite en élucider les enjeux.

## **Partage et interaction**

Nous pouvons considérer comme de l'ordre du partenariat toute action concertée ou conjointe mettant en rapport d'interaction des intervenants. Peu importe la situation, peu importe le sens attribué, la notion de partenariat véhicule l'idée de partage et d'interaction comme en témoignent les définitions suivantes :

*«The form order and relations that result when space within operating school facilities is leased rented to, or shared with, outside organizations concurrent with the school operation.» (Duffey, 1982 : 373)*

*«New understanding of the need and a willingness to engage in far more extensive partnerships with employers, labor, government and other education institutions, partnerships founded on the principle of shared responsibilities and investment along with equal return.» (Griffin, 1989 : 45)*

*«Informal networks rather than formal agreements were the important ingredients in making arrangement successful. The most common agreement was a contractual relationship between a private industry council and some other organizations commissioned to carry out economic development activities.» (Cantor, 1990 : 38)*

L'American Association of Junior and Community Colleges a défini non pas ce qu'est le partenariat mais plutôt ce à quoi il doit servir :

*«We need to strengthen the connection between education and work because we need to use our colleges to help increase skilled manpower for industry, boost productivity, and assist in economic recovery. Colleges have tremendous resources to contribute. So has industry. A partnership fits the needs of citizens and society now.» (Scharf, 1985 : 73)*

Selon le Conseil Supérieur de l'Éducation le partenariat est une forme exigeante de collaboration. II

*«résulte d'une entente entre des parties égalitaires dans le traitement d'un même objet, tout en respectant les prérogatives de leur mission respective, et qui mettent en commun des ressources complémentaires, financières, matérielles, ou humaines, en vue de la réalisation d'une action commune.» (CSÉ, 1995 : 23)*

A contrario, plusieurs situations de partage et d'interaction ne relèvent pas forcément du partenariat. Les programmes de formation sur mesure qui offrent des situations de partage et d'interaction entre différents intervenants sur le marché du travail en sont un exemple. Une relation marchande client-fournisseur ne constitue pas un rapport de partenariat. Il ne suffit pas de considérer une activité ou un programme comme produit de partenariat parce qu'il y a plusieurs acteurs, associés ou consultés dans un processus quelconque. Nous voyons donc que l'interaction ou l'association ne suffit pas à définir le partenariat, il faut aussi s'interroger sur la nature et le niveau de la coopération.

Scharf (1985 : 12) a défini le partenariat comme suit: *«joint ownership, two or more parties»*. Celui-ci se distingue de plusieurs autres formes de coopération et exige certaines conditions. Ainsi, les ressources vitales comme l'argent, l'expérience et le savoir doivent se répartir entre les parties et non être monopolisées par quelques-unes. Les parties en jeu ne devraient pas posséder les mêmes ressources. Selon ce même auteur, le partenariat n'exige pas forcément un partage égal des ressources, de l'autorité et de la responsabilité, mais un partage. Néanmoins, chaque partenaire contribue quelque chose et le partage se fait avec la reconnaissance mutuelle des ressources. La relation semble assez égalitaire, ce qui n'empêche pas qu'il ait des acteurs plus actifs que d'autres. Le CSE ajoute aussi qu'il faudrait une marge de manoeuvre des acteurs impliqués par rapport à leur organisation et les uns par rapport aux autres. Il peut exister différentes formes de coopération comme en témoigne cette citation de Scharf : *«Cooperation may be characterized by one party giving advice to another. Or it may be sharing, linkages, or interaction. Or it may be partnership.»* (Scharf, 1985).

## **Responsabilisation**

Le principe directeur du partenariat est que *«ceux dont l'existence risque d'être affectée par une décision doivent faire partie intégrante du processus décisionnel.»* (Stievenart, 1988). Celui-ci semble rompre avec la philosophie taylorienne de gestion qui est fondée sur le cloisonnement, la compartimentation et la division entre le travail manuel et intellectuel. Qui peut-on qualifier de partenaires? Dans le cas d'un partenariat école/entreprise, les acteurs

engagées sont non seulement les représentants scolaires mais aussi les principaux intervenants sur le marché du travail.

La notion de partenariat met en jeu la reconnaissance de la contribution de chaque partie ainsi que les retombées positives pour l'ensemble des parties en présence. On suppose que les décisions ou les mesures seront mieux perçues et plus efficaces lorsque les parties concernées auront été impliquées et responsabilisées dans le processus. S'engager dans un projet commun ne signifie pas remettre en cause ou compromettre les objectifs propres à chacune des parties. Ces dernières ne renoncent pas à leur propre mission. Le partenariat repose sur l'idée de responsabilisation des parties. Dans quelle mesure ces deux idées sont-elles conciliables? La responsabilisation peut faciliter la réalisation d'action collective en mobilisant différents acteurs. Cependant, elle peut avoir des effets moins positifs dans la mesure où certains acteurs vont perdre de leur autorité au profit d'autres et par conséquent adopteront une position de retrait.

La responsabilisation revient très souvent dans le débat sur les réformes des politiques sociales de l'État. Celle-ci prend différentes formes. Par exemple, dans le contexte de l'entreprise, la responsabilisation est étroitement liée au contenu et à la gestion de la formation ainsi qu'à la création d'emplois. La responsabilité individuelle est abordée sous l'angle de l'entrepreneurship, notamment dans le contexte des réorientations des politiques sociales des gouvernements. Dans le cas de l'État la responsabilisation peut signifier désengagement et retrait partiel de certains domaines.

## **Conclusion**

La revue des écrits révèle que le partenariat fait l'objet de recherche dans plusieurs champs : en politique, en économie, en éducation et en formation. Le partenariat est souvent abordé sous l'angle de l'optimisation, de l'utilité, et des avantages plutôt qu'en fonction du mode de relation entre les acteurs, ce qui s'explique probablement par la prégnance du discours

productiviste. Peu de recherches<sup>17</sup> s'interrogent sur les facteurs ou les conditions d'émergence du partenariat, sur sa légitimité dans le contexte des années 80 et 90, et auprès des acteurs ou encore sur les enjeux du partenariat dans le contexte de la formation.

Nous avons retenu trois observations. Premièrement, les définitions descriptives et normatives de la notion de partenariat prédominent. Nous avons identifié trois façons de définir le partenariat. D'abord, on définit le partenariat comme un outil, une condition ou une panacée. Le partenariat est souvent amorcé dans des situations difficiles. Les acteurs y ont recours pour compenser une situation de sous-financement, pour répondre à des besoins complexes, ou encore pour offrir des services adaptés et appropriés quand ce n'est pas briser leur isolement ou leur marginalité. Ils peuvent aussi y recourir pour créer des emplois, pour construire des réseaux ou pour élaborer des politiques, pour définir des stratégies d'intervention ou pour coordonner des actions (Stievenart, 1988). Le partenariat pourrait constituer une occasion pour inventer de nouvelles façons de faire. Ensuite, la notion de partenariat désigne un système institutionnel formalisé. Enfin, c'est un cadre et une modalité de nouveaux rapports entre les acteurs. Le partenariat est alors porteur d'un projet sociopolitique en expérimentation.

Deuxièmement, la notion de partenariat a été très peu étudiée en rapport avec son contexte<sup>18</sup> ou en rapport avec les stratégies de ses promoteurs. Pourtant, la notion de partenariat n'est pas une donnée neutre et décontextualisée. Sa signification est fonction, d'une part, du discours et du paradigme où il s'insère (Klein, 1992), de la nature du contrat social (l'histoire des rapports entre les acteurs) et du modèle de développement mis de l'avant (Lévesque et Mager, 1992; Gill, 1989, 1992) et, d'autre part, de la structure du système où elle doit figurer (relations de travail, rapport entre le système productif et le système de formation, etc.).

---

<sup>17</sup> Certains auteurs comme Fournier (1982, 1986) et Bernier (1993, 1996) se sont penchés sur les déclencheurs de la concertation ainsi que sur les facteurs explicatifs des difficultés d'implantation des mécanismes de concertation au Québec.

<sup>18</sup> Nous faisons référence au contexte macro et micro-sociologique dans ses différentes composantes ainsi qu'à l'état des rapports de force des acteurs en présence. Ce constat est le fruit d'une exploration de différentes bases de données (Dissertation abstracts, Sociofile, Francis, etc.).

Troisièmement, les logiques d'insertion et d'interprétation du rôle social du partenariat sont multiples. Les différentes utilisations du partenariat nous renvoient à différentes perceptions et interprétations de la notion de partenariat et de son rôle social. En effet, deux stratégies sont possibles. La première dite néolibérale, est défensive. La deuxième est offensive et favorise de nouveaux rapports sociaux orientés vers la participation effective.

De cette revue, nous pouvons conclure que la notion de partenariat au sens large, peut aller d'une simple association entre plusieurs acteurs, jusqu'au partage des responsabilités, des ressources et de l'autorité. Toutefois, la pluralité des intervenants n'est pas le garant du partenariat. Nous devons nous questionner sur la nature de la participation de chaque acteur ainsi que des enjeux de l'engagement et de la mise en commun des ressources. Par ailleurs, malgré les diverses ramifications de sens, il se dégage de cette revue (Scharf, 1985; Griffin, 1989; Stievenart, 1988; CSÉ, 1995) que le partenariat dans le domaine de la formation professionnelle se distingue par les traits suivants :

- une participation institutionnalisée de représentants patronaux, syndicaux, gouvernementaux et acteurs du milieu éducatif dans une nouvelle dynamique;
- une volonté explicite de s'entendre sur des diagnostics, des solutions et des moyens d'action malgré la différence des logiques d'action des acteurs impliqués;
- une complémentarité dans la mise en commun des ressources matérielles, financières et humaines (expertise, compétences, etc.). Selon Zay (1994) la réciprocité constitue un critère représentatif d'une activité réalisée en partenariat;
- un mode de décision assez égalitaire. En d'autres termes, en partenariat les acteurs impliqués cherchent plus qu'un pouvoir d'influence;
- un respect des entités et de l'autonomie des acteurs.

En effet, nous concluons que la notion de partenariat dans le domaine de la formation professionnelle repose sur une vision plus globale des rapports entre les acteurs. Il est une occasion d'explorer de nouvelles avenues. Pour y parvenir, il ne suffit pas d'associer plusieurs intervenants, les détenteurs des principaux enjeux sur le marché du travail. Il faut aussi tenir compte des préoccupations des parties en présence, de leurs intérêts, mettre en commun leurs ressources et leurs compétences et assurer des retombées positives pour l'ensemble.

**Tableau 1 : Les traits saillants de chacune des notions**

<b>Modèles</b>	<b>Arrimage</b>	<b>Maillage (remonte aux années 50)</b>	<b>Concertation (se situe dans les années 60)</b>	<b>Partenariat (remor aux années 50, il réapparaît en force dans les années 80)</b>
<b>Définition</b>	un mode de relation qui favorise les actions concertées	une méthode et une philosophie de gestion, une nouvelle forme d'organisation (en réseaux)	un dialogue, une démarche de diagnostic et un nouveau mode de prise de décision	une forme exigeant de collaboration, un mode de gestion et de fonctionnement, une nouvelle dynamique de relation
<b>Objectifs</b>	rapprocher les acteurs et les institutions, ajuster école et entreprise meilleure adéquation	regrouper des ensembles et créer une synergie	élargir la participation et associer de nouveaux partenaires à la gestion	favoriser le développement d'une nouvelle dynamique entre les acteurs
<b>Apports</b>	multiplier les interactions entre les institutions	favoriser la cohérence et la synergie des sous-systèmes, décloisonner les structures	impliquer de nouveaux acteurs dans le développement économique et social, alternative aux pratiques de consultation	supposer des relations plus égalitaires, un arbitrage entre des intérêts antagonistes
<b>Limites</b>	relation dominée par une logique marchande du type client/fournisseur, actions pointues et ponctuelles	néglige ou sous-estime les clivages, importance accordée à l'intégration	aloudir et paralyser le processus de décision, approche illusoire de participation	marginal, sa diversité, sa souplesse et sa multifonctionnalité donnent l'impression qu'il s'agit d'une notion ambiguë
<b>Porte-parole</b>	État et milieu d'affaires	milieu d'affaires et État	A l'origine par les instances politiques, puis repris par des acteurs économique et sociaux	conçu au départ par des économistes, repris ensuite par tous les intervenants
<b>Instances</b>	FME	grappes, cercles des chefs maillards Québec	CPAM, CCMM et SQDM,	L'ICP et L'EMAM



## Chapitre 3 Le cadre conceptuel

En l'absence de recherches sociologiques sur le partenariat dans la formation nous avons tenté de regrouper des écrits pertinents sous différents angles d'interprétation. Nous avons dégagé plusieurs points de vues pour aborder le partenariat. Certaines approches renvoient aux facteurs externes (contexte économique, politique, social et culturel). D'autres sont attentives à la logique des acteurs et à la signification des projets portés par ces derniers. Celles-ci sont moins nombreuses que les premières.

### 3.1 Les approches centrées sur les contraintes externes

À l'intérieur des approches centrées sur les contraintes externes, nous retrouvons au moins deux interprétations contradictoires du partenariat.

- ◆ Le partenariat est perçu comme mécanisme de conciliation dont l'enjeu est l'efficacité. Perçu comme une panacée, ou comme condition du succès de toute démarche (Dommergues, 1988; Reinhard, 1990), il s'agit d'une vision positive du partenariat et d'un cadre d'analyse fonctionnaliste.
- ◆ Le partenariat est perçu aussi comme une illusion, un leurre, ou une stratégie de récupération. Cette interprétation correspond à une vision critique du partenariat et à un cadre d'analyse marxiste. Gill (1989, 1992) est l'un des tenants de ce courant critique. Il s'est penché sur les expériences de partenariat dans certains pays comme la Suède, la Norvège, l'Allemagne et l'Autriche.

#### **Le partenariat dans le domaine de la formation, gage d'efficacité et d'efficience<sup>19</sup>**

Il s'agit d'un partenariat commandé particulièrement par des exigences de compétitivité et de performance, présenté en termes de collaboration (Griffin, 1989), de coopération (Scharf, 1985) et d'intégration pour la survie des économies et des entreprises. Il est perçu comme étant profitable à tous les acteurs sans exception. Une partie importante des ouvrages au sujet du partenariat porte sur l'instauration de liens efficaces entre l'école et l'entreprise et notamment, entre autres, entre le monde du travail et le monde de l'éducation.

---

<sup>19</sup> Pour une analyse plus détaillée du concept d'efficience, voir C.-E. Ridley et Herbert A. Simon (1943), *Measuring Municipal Activities*. Chicago. International City Managers Association.

Dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre le partenariat constitue une voie possible de résolution d'un ensemble de problèmes. En effet, chaque action ou programme de formation met en rapport différentes institutions et différents acteurs. Des études<sup>20</sup> ont montré que la formation de la main-d'oeuvre reste dominée par des pratiques fragmentées et décloisonnées. Tous les intervenants déplorent l'absence d'une vision globale et intégrée de la formation. Le partenariat constitue donc une réponse à un ensemble de lacunes du système de formation : la confusion, le décloisonnement et le dédoublement des programmes. Aussi, plusieurs instances existent désormais pour redresser la situation.

Le partenariat suppose des réseaux. L'association de tous les intervenants sur le marché du travail et la mise en commun des efforts de tout un chacun visent une meilleure synergie entre les instances et les organismes de formation. Nous supposons que les différents intervenants s'associent volontiers dans des actions communes et modifient leur comportement corporatiste s'ils retrouvent leurs intérêts pris en compte.

La vision positiviste et volontariste du partenariat, mise de l'avant notamment par les gouvernements et les milieux d'affaires, est guidée par des principes de rationalisation systémique. Elle fait abstraction des rapports de force dans lesquels le partenariat évolue et qui lui sont intimement liés.

### **Le partenariat dans le domaine de la formation, comme illusion de changement social**

Les appels en faveur du partenariat pour maintenir la compétitivité et la survie des économies et des entreprises paraissent tout à fait justifiés dans un contexte de crise. La confrontation laisse la place à la conciliation et à la participation. Comme l'écrit Accardo :

*«Il suffit que l'existence du champ soit menacée de l'extérieur, par un danger réel ou supposé, pour que les frères ennemis fassent taire leurs querelles et offrent un front commun, dans le consensus ressoudé sur la base de l'intérêt générique. C'est la stratégie de l'union sacrée.» (Accardo, 1983 : 115)*

---

<sup>20</sup> Nous pouvons citer à titre d'exemple l'étude menée dans le cadre de la commission Jean (1982) et les résultats d'une étude en cours réalisée par Chené.

L'adhésion des différents intervenants au partenariat trouve sa raison d'être essentiellement dans les contraintes externes. Le partenariat se présente dès lors comme dernier avatar de la gestion participative, une nouvelle restructuration des relations entre les intervenants dans le domaine de la formation, entre autres. Sous le couvert de la concertation se cache une stratégie de mobilisation des acteurs. À la lumière de cette perspective théorique, nous pouvons avancer que l'intérêt envers le partenariat en rapport avec la formation est indissociable du souci de certains acteurs (gouvernement et patronat) de structurer le comportement d'autres acteurs (secteur éducatif) en fonction d'une nouvelle approche de la formation centrée sur l'entreprise et guidée par l'idéologie de la performance. Ainsi, le partenariat dans le domaine de la formation constitue un mécanisme plus subtil de contrôle social; il vaut mieux persuader que contrôler. Il a tendance à constituer un outil pour forcer des concessions ou pour s'appropriier des compétences et des expertises. On voit mal comment, dans les mêmes conditions, le partenariat pourrait entraîner la transformation des rapports entre les acteurs et équilibrer les rapports de force. On voit mal aussi comment un partenariat dicté par les normes de l'économie de marché et par des exigences de rentabilité modifierait les rapports entre les acteurs pour les rendre plus égalitaires.

Selon cette perspective, des facteurs externes d'ordre macroscopique prédéterminent le partenariat et en régissent les rapports de force. Ces facteurs sont considérés comme des variables explicatives du type de partenariat qui prendra forme. L'issue des jeux est connue d'avance. Une telle approche aboutit ainsi à la négligence de la dynamique des acteurs. Elle risque de gommer les incertitudes et les compromis qui caractérisent l'action collective.

### **3.2 Les approches centrées sur les acteurs**

Les approches centrées sur les acteurs nous invitent à donner plus d'importance à l'action et aux acteurs. Elles réfutent les analyses qui réduisent la position des acteurs à leurs intérêts de classe.

### **Le partenariat, une quête d'autonomie**

À l'inverse des approches précédentes, on peut envisager le partenariat du point de vue de la logique des acteurs. Cette approche privilégie alors le relationnel et le vécu. L'acteur ne se réduit pas à une entité abstraite ou à une addition de caractéristiques (Reynaud, 1989). Il est rationnel, au sens large du terme. Il a des motivations et des intentions. Il dispose d'autonomie: l'acteur possède une capacité d'action quels que soient la nature des rapports de forces et le poids des contraintes.

Dans cette perspective d'analyse, le contexte social, dans toutes ses composantes, peut être pris en compte. Cependant, celui-ci n'a pas de statut explicatif premier. En d'autres termes, la logique d'action ne s'expliquerait pas de l'extérieur à partir du contexte général. Deux courants de pensée s'inscrivent dans cette tradition de la sociologie : le courant de l'individualisme méthodologique et les analyses dites stratégiques. Selon ces courants, le partenariat est interprété comme étant une demande sociale et une revendication des acteurs de participer et d'agir sur leur cadre de vie et de travail plutôt qu'une simple réaction ou une réponse aux contraintes du contexte. Le partenariat représente une occasion pour favoriser l'expérimentation de nouveaux rapports qui vont dans le sens de la prise en compte des intérêts de tous les acteurs engagés dans un jeu commun. Nous retrouvons des valeurs comme l'autonomie, la solidarité, la démocratisation et la créativité (Gagnon et Rioux, 1988).

L'élucidation des rationalités des acteurs permet de comprendre leurs logiques d'action. Selon Boudon (1986), toute explication qui ne rend pas compte de la rationalité de l'acteur est une démission. On doit toutefois tenir compte de la mise en garde de Reynaud (1989) selon qui la connaissance ne se borne pas à recueillir le sens que les acteurs donnent à leurs actions. Autrement dit, elle ne se limite pas à ce que disent les acteurs. Cet auteur ajoute qu'il est vérifiable que les acteurs ne sont pas, souvent, conscients de leurs motivations, d'où la limite de se baser sur la cueillette de leurs propos. En conséquence, en plus du sens de l'action des acteurs, il faut comprendre son déroulement (historique) et la logique qui a conduit à la situation en question.

## **3.3 La perspective d'analyse retenue et les balises théoriques**

### **3.3.1 La perspective d'interprétation**

Nous avons identifié une autre façon de répondre à la question de recherche. Ni les approches centrées sur les contraintes externes, ni celles privilégiant la logique des acteurs ne rendent compte seules de la complexité de l'objet de recherche. En effet, leur intégration dans une même grille d'interprétation semble nécessaire pour saisir l'objet de l'étude dans sa complexité.

Le projet de partenariat est à la fois la solution et le masque. En effet, sous prétexte de responsabilisation, l'État se déresponsabilise. En outre, le partenariat ne signifie pas nécessairement démocratisation. Il pourrait se traduire par la marginalisation de certains acteurs, notamment des syndicats, de l'école ou des groupes sociaux. En un mot, le projet de partenariat est au centre d'une dynamique responsabilisation/ déresponsabilisation et intégration/marginalisation.

En effet, le partenariat met en présence des acteurs aux conceptions conflictuelles et complémentaires. Il est, entre autres, un mécanisme de gestion des tensions. Certains acteurs recherchent à maîtriser les tensions par le biais d'une périphérisation du pouvoir. Cependant, nous ne pouvons pas réduire ce mécanisme à une simple fonction idéologique. Certes, le partenariat est un moyen de mieux contrôler son propre environnement mais, en même temps, il entraîne le risque d'être contrôlé par ceux avec qui on a participé et qui influenceront eux aussi les décisions.

Nous faisons l'hypothèse que la signification du projet de partenariat doit être recherchée dans le processus, dans le contexte social et les pratiques. Le processus de décision est d'ordre politique, c'est-à-dire qu'il implique des enjeux et des luttes de pouvoir. Le partenariat implique des rapports de force dont l'issue ne peut pas être connue d'avance. Celui-ci repose sur des compromis entre des acteurs ayant des rapports plutôt asymétriques et hiérarchisés. Ceux-ci occupent et défendent des positions différentes. Les acteurs ne disposent ni des

mêmes ressources ni des mêmes atouts. Par conséquent, les avantages des uns par rapport aux autres sont inégaux.

Le partenariat dans le domaine de la formation est un produit social. Il est guidé et contraint par le contexte dans lequel il prend place. Il véhicule un double enjeu : économique et politico-social. Il résulte d'un double processus de restructuration et de demande sociale. Il est à la fois une réponse aux différents types de restructurations qui traversent le monde du travail ainsi qu'une réponse à un besoin incessant des acteurs pour plus d'autonomie et de responsabilité. Ces dernières constituent non seulement des facteurs d'épanouissement, mais aussi de nouvelles exigences de fonctionnement et de performance des organisations.

Le partenariat dans le domaine de la formation est un champ d'action et d'expérimentation de nouveaux rapports sociaux. Il renvoie à un discours idéologique en même temps qu'à une réalité tangible (des exemples réels). Certes, des changements ont été observés dans la dynamique des rapports entre les acteurs. Ceux-ci sont autant de l'ordre de l'adaptation que de la transformation, ce qui nous conduit à parler d'innovation sociale. Les rapports sociaux se fondent davantage sur les compromis et sur les arrangements négociés que sur l'affrontement.

Le projet de partenariat dans le domaine de la formation au Canada et au Québec est lié à la problématique de la restructuration et de la redéfinition des rapports entre les acteurs institutionnels, ainsi qu'à celle du mode de rapports entre les intervenants dans le champ de la formation. Les interprétations sociologiques du projet de partenariat dans le domaine de la formation varient selon que le paradigme de référence est individualiste ou structuraliste. Nous avons retenu la plus pertinente par rapport à notre démarche, dans la mesure où celle-ci permet de formuler autrement les questions à résoudre. Un ordre de questions retiendra plus particulièrement notre attention : Comment la sociologie traite-t-elle l'action collective ou l'action organisée, les stratégies et les rapports entre les acteurs, les institutions et leur environnement? Comment aborde-t-elle la dimension politique des rapports?

### **3.3.2 Des précisions sur le cadre conceptuel**

Nous allons définir notre cadre conceptuel du projet de partenariat sur la base d'une conception politique des rapports sociaux, à la fois organisationnelle, stratégique et institutionnelle.

#### **3.3.2.1 La perspective politique d'un point de vue organisationnel**

Nous considérons le processus de la prise de décision du point de vue politique. L'individu (Stevenson, Pearce et Porter, 1985) ou l'organisation (Salancik et Pfeffer, 1974, 1978) constituent l'unité d'analyse et le centre d'intérêt des théories des organisations. Les rapports des acteurs, dans un processus décisionnel, se définissent en termes de coalition et de pouvoir. Cyert et March (1963) ont abondamment utilisé le premier. Le second comporte trois dimensions. Tout d'abord, le processus de décision est analysé en rapport aux acteurs sans tenir compte de ceux qui sont exclus de ce processus. Ensuite, il est étudié sous l'angle des conflits ouverts ou latents. Cette distinction entre deux types de luttes introduite par Lukes (1974) est reprise par Hardy (1985, 1986, 1989). Enfin, les rapports entre les acteurs ont à la fois une dimension conflictuelle et coopérative (Burns, 1962).

La conception politique de l'organisation a rompu avec les théories qui considèrent le fait organisationnel comme étant unifié. Autrement dit, l'organisation n'est pas un bloc monolithique où les objectifs sont partagés par tous les acteurs. Il n'y a pas de consensus autour des objectifs à retenir. Il y a plutôt un ensemble d'acteurs qui se regroupent en coalition afin d'optimiser leur influence (Cyert et March, 1963, Simon, 1964). Ces derniers auteurs avancent le concept de la rationalité limitée. Contrairement au point de vue de Andrews, (1987) et Ansoff, (1989), le processus de décision n'est pas uniquement rationnel. Il est le fruit de l'interaction entre les membres de l'organisation, le résultat de négociation et de «marchandage» entre les acteurs de l'organisation. C'est ainsi que des coalitions se construisent entre certains groupes ou individus autour d'enjeux organisationnels (allocation des ressources). Toutefois, les auteurs se référant à cette perspective ne semblent pas pouvoir dépasser la dichotomie individu/organisation. L'organisation semble réduite à la somme des individus qui la composent. Les enjeux paraissent liés aux objectifs de l'organisation. Malgré

ces critiques deux éléments sont à retenir. Le premier, les rapports des acteurs ne sont pas que conflictuels. Le deuxième, le processus de décision est aussi un processus où les acteurs écartent d'autres choix possibles.

### 3.3.2.2 La perspective politique d'un point de vue stratégique

L'analyse stratégique s'intéresse à la fois aux processus décisionnels et relationnels. Le niveau d'analyse privilégié est les organisations, mais celles-ci s'insèrent dans une structure sociale.

Toute relation sociale donne lieu à des phénomènes de pouvoir. Ce dernier est défini comme une relation sociale à caractère instrumental, non transitive, réciproque, déséquilibrée et asymétrique. La problématique du contrôle des zones d'incertitude de Crozier (1963, 1972, 1977) révèle que les acteurs ne disposent pas du même pouvoir. Celui-ci se définit comme *«un rapport de force, dont l'un peut retirer davantage que l'autre, mais où également l'un n'est jamais totalement démuné face à l'autre»* (Crozier et al., 1977 : 69). L'auteur rejette ici la théorie du pouvoir «somme nulle» (zero sum) selon laquelle le gain de l'un est la perte de l'autre. Certains acteurs sont plus en mesure que d'autres d'influencer des décisions, non pas uniquement parce qu'ils font partie des décideurs, mais parce qu'ils ont su maîtriser les zones d'incertitudes pertinentes par rapport aux enjeux.

Encore, chaque intervenant exerce une influence, s'efforce de promouvoir ses choix et défend ses intérêts ou ceux qu'il représente. En effet, les acteurs sont placés en situation d'interaction, de négociation ou de marché. Les conduites sociales sont d'ailleurs faites de calculs et de stratégies débouchant sur des décisions, sur des actions communes et sur des projets. La négociation entre les acteurs ne se produit pas dans un vide. Chaque acteur subit des contraintes et répond à une logique d'action intrinsèque.

*«Les inégalités économiques et sociales sont une donnée fondamentale pour comprendre le déroulement d'une relation de pouvoir donnée, elles ne se reflètent rarement telles quelles et mécaniquement dans celle-ci.»* (Crozier et al., 1977 : 65)



Crozier ajoute que la relation de pouvoir :

*«n'est pas le décalque pur et simple des rapports de force et des modes de domination inhérents à la structure sociale, aux rapports de production et à la division technique et sociale du travail qui en découle.»* (Crozier et al., 1977 : 70)

La perspective de l'analyse stratégique étudie les acteurs définis par leur appartenance à un champ politique. Chacun est prêt à collaborer, à s'associer dans des actions communes et conjointes et, le cas échéant à changer ses attitudes. Cela suppose que l'acteur est rationnel dans ses choix. Mais, il s'agit d'une rationalité limitée.

L'action collective ou organisée est conçue comme une action politique, où l'accent est mis sur l'identification des jeux<sup>21</sup> et des stratégies. Cette conception de l'action sociale a permis d'élargir le champ de la sociologie à l'analyse des processus décisionnels et du pouvoir. L'approche de l'analyse stratégique a remis en question l'unicité des intérêts et a reconnu leur pluralité. Le propos de Perrow (1986) *«There is no community value there is only conflicts of groups interests»* exprime assez bien cette idée.

L'approche de l'analyse stratégique postule que chaque acteur possède une marge de manoeuvre, peu importe la structuration du champ d'action. L'autonomie de chaque acteur dépend de son degré de conscience, de la pertinence de ses atouts et de sa capacité de saisir les occasions, ainsi que du réseau de relations qu'il a pu développer avec d'autres intervenants ou avec ses pairs. En d'autres termes, l'acteur se définit en fonction des possibilités d'une situation donnée ou, comme l'expriment Crozier et Friedberg, *«c'est l'occasion qui fait le larron»*. Autrement dit, il y a un rapport entre «capacité» et «opportunité» chez ces auteurs. Les opportunités<sup>22</sup> découlent du caractère essentiellement aléatoire et indéterminé de l'action humaine.

---

<sup>21</sup> Les jeux sont un ensemble de règles formelles et informelles qui vont circonscrire un éventail de stratégies que les acteurs adoptent éventuellement. Ce sont des outils que ces derniers se donnent pour régler leur coopération.

<sup>22</sup> Chez P. Bourdieu, les opportunités se trouvent inscrites dans les structures de classes.

L'approche de l'analyse stratégique pose la problématique de la logique d'action de l'acteur, individuel ou collectif. Elle situe le fondement de la compréhension de toute action ou conduite sociale dans la «personne». Il s'agit là d'une science de l'acte. Pour comprendre la conduite de l'acteur, il faudrait remonter à son vécu. Elle postule que l'explication d'un phénomène ne réside ni dans la structure formelle, c'est-à-dire dans le mode d'agencement des unités ou le regroupement des individus en catégories ou en strates, ni dans la conduite de l'acteur, mais plutôt dans l'interaction des deux. Comme en témoigne le propos qui suit, l'approche de l'analyse stratégique explicite le sens de l'activité sociale, individuelle ou collective, en tant que réalisation d'une intention, c'est-à-dire qu'il s'agit de *«comprendre une conduite du point de vue qui l'anime, donc en ce qui la rend proprement humaine, et la distingue d'un mouvement physique.»* (Bruyne et al., 1974: 135).

Les critiques formulées par Maurice et al. (1982) et par Wieviorka (1984) à l'endroit de l'approche de l'analyse stratégique nous paraissent pertinentes dans la mesure où elles en soulignent les limites pour conceptualiser les rapports entre le micro et le macro-social ainsi que l'action sociale comme action politique.

D'après De Coster (1994 : 12) l'analyse stratégique de Crozier se démarque des approches centrées sur les acteurs. Elle constitue une tentative de concilier l'acteur (l'individualisme) et le système (l'analyse systémique), d'où l'importance de la notion d'action organisée ou de système d'action concret. Ce dernier apparaît comme médiation entre le contrôle social au niveau de la société globale et de celui qui s'exerce au niveau des organisations. Comme en témoigne ce propos, l'analyse se fait de deux points de vue :

*«Après avoir étudié une relation de pouvoir du point de vue des acteurs qui y sont engagés, il faut donc renverser la perspective et s'interroger sur les contraintes structurelles qui caractérisent une situation de négociation donnée.»*  
(Crozier et al., 1977 : 66)

Toutefois, selon Maurice et al.(1982), la question de l'articulation entre les processus micro- et macro-sociaux reste entière. Ces auteurs considèrent que l'analyse stratégique n'a pas résolu le problème du passage de la capacité de «jeux» ou de «stratégies» dans les systèmes organisationnels à la notion de capacité «sociétale». Nous pouvons signaler que la

problématique a conduit à la recherche, au niveau institutionnel, des «harmoniques» et des correspondances du niveau organisationnel.

L'analyse culturelle constitue la deuxième facette de l'approche stratégique. La notion de culture, comme la définissent Crozier et Friedberg (1977), n'est pas un «univers de valeurs et de normes incarnées et intouchables qui, en dernière instance, guident, ordonnent les comportements observés». Elle est plutôt un construit social autour de laquelle s'articulent les rapports entre les stratégies des acteurs et les contraintes liées aux structures, de même qu'entre «modes d'action collective, développement institutionnel et contextes culturels». (Crozier et Friedberg, 1977 : 179). Ainsi définie, celle-ci nous semble encore pertinente lorsqu'il s'agit d'analyser les rapports entre culture (nationale) et organisation.

Selon Wieviorka (1984) l'approche de l'analyse stratégique privilégie l'analyse des processus décisionnels et relationnels des acteurs par rapport aux processus de construction des acteurs eux-mêmes. Maurice et al. (1982 : 347) ajoutent que «*Le macro-social semble se construire à partir du micro-social et la cristallisation des stratégies des acteurs*». Autrement dit, c'est l'ordre relationnel qui prime. Selon ces derniers auteurs l'extériorisation du macro-social n'est alors que la conséquence d'une démarche qui place le principe d'explication à l'intérieur d'un système d'interaction. Ils ajoutent que :

*«La logique de l'action tend alors à prendre le pas sur la logique du social, ou bien, ce qui revient au même, la logique du social tend à se réduire à une logique d'action dans laquelle les acteurs ne sont plus, à la limite, que des supports de jeux ou de stratégies, et où les «relations de pouvoir» tiennent lieu de rapports sociaux.»* (Maurice et al., 1982 : 343)

L'approche de l'analyse stratégique ne s'interroge pas sur les origines du pouvoir, ou sur celles des «enjeux», pas plus que sur la construction sociale des acteurs. Nous pensons que l'explication risque en effet de se situer à l'intérieur des limites des cas sans établir le lien avec l'histoire ou avec le contexte social. Une analyse basée exclusivement sur l'approche de l'analyse stratégique risque d'ignorer la dimension évolutive et historique des rapports tissés entre les acteurs dans le champ de la formation et par conséquence d'occulter les véritables enjeux et de sous-estimer les contradictions concernant le projet de partenariat. D'après

Maurice et al. (1982), les acteurs ne sont pas produits que par et pour l'action, et même, ajouterons-nous, que dans l'immédiateté de l'action.

Les critiques et les divergences ne doivent pas cependant masquer nos points d'accord avec l'approche de l'analyse stratégique. Ces derniers d'ailleurs justifieraient à eux seuls que nous ayons privilégié cette approche et ses auteurs. Parmi les points d'accord, nous retiendrons d'abord l'inégalité du pouvoir des acteurs et le caractère dynamique des rapports qui s'établissent entre les acteurs. Nous retiendrons aussi l'importance de concilier liberté relative des acteurs/ contraintes/et champ d'action. Les tenants de l'approche d'analyse stratégique refusent tout déterminisme qui tend à réduire les acteurs à n'être que des supports de structures.

Nous avons retenu du modèle de l'analyse stratégique la définition des capacités de «jeux» des acteurs, les ressources de ces derniers, leurs contraintes et leur marge de manoeuvre. Toutefois, l'identité des acteurs et la spécificité des espaces où se développe leur action collective semblent être évacuées ou du moins posées en second plan.

### **3.3.2.3 La perspective politique d'un point de vue institutionnel**

La dimension politique ne se limite pas aux jeux de pouvoir. Baldrige (1971) a développé un modèle politique pour analyser la (university governance). Ce modèle présente un intérêt certain pour notre analyse. Les éléments de ce modèle sont puisés à trois sources bien connues: la théorie du conflit, les études du pouvoir communautaire (the community power studies) et celles des groupes d'intérêt (interest groups in organizations). Ce faisant, Baldrige a rejeté le modèle bureaucratique et le modèle collégial pour appréhender l'université, cette dernière ne peut être considérée ni comme une bureaucratie ni comme un lieu où règne la cohésion et le consensus.

Le modèle politique consiste à analyser cinq éléments, pour parvenir à élucider non pas le management de l'université mais plutôt la «*university governance*»<sup>23</sup>, entendue à la fois au sens de la prise de décision (l'acte de diriger) et de l'exercice du contrôle. Le premier élément est la structure sociale. Celle-ci se définit par la configuration des différents groupes sociaux, leurs objectifs, leurs intérêts et leur environnement interne et externe, les différentes pressions qui pèsent sur eux.

Le deuxième élément concerne le processus d'articulation des intérêts des divers acteurs. Plusieurs groupes d'intérêt interviennent dans un processus de décision et dans l'élaboration des politiques. Ces groupes n'exercent pas tous la même influence. Les plus influents cherchent à traduire leur volonté en capital politique. Des conflits se produisent entre ceux qui prennent les décisions et ceux qui en sont affectés. Ces derniers ne sont pas démunis, ils ont des moyens de pression pour influencer ou infléchir les décisions et les politiques.

En troisième lieu, il faut considérer comment les intérêts se traduisent en politique officielle, produit de multiples influences. Les conflits entre différentes positions sont récupérés dans la mesure où certaines demandes des groupes d'intérêt vont s'inscrire dans les choix officiels. Le processus de décision n'est ni formel ni technique. Certes, l'approche formelle de prise de décision apporte certaines clarifications. Celle-ci, d'ailleurs, comporte cinq étapes : identifier un besoin, analyser la situation en vigueur, identifier les autres probabilités d'action, évaluer les conséquences de chacune et choisir la plus appropriée. Mais, l'approche formelle reste limitée. Elle évacue certaines questions dont les plus importantes : qui décide et pourquoi, quoi et comment? Baldrige rappelle aussi que le processus de décision s'insère dans un cadre plus large.

En quatrième lieu, la formulation d'une politique résulte d'une articulation des intérêts des divers acteurs. Elle donne lieu à des conflits et à des compromis. La politique est un engagement officiel pour certains objectifs et certaines valeurs.

---

<sup>23</sup> Le concept de «*governance*» a une connotation dynamique. Il véhicule l'idée d'action de gouverner et l'exercice du pouvoir. Il désigne aussi une réalité collective ou plus précisément il implique des collectivités.

Enfin, intervient ensuite la mise en oeuvre de la politique. L'exécution et la mise en oeuvre de la politique entraîne inévitablement un cycle rétroactif «feedback cycle» dans lequel la politique adoptée génère de nouvelles tensions, de nouveaux intérêts et un nouveau cycle de conflit politique.

Par ailleurs, l'approche politique met l'accent sur certains éléments de la réalité. Elle privilégie l'analyse des conflits inhérents à un processus de décision plutôt que celle des façons de maximiser l'efficacité des décisions. Elle met l'accent sur l'analyse du processus de changement et d'adaptation de l'organisation à son environnement interne et externe. Elle considère l'analyse des conflits ainsi que leur mode de résolution et le rôle joué par les groupes d'intérêt ou de pression dans le processus de décision et les étapes de la prise de décision. Enfin, elle prend en considération l'analyse des étapes de la prise de décision et le processus à travers lesquels les pressions et le pouvoir des parties en présence sont traduits dans la politique adoptée (officielle).

Conformément au modèle de Baldrige, le partenariat peut se définir comme un processus politique lié à des rapports de force dynamiques. Nous nous interrogeons ici sur la manière dont ils se produisent. Quelles sont les forces en présence (les résistants ou les opposants et les partisans)? Quelles sont les pressions internes et externes qui pèsent sur eux? Quelles sont les issues des conflits et des luttes?

Le modèle politique nous servira d'outil pour élucider le projet de partenariat, notamment sous l'angle des luttes et des enjeux de pouvoir. Il permet d'identifier des étapes (la chronique de la décision, les préalables, l'implantation) et des variables d'analyse (le contexte social, immédiat, général, sectoriel, les négociations entourant les cas, les intérêts, les enjeux) de la création de l'Institut de Chimie et de Pétrochimie et de l'École des Métiers de l'Aérospatiale à Montréal. La pertinence du modèle politique réside dans la prise en compte de la structure sociale et dans cette conceptualisation du processus de décision comme étant un processus conflictuel, complexe et dynamique. Les conflits sont inhérents au processus de décision, mais il y a des solutions de compromis. Cependant, les solutions ne sont que provisoires, d'autres conflits peuvent surgir.

Le processus de décision n'est pas que technique, mais il est aussi social. C'est-à-dire, le processus de création de l'ICP et de l'ÉMAM doit être mis en rapport avec la structure sociale. Les rapports entre les acteurs ne se réduisent pas à des rapports de pouvoir; ils sont aussi des rapports sociaux et historiques. Le modèle de Baldrige se distingue de l'analyse stratégique par la façon d'articuler les rapports de pouvoir et la structure sociale. L'accent est mis sur la dimension conflictuelle plutôt que sur la coopération et l'intégration. Toutefois, les deux approches considèrent que les intérêts des uns et des autres diffèrent, et que les rapports d'acteurs engendrent des compromis.

### **3.3.3 Le cadre interprétatif**

En somme, deux dimensions principales caractérisent et structurent notre cadre interprétatif. Tout d'abord, nous considérons que la perspective de l'analyse stratégique est susceptible d'éclairer chaque cas à l'étude, selon deux volets: le processus décisionnel et la dynamique des rapports. Le premier volet consiste à analyser la création de l'ICP et de l'ÉMAM comme étant le produit de rapports de force entre différents acteurs. Autrement dit, le processus de décision est un processus politique. Dans le deuxième volet, nous faisons la lumière sur la variabilité et la diversité des stratégies des acteurs ainsi que sur l'identification de la dynamique interactionnelle du partenariat. L'accent est mis sur les rapports entre les acteurs. Le partenariat découle de négociation, de luttes qui portent sur l'orientation à donner à la formation, sur la redéfinition des rôles et sur le contrôle de la main-d'oeuvre.

L'approche de l'analyse stratégique permet de comprendre selon quelles conditions et contraintes l'action collective est possible. Elle nous offre les outils conceptuels (système d'action concret, zones d'incertitudes et sources de pouvoir) pour délimiter les marges de manoeuvre des acteurs, leurs motivations, les stratégies éventuelles et les alliances ou les interactions qui se nouent entre eux.

Le système d'action concret occupe une place centrale dans l'approche de l'analyse stratégique. Il couvre deux réalités : le système de régulation, c'est-à-dire l'ensemble de règles que se donnent les acteurs pour résoudre les problèmes quotidiens; et le système des alliances, c'est-à-dire, les perspectives différentes des uns et des autres qui les amènent à s'opposer aux

uns et donc à s'allier aux autres et leurs contraintes. Le système d'action concret médiatise les deux niveaux d'analyse macro et micro-sociale. Il permet la médiation entre les structures et les pratiques ainsi que le passage entre les unes et les autres. Il permet de rendre compte des deux sans en reproduire les structures. Il traduit l'autonomie relative des acteurs par rapport aux structures.

Cette approche devrait nous aider à comprendre comment les différents intervenants produisent une action collective. Elle nous permet aussi de saisir la stratégie développée par chaque intervenant ainsi que le processus de mise en marche du projet de partenariat, son évolution, son appropriation et sa légitimation par chaque acteur.

Ensuite, la deuxième dimension est sociale. Différentes études (Benson, 1977; Baldrige, 1971; Touraine, 1969; Reynaud, 1989, 1990) nous invitent à reconnaître la dimension sociale, c'est-à-dire la nécessité de prendre en compte le niveau d'analyse macroscopique. L'approche stratégique met l'accent sur le niveau d'analyse méso-sociologique. Crozier grâce à la notion de contraintes reconnaît la structuration préétablie des rapports des acteurs. Toutefois, le contexte social est un produit d'extrapolation plutôt qu'un niveau d'analyse.

Pour Benson (1977) les rapports de pouvoir devraient aller au-delà des frontières des organisations. Ils devraient être replacés à l'intérieur d'un schéma plus englobant. Les organisations entretiennent des liens étroits avec la société globale (les systèmes économiques et politiques). Les réseaux de relation liant les acteurs les uns aux autres devraient être situés par rapport à un monde social plus vaste (structure des intérêts, structure de pouvoir, etc.). Le projet de partenariat a lieu à l'intérieur d'une structure sociale déjà existante qui s'impose aux acteurs et qui entrave leur action. Les échanges entre institutions ou organisations sont inégaux. L'existence de contradictions conduit à des tensions et à des conflits.

Le modèle politique, tel que développé par Baldrige (1971) permet d'établir le lien entre le politique et le social, c'est-à-dire que le jeu politique s'inscrit dans une structure sociale. En effet, il nous semble qu'il faille prendre en compte le contexte institutionnel, c'est-à-dire les



déterminants structurels. Ces derniers conditionnent les rapports entre les acteurs. Toutefois, les déterminants n'expliquent pas à eux seuls le projet de partenariat.

Selon Touraine (1969), les relations sociales de travail comportent à la fois des aspects organisationnels et institutionnels. Celles-ci sont des rapports sociaux traversés par les conflits. Ces derniers sont multidimensionnels, politiques, sociaux, culturels et économiques. Ils visent le contrôle et l'appropriation d'un objet ou d'un produit quelconque. D'après ce même auteur, le politique a deux sens : exercice du pouvoir et système de décision. Pouvoir et décision sont étroitement liés. Les relations sociales manifestent des problèmes de pouvoir. La prise en compte d'un niveau institutionnel conduit à mettre en lumière les enjeux et les différents types de conflits de pouvoir qui se développent dans un champ quelconque et dont l'objet est le contrôle social. L'analyse institutionnelle consiste donc à situer le mode d'intervention de chaque acteur dans le cadre d'un contexte plus général, c'est-à-dire en tenant compte des intérêts, des contraintes et des enjeux des uns et des autres. En effet, la formation de la main-d'oeuvre ne peut être isolée des problèmes généraux comme la globalisation des économies, l'emploi, la politique gouvernementale de main-d'oeuvre ni des logiques d'intervention des principaux intervenants sur le marché du travail.

Reynaud (1990) a tenté de conjuguer les deux pôles institutionnels et les jeux des acteurs. Selon lui, les relations des acteurs ne s'expliqueraient pas totalement par la logique interne, à partir du vécu ou l'identité des acteurs ni à partir du sens qu'ils donnent à leurs actions. Elles ne se justifieraient pas non plus de l'extérieur, c'est-à-dire à partir des caractéristiques globales de la société. L'approche par la régulation rend compte des contraintes et de l'autonomie des acteurs. Quel que soit leur poids, aucun système social n'est simplement le produit de ces contraintes. Aucun système de production ou d'échange n'est le résultat simple des lois de la technologie ou du marché. Il est en effet nécessaire de comprendre la logique de l'acteur. Pourtant, Reynaud rappelle qu'*«il est tentant de réduire l'acteur à des contraintes»*.

L'approche par la régulation ouvre la voie aux approches identitaires et culturelles. En d'autres termes, les rapports sociaux sont façonnés par la culture. Les jeux des acteurs relèvent d'une culture commune, quelle soit nationale, d'entreprise, de métier ou de

profession. La culture ne dicte pas la décision mais la légitime, c'est-à-dire facilite sa mise en oeuvre et son acceptation.

Reynaud (1990) ajoute que l'interaction entre les acteurs sociaux ne se réduit pas à des rapports de pouvoir. Il distingue les rapports de pouvoir des rapports de régulation. Les premiers constituent un aspect des relations sociales. La régulation consiste dans l'étude de l'action sociale dans ses différentes facettes (jeu de négociation, jeu de coopération, jeu de conflits). Elle est définie comme l'opération qui mobilise une communauté autour d'un projet. La régulation prend différentes formes : celle qui est produite par chaque groupe de subordonnés, la régulation autonome, celle qu'impose la hiérarchie, la régulation de contrôle, et celle née de groupe à groupe, la régulation conjointe. Cette dernière, issue de plusieurs légitimités ou rationalités, est une combinaison de la régulation autonome avec celle de contrôle.

Cette approche de la régulation sociale proposée par Reynaud doit être distinguée de celle des économistes de « l'école de la régulation<sup>24</sup> » et de la thèse qu'ils soutiennent. L'approche de ces derniers s'articule autour du concept de rapport salarial, rapport de production et de consommation. Le rapport salarial est central. Il désigne, selon Boyer (1982 :15), « *des conditions d'usage dans la production de la force de travail aussi bien que celle de sa reproduction* ». Ces conditions sont d'ordres juridique (propriété, contrats, lois du travail, règlements) et institutionnelle (les conventions collectives, les formes de concurrence). Celles-ci constituent le mode de régulation d'une forme de rapport salarial donné (Boucher, 1988).

Boyer (1986 :18) a identifié cinq composantes pour caractériser les configurations historiques du rapport salarial. Les normes de production couvrent : l'organisation du travail comme tel, les moyens mis en oeuvre pour la production; la division sociale et technique du travail, la hiérarchie des qualifications qui en découle et les formes de mobilisation en même temps que la mobilité des travailleurs par rapport à l'organisation qui utilise leur travail. Les normes de consommation concernent : le mode de vie salarié, l'utilisation du revenu sous forme

---

<sup>24</sup> Les racines de l'approche de la régulation sont fondamentalement marxistes mais elles puisent aussi à d'autres sources, tant keynésiennes qu'institutionnalistes, ainsi qu'à l'histoire économique. Parmi les principaux auteurs de cette école on compte Aglietta, Boyer et Lipietz.

d'acquisition des biens, d'usage de services et la formation du salaire, qu'il soit direct ou indirect.

Le rapport salarial établit l'interrelation entre les normes de production et les normes de consommation d'un ensemble social donné à une période donnée. Il est le lieu des luttes de classe, au niveau de la production et au niveau de la consommation, tout particulièrement avec les luttes de classification (Aglietta et Brender, 1984) qui s'y passent. Ainsi l'analyse des rapports de travail, de l'organisation du travail prennent une place importante dans l'approche de la régulation.

Boucher (1987) considère que le centrage sur les rapports de production tend à conditionner les autres rapports aux impératifs économiques. Il s'ensuit une prépondérance des enjeux économiques sur les enjeux sociaux et culturels. Pour cela, l'approche de la régulation devient éclairante pour comprendre certains aspects tels que la nature de la crise actuelle dont celle de l'État-providence ainsi que les enjeux autour des qualifications et de la formation professionnelle.

Par ailleurs, l'approche de la régulation ne fait pas partie de notre cadre conceptuel pour au moins deux considérations. Premièrement, le découpage de notre objet dépasse le cadre du rapport salarial. Nous nous intéressons aux rapports école/entreprise, syndicat/patronat sous un angle politique. Certes, l'idée de compromis est à la base du rapport salarial et de sa régulation et elle nous amène sur le terrain politique. Cependant, les analyses des régulationnistes tendent à rester trop près des rapports de production (Boucher, 1988). Deuxièmement, l'approche de la régulation est trop centrée sur les rapports socio-économiques, donc sur la production et le travail. En effet, le centrage sur les rapports de production tend par exemple à subordonner les rapports sociaux aux impératifs de l'économie.

L'ensemble de ces travaux nous amène à conclure que les cas de partenariat doivent être saisis à la fois dans le contexte global dont ils font partie (non en faisant abstraction de cette totalité) et dans leur mouvement dynamique (non simplement dans leur état statique). Les rapports sociaux sont dynamiques, c'est-à-dire les acteurs en interaction dans un champ quelconque

contribuent à provoquer des situations distinctes et éventuellement contradictoires avec l'objectif recherché.

Le contexte social est une reconstruction du chercheur pour mieux cerner l'objet d'étude. Il faut intégrer le cadre économique et institutionnel dans lequel la formation évolue et dans lequel les expériences de partenariat ont fait surface. Cela se traduira par la prise en compte de deux aspects. Le premier renvoie au contexte social général (la restructuration des économies et des entreprises, la rationalisation). Le second concerne le contexte propre au champ de la formation, le débat sur le partenariat dans le domaine de la formation, l'histoire des rapports des acteurs entre eux, les changements introduits dans les rôles des acteurs et la mise en place d'instances et de mécanismes favorisant la mise en commun des ressources.

En effet, les cas de partenariat doivent être analysés en rapport avec les conditions économiques et sociologiques qui structurent les rapports entre les principaux acteurs dans le champ de la formation de la main-d'oeuvre. Les travaux de Méhaut (1978) et de Dayan, Verdier et Gehin (1986) considèrent que les conditions structurelles sont déterminantes pour rendre compte des logiques de formation dans les entreprises ou dans les secteurs. À l'inverse, les analyses des pratiques de formation inspirées du modèle de Crozier se concentrent sur le jeu des acteurs en négligeant le contexte économique, financier et social dans lequel celles-ci évoluent. Maroy (*In De Coster*, 1994) souligne que certains ont essayé d'articuler la perspective structurelle, c'est-à-dire l'analyse des conditions économiques, technologiques et sociales à une perspective centrée sur le jeu et l'autonomie des acteurs. À titre d'exemple, Dubar (1980, 1986) et Doray (1989) prônent l'analyse stratégique et l'analyse fonctionnelle, en ce sens que la pratique de formation continue est expliquée à partir de son rôle d'instrument de gestion de la main-d'oeuvre. En ce qui nous concerne, les conditions socio-économiques et politiques sont considérées comme un niveau d'analyse pour comprendre les logiques d'action et les stratégies des acteurs dans un contexte de partenariat de formation. Nous allons combiner les faits observés à l'échelle micro à partir de deux cas de partenariat et les données institutionnelles (générales et spécifiques à chaque acteur institutionnel) pour dégager le sens du projet de partenariat.

En conclusion, le projet de partenariat repose sur des rapports organisationnels (du point de vue du fonctionnement interne de l'ÉMAM et de la dynamique des relations des acteurs) et institutionnels (le poids institutionnel, les déterminants structurels généraux et spécifiques). Notre cadre interprétatif du projet de partenariat est une articulation d'outils conceptuels provenant de plusieurs approches (l'analyse stratégique et l'analyse institutionnelle). Ces approches sont des dimensions ou des niveaux d'analyse (intermédiaire, les éléments de la situation à l'étude, et macro, les conditions globales) qui se complètent. Les travaux de Baldrige (1971) et Reynaud (1989) permettent d'enrichir et d'élargir l'approche de l'analyse stratégique. Le premier a redéfini le modèle politique. Le deuxième a distingué les rapports de pouvoir des rapports de régulation. Par contre, les travaux de Benson (1977) montrent ses limites et ajoutent un regard plus critique (démystifier le partenariat). Crozier, dans son élucidation des rapports des acteurs, met l'accent sur les compromis, par contre Benson le met sur les contradictions. Reynaud et Baldrige semblent intégrer ces deux aspects. Toutefois, au-delà de la différence des présupposés théoriques et idéologiques, l'ensemble des travaux de ces auteurs se rejoignent sur certains points tels la reconnaissance de l'inégalité des échanges entre les acteurs et de l'existence d'oppositions ou de divergences d'intérêts qui conduisent à des conflits.

**Tableau 2 : Le cadre interprétatif du projet de partenariat**

<b>Approches</b>	<b>Niveaux d'analyse</b>	<b>Dimensions</b>
L'approche stratégique	organisations	le processus et le fonctionnement (mise en oeuvre et mise en marche des cas de partenariat)
L'approche institutionnelle	institutions	la structure sociale (les déterminants qui pèsent sur les rapports d'acteurs)
Les approches politiques	les rapports acteurs/ contexte social	la dynamique (processus de décision/ structures et pratiques)

## Chapitre 4 L'approche méthodologique

Notre étude est de nature exploratoire. La recherche exploratoire ne vise pas à vérifier un modèle préétabli d'une dynamique de partenariat, mais plutôt de faire ressortir des liens de divers éléments dans un schéma interprétatif de ce phénomène. Nous allons examiner deux cas de partenariat dans leur contexte social. Les cas vont être étudiés à un moment donné de leur fonctionnement. Les étapes antérieures seront reconstituées à partir de ce que les acteurs ont dit et à partir des écrits. Toutefois, il faut rappeler qu'il s'agit ni d'une étude suivie de la création et du fonctionnement du partenariat dans les deux cas, ni d'une étude comparative, mais plutôt d'une analyse de la dynamique des acteurs, de leurs stratégies et de leurs logiques d'action.

Nous nous inspirons de la méthode de l'étude de cas<sup>25</sup> pour analyser la dynamique interactionnelle des acteurs dans chaque cas de partenariat dans le domaine de la formation et nous allons recourir à différentes sources de collecte des données.

Cette orientation méthodologique se justifie à la fois par la complexité et le caractère récent du phénomène étudié. En effet, le partenariat est peu connu sous l'angle théorique. Le recours à différentes méthodes d'enquête devient nécessaire pour explorer et accumuler de l'information sur le sujet. De plus, nous pouvons disposer de données de nature différente (descriptives, évaluatives et interprétatives) et saisir différents niveaux d'analyse (factuel, historique).

Les données empiriques provenant de différentes sources permettent de mieux mettre en contexte les différents aspects du partenariat. Cependant, notre travail a sans doute des limites, liées au manque possible de distance par rapport au contexte social et au nombre réduit des cas étudiés.

---

<sup>25</sup> La méthode de cas est une méthode d'investigation empirique qui permet d'approcher les phénomènes dans leur contexte réel, temporel et physique, et de les appréhender dans leurs liens et leurs interactions. Elle fait appel à plusieurs sources de données. Yin (1989) en a énuméré six : la documentation, les archives, les interviews, l'observation directe, l'observation participante et les artefacts physiques et culturels.

## **4.1 Le terrain**

### **4.1.1 Le terrain de l'étude**

Pour répondre à notre question de recherche, nous avons retenu deux projets de partenariat : le projet de création de l'Institut de Chimie et de Pétrochimie et celui de la mise sur pied de l'École des Métiers de l'Aérospatiale. Il s'agit de deux expériences de partenariat sectoriel dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre. Nous ne prétendons pas couvrir toutes les possibilités et tous les cas de partenariat qui ont émergé dans le champ de la formation et de l'éducation.

#### **4.1.1.1 Les critères de choix des cas**

Les expériences de partenariat sont de plus en plus nombreuses; nous avons énumérées quelques-unes en annexe 3. Nous avons retenu deux expériences pour nos fins d'analyse, expériences qui répondent aux critères que nous avons choisis. Nous avons opté pour un partenariat large impliquant un éventail de partenaires, à savoir les représentants de l'État, de l'école, de l'entreprise et du syndicat. Il s'agit là des principaux intervenants qui marquent le champ de la formation, qui définissent les enjeux du partenariat dans le domaine de la formation et qui développent des logiques d'action et des intérêts différents.

Du point de vue de l'étendue du projet, nous avons tenu à ce que le partenariat porte sur des actions de grande envergure plutôt que sur des actions ponctuelles. Ceci permet de rejoindre les principaux acteurs, de saisir leurs actions sur une période prolongée, de mieux comprendre leur dynamique particulière ainsi que la dynamique d'ensemble.

En troisième lieu, il s'agit d'un partenariat sectoriel inter-entreprises et inter-institutions, plutôt que local. Ce type de partenariat est le plus discuté sur la place publique (éducation/économie). Il fait l'objet d'énoncés de politiques, de mémoires et de rapports divers.



Enfin, nous souhaitons étudier deux expériences de partenariat qui ont été menées à terme et qui peuvent être considérées comme réussies. Cela nous permet de saisir les diverses démarches et les conflits selon l'état d'avancement du projet. Cela nous permet aussi de disposer de données plus complètes et de pousser l'analyse exploratoire. Nous devons rappeler que c'est dans les deux cas retenus pour l'étude que le partenariat est le plus développé. Ces cas peuvent devenir un modèle de réalisation, l'idéal de ce que pourrait être le partenariat entre État, syndicat, école publique et entreprise.

Les deux expériences de partenariat se situent dans des secteurs de haute technologie et en pleine restructuration, avec tout ce que cela signifie d'interventions en formation. Ces expériences suffisent pour permettre une analyse assez poussée et pour suivre et voir évoluer la dynamique entre les acteurs et mettre à jour les dynamiques d'action et le système d'intérêts particulier à chaque acteur.

#### **4.1.1.2 L'intérêt des cas retenus**

Les cas de partenariat semblent traduire une nouvelle ère de collaboration entre les institutions et les acteurs. Chaque cas est en soi une expérimentation et une mise en oeuvre de nouveaux rapports. Il permet à la fois de questionner les stratégies individuelles et les stratégies collectives qui se cristallisent autour du partenariat dans le domaine de la formation. Dans chacune des expériences retenues pour l'étude, le partenariat dans le domaine de la formation est un choix exprimé par différents acteurs. Chaque cas nous permet d'interroger la raison d'être du partenariat. C'est-à-dire pourquoi il paraît plus pertinent pour tous les intervenants de mettre en commun leurs efforts et d'agir ensemble, ce que chaque acteur obtient en s'associant avec d'autres acteurs et qu'il n'obtiendra pas s'il agit individuellement ou du moins avec un minimum de coopération.

Les cas de partenariat permettent aussi une réactualisation de plusieurs aspects du débat actuel sur la formation de la main-d'oeuvre, à savoir la question du rapport entre formation initiale et formation continue, celle de la formation sur mesure (pointue) et de la formation qualifiante, la problématique du transfert des connaissances et des savoirs en milieu du travail via les

établissements scolaires et, enfin, la question de la modélisation de la qualification et de l'organisation des pratiques de formation.

Nous devons rappeler que dans les deux secteurs retenus pour l'étude, les représentants des entreprises ont opté pour une formation qualifiante qui assure à la fois une mobilité interne et inter-entreprises des travailleurs(es). Ce qui nous conduit à une série d'interrogations : Quelle explication et quel statut peut-on attribuer à cette stratégie ? Pourquoi, à l'heure actuelle, les entreprises de ces secteurs privilégient-elles les compétences génériques plutôt qu'une formation spécialisée et fragmentée et ceci au-delà des différences formelles de statut?

## **4.2 Les méthodes d'investigation**

Le partenariat dans le domaine de la formation est appréhendé à travers l'analyse de l'évolution du rôle de chaque intervenant dans le champ de la formation et, par la mise à jour de la dynamique des rapports des acteurs, leurs attitudes et leurs stratégies. Nous supposons que le partenariat obéit à une logique propre. Il traduit une dynamique particulière et postule des attitudes spécifiques chez les intervenants. Pour comprendre les cas de partenariat nous analyserons d'abord les conditions micro-sociales (intrinsèques) de leur réalisation (les étapes, les discussions préalables, le fonctionnement actuel, la mission, la structure de gestion, etc.). Ensuite, nous aborderons le contexte social général dans lequel il est question de partenariat et nous cernerons l'évolution des rapports des différents intervenants dans le champ de la formation. Enfin, nous nous intéresserons particulièrement à la dynamique interactionnelle des acteurs qui caractérise le projet de partenariat.

Nous cherchons en effet à montrer : la variabilité et la diversité des stratégies des principaux intervenants dans le domaine de la formation; les motivations «avouées» des partenaires et la légitimité d'une action commune ou conjointe, et les enjeux; les positions et les changements dans les positions des acteurs; les conflits, les compromis et les accommodations, ou encore les contradictions qui résultent de la mise en commun des efforts.

### 4.2.1 L'enquête

Les principaux matériaux qui ont servi à notre étude sont les suivants : les écrits, les rapports, les mémoires, et les entrevues auprès des différents intervenants impliqués dans le projet de partenariat. Les sources de données qui s'inspirent de la méthode de l'étude de cas se divisent en trois catégories. Il s'agit plus précisément de documents témoignant de l'histoire de la formation et de son organisation politique et administrative (les ouvrages, les rapports, les énoncés de politique, les enquêtes, etc.). Il s'agit aussi de documents préparés par les acteurs concernant le projet de partenariat de formation (mémoires, travaux, etc.). Enfin, nous avons aussi réalisé des entrevues<sup>26</sup> en profondeur avec les témoins privilégiés de chaque expérience de partenariat. Les interviews étaient semi-structurées. Dans ces interviews, nous nous sommes intéressés au processus du partenariat (origine, étapes, etc.), à la dynamique des rapports entre les acteurs ainsi qu'à l'évaluation de ses résultats. L'entrevue permet de décrypter une problématique relativement récente et à propos de laquelle il existe peu de publications. Elle est un procédé d'investigation utilisant un processus de communication verbale pour recueillir des données bien déterminées, relatives aux faits, aux attitudes, aux perceptions, et aux évaluations.

Le guide de l'entrevue reprend les paramètres d'exploration suivants :

- ◆ L'origine et le sens du partenariat, processus, définition, etc.;
- ◆ Les responsabilités de chaque intervenant dans la formation avant et après la mise sur pied d'un partenariat;
- ◆ L'organisation et la gestion de la formation (qui fait quoi) et la participation à l'organisation de la formation;
- ◆ Les attitudes de chaque intervenant au cours de la mise sur pied d'institutions de formation spécifiques; les changements observés depuis la mise en oeuvre de l'ICP et l'ÉMAM et depuis la création d'autres instances de concertation (SQDM, CCMM, CNF);
- ◆ Les rapports et la dynamique d'acteurs impliqués en partenariat dans le domaine de la formation;

---

<sup>26</sup> Consulter le guide d'entrevue en annexe 1.

- ◆ La légitimité et l'intérêt du projet de partenariat dans le domaine de la formation pour chaque intervenant (le discours de légitimation).

Les entrevues ont été réalisées auprès des principaux acteurs impliqués dans chacune des deux expériences de partenariat. Il s'agit de représentants des employeurs, de représentants syndicaux (association de salariés et syndicats), de représentants des gouvernements (CFP, devenue en 1993 SRDM, CEI, DGFP, DGEC) et de représentants des institutions éducatives (des collèges et des commissions scolaires). Nous avons aussi interviewé d'autres intervenants qui étaient engagés dans la mise en oeuvre des deux structures de formation afin d'aborder une autre facette de la réalité. La variété des personnes interrogées permet de vérifier qu'aucune situation importante pour le problème n'a été omise lors du choix des sujets.

Nous avons eu recours aussi à l'analyse documentaire. Nous avons distingué deux sources d'information documentaires : les publications reliées à la formation de la main-d'oeuvre et les documents produits par chacune des parties en présence portant sur leurs positions en ce qui concerne le partenariat et le partenariat en matière de formation. Ces documents nous ont permis de cerner le caractère officiel du partenariat et de la formation de la main-d'oeuvre, le niveau historique (retracer l'évolution des positions) et les déterminants sociaux sur les principaux acteurs. Ils nous ont permis aussi de nous familiariser avec le champ de l'étude, de recueillir les informations élémentaires et de préparer l'enquête.

#### **4.2.2 La démarche d'enquête**

Des premiers contacts téléphoniques suivis d'entrevues ont été réalisés à l'automne de 1992 auprès d'intervenants engagés dans des expériences de partenariat de formation. Ces contacts ont été précédés d'une cueillette d'informations, de l'identification et de l'exploration des cas de partenariat en place. Cette préenquête a été menée auprès de certains collèges (SEA) et auprès de représentants syndicaux (FTQ, CSN). Nous nous sommes servi aussi d'une revue de presse pour repérer des cas de partenariat. Cette exploration nous a mis sur la piste des deux expériences retenues pour l'étude. Suite à l'étape de familiarisation avec les cas, nous avons établi des contacts avec un des responsables de chaque expérience afin d'obtenir un accord de principe pour nous fournir les données nécessaires.

Nous avons procédé dans un premier temps à une rencontre informelle avec le responsable du projet dans chacun des cas. Nous avons reçu un accueil favorable auprès des personnes concernées pour mener la recherche sur les deux expériences respectives. À l'été 1993, nous avons repris encore les contacts avec eux afin d'obtenir un accord ferme. Les différents acteurs dans chacune des expériences de partenariat de formation, à savoir les représentants des collèges, des syndicats, de l'État et des entreprises, ont confirmé leur intention de nous fournir toutes les données (documentaires ou par entrevues) nécessaires pour mener à bien notre recherche.

Nous avons réalisé au total 36 entrevues dont 11 concernent de près le cas de la chimie et de la pétrochimie et 15 touchent l'aérospatiale. Les autres entrevues variées concernent des acteurs qui n'ont pas nécessairement été actifs dans la mise en place de chaque projet de partenariat. Par ailleurs, il faut noter que 10 des entrevues accomplies dans les secteurs de la chimie et de l'aérospatiale ont été réalisées par téléphone (20 minutes chacune). Cette mini-enquête auprès d'une dizaine de responsables des ressources humaines ou de la formation visait à saisir les retombées du partenariat sur la gestion de la main-d'oeuvre en milieu de travail. L'enquête par entrevue nous a fourni des données assez limitées à ce sujet.

Les interviewés appartiennent à différents milieux, éducatif, syndical, gouvernemental et patronal. Nous avons retenu les différents acteurs actifs impliqués directement dans la conception, l'élaboration et la mise en place du projet de partenariat ainsi que les acteurs qui ont soutenu ou simplement observé cette démarche. Nous les avons interviewés durant la période allant du mois de février au mois d'août 1994. Ce laps de temps paraît un peu long, mais il s'explique par le manque de disponibilité des interviewés.

Pour éviter l'identification précise des personnes interviewées, nous avons eu recours à un code. L'appartenance institutionnelle des interviewés a été précisée afin de lire et de comprendre le discours mais sans préciser ni le statut et ni la fonction de l'interviewé afin de préserver l'anonymat (voir appendice 2).

Les entrevues ont duré en moyenne 45 minutes. Elles ont été enregistrées par magnétophone et transcrites le plus fidèlement possible. Nous n'avons apporté aucune modification au matériel (les erreurs de syntaxe par exemple) pensant qu'il est préférable de lire les entretiens dans leur forme initiale, même si cela oblige quelquefois à un effort de compréhension supplémentaire.

Nous nous sommes servi d'un guide d'entrevue composé de 6 thèmes et de 17 questions ouvertes. Au préalable, nous avons mis à l'épreuve ce guide auprès de 5 interviewés. Quelques modifications y ont été apportées. Nous sommes, par exemple, passé de 25 questions à 17 pour enfin obtenir la version finale du guide d'entrevue. Il faut signaler que cette grille ne s'est pas appliquée automatiquement à toutes les catégories des interviewés. Certaines questions concernaient certaines personnes en particulier plutôt que d'autres. Toutes les entrevues se sont déroulées dans les lieux de travail des interviewés. Ces derniers ont accepté volontiers de répondre à nos questions.

Certaines questions ont été escamotées par les répondants, notamment celles qui concernent les conflits relatifs au partenariat et le sujet du choix de l'établissement de la formation. Les réponses à ces questions ont été évasives ou pauvres en information. Deux raisons peuvent être invoquées pour expliquer cette attitude. Premièrement, les principaux acteurs sont davantage désireux de concilier leurs positions plutôt que de mettre à jour leurs divergences. Dans le contexte actuel, la rencontre des intérêts différents semble être privilégiée. Deuxièmement, la plupart des interviewés ont exprimé la nécessité de mener chaque projet à terme et de lui consacrer tous les efforts requis pour sa réussite. Toutefois, des tensions inhérentes au partenariat sont ressorties, notamment dans la confrontation des conceptions chez les acteurs (du partenariat) et la comparaison entre leurs rôles réels et souhaités.

L'entrevue était semi-directive, en ce sens qu'à partir d'une liste de thèmes et de questions les différents répondants s'expriment. L'ordre n'était pas fixe. Les thèmes et les sous-thèmes et les questions à aborder ont été introduits en fonction de l'évolution et de la logique du discours. Nous avons souvent proposé aux interviewés de se prononcer sur certaines

questions. Nous avons essayé d'éviter de les interrompre pour aborder certaines questions aux dépens d'autres; mais à plusieurs reprises nous étions obligé de ramener nos interlocuteurs à des questions peu ou pas développées. Toutefois, l'entrevue suppose une interaction entre l'interviewer et l'interviewé. La dynamique de l'entrevue ne laisse pas toujours de choix à l'interviewer pour intervenir et se centrer sur des informations qui lui semblent pertinentes. L'interviewé a droit à certains dérapages. Souvent, les informations dont il nous fait part ne sont pas dépourvues de sens mais elles ne répondent pas aux objectifs de l'enquête. En effet, tout ce que nous dit l'interviewé n'est pas forcément tout ce que l'interviewer tient à recueillir. Cela peut engendrer des frustrations chez ce dernier. Malgré ces limites, les entrevues, se sont dans l'ensemble bien déroulées<sup>27</sup>. Elles nous ont permis de recueillir un matériel assez riche et de découvrir de nouveaux thèmes de recherche.

L'analyse du contenu<sup>28</sup> du discours s'est effectuée selon la démarche suivante: l'élaboration d'une grille d'analyse, la codification des données de l'enquête, le dépouillement et le traitement. Nous nous sommes servi d'une esquisse de grille d'analyse, conçue à partir des thèmes ayant servi à construire le guide de l'entrevue, puis tenu compte du matériel de l'enquête ce qui nous a permis d'enrichir la grille d'analyse, avant d'analyser systématiquement l'ensemble du corpus des données. Celle-ci constitue un cadre stable de l'analyse de tous les entretiens. L'analyse consiste à défaire *«la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens»* (Blanchet et al., 1988 : 98). La grille d'analyse (annexe 2) a été axée autour de deux types de données : factuelles et évaluatives, c'est-à-dire de l'ordre des témoignages. Elle a été testée. Ensuite, nous avons codé toutes nos entrevues, c'est-à-dire que tout le matériel a été classé dans des catégories distinctes et exclusives. L'exercice de codification a été assuré par deux personnes pour permettre une plus grande objectivité dans l'analyse du corpus de données.

<sup>27</sup> Il faut noter que certaines entrevues programmées n'ont pas eu lieu. Elles ont été abandonnées pour manque de disponibilité ou mutation des personnes en question. Le report à plusieurs reprises de ces rencontres nous a contraint à les abandonner afin de pouvoir respecter notre échéancier.

<sup>28</sup> Nous nous sommes inspiré d'une méthode adoptée dans une recherche à laquelle nous avons participé en tant qu'assistant (Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal).

Enfin, un programme informatique de traitement des données qualitatives nous a permis de réorganiser le matériel d'enquête par interviewé, thème et sous-thème. Nous avons obtenu un texte de 650 pages. Nous avons procédé dans un premier temps à la lecture de l'ensemble du texte en essayant de dégager les faits saillants de la recherche. Dans un deuxième temps, nous avons engagé une analyse thématique plus approfondie afin de ressortir le compte rendu des résultats autour de certains paramètres. Cinq thèmes ont été retenus comme axes de l'analyse : les éléments descriptifs des expériences de partenariat, la définition du partenariat, les rapports entre les acteurs, les retombées des cas de partenariat et enfin les résidus. La méthode d'analyse du corpus des données a consisté à ressortir les énoncés les plus saillants concernant les thèmes et les sous-thèmes retenus. Nous avons eu recours à des indicateurs non fréquentiels susceptibles de permettre des inférences, comme la présence et l'absence de certains éléments, comme l'insistance ou l'originalité de l'énoncé par rapport à l'ensemble du corpus. Toutefois, il y a un risque de porter un jugement sur des éléments à faible fréquence. La compréhension du sens est en effet capitale.



## **Partie II Les résultats de l'enquête**

# Chapitre 1 Les deux cas de partenariat à l'étude

Pour comprendre le sens et la pertinence de chaque projet de partenariat de l'ICP et de l'ÉMAM, nous avons pris en compte non seulement la décision mais aussi le secteur d'activité en question. Avant de présenter chaque cas de partenariat, nous avons présenté le portrait<sup>29</sup> sectoriel de chaque cas, notamment du point de vue de la main-d'oeuvre, c'est-à-dire des pratiques de formation et du mode de gestion de la main-d'oeuvre. Cela nous permet de situer chaque projet de partenariat dans un cadre plus vaste, ainsi que de juger de sa pertinence en termes de formation et d'emploi par rapport à la situation objective du secteur. Ensuite, nous avons examiné de façon sommaire la mise sur pied des cas de partenariat, c'est-à-dire la décision, sa raison d'être, les décideurs, leurs rôles, la chronologie de la décision et sa mise en oeuvre.

## 1.1 Aperçu des secteurs de la chimie et de la pétrochimie

Le Canada, avec des livraisons d'environ 22 milliards de dollars en 1991 contre 20.2 milliards de dollars en 1987, compte pour moins de 2% de la production mondiale. Le secteur des industries chimiques employait 91572 personnes en 1991 soit 3.5% de moins qu'en 1990. Quant au nombre des entreprises il est passé de 1450 en 1990 à 1320 en 1992. Les États-unis représentent le plus important partenaire commercial de l'industrie chimique canadienne. 70% des exportations et 75% des importations. Depuis 1981, on assiste davantage à une diversification des sources d'importation et des marchés d'exportation.

L'industrie pétrochimique et chimique au Québec produit pour plus de 5 milliards de dollars en 1991 contre 4.5 milliards de dollars de produits chimiques en 1987, soit environ 24% du total canadien. Sa valeur ajoutée manufacturière se situe alors à 2,1 milliards de dollars en 1987 contre 1.7 milliards de dollars en 1985. Elle comptait 312 usines et 26000 emplois. La catégorie des produits chimiques d'usage industriel (371) regroupe environ 80 usines, soit près de 8000 employés. Près du tiers des travailleurs de l'industrie occupent la fonction de

---

<sup>29</sup> Le portrait sectoriel est retacé à partir d'études menées dans le cadre de Camaq, du Camo ainsi qu'à partir des données de notre enquête.

conducteur. Dans l'ensemble, cette industrie est essentiellement montréalaise, d'où la forte concentration d'entreprises dans la région. Environ les trois quarts des 80 usines de produits chimiques se situent à l'intérieur d'un rayon de 50 kilomètres autour de Montréal.

L'industrie pétrochimique et chimique est une industrie stratégique. Au moyen de divers procédés mécanique, thermique et chimique, la transformation de matières premières fournit des produits chimiques de base. À leur tour, ces produits de base sont modifiés, transformés et combinés à d'autres pour produire une gamme quasi infinie de produits chimiques intermédiaires et finis par le truchement d'un nombre considérable d'entreprises appartenant à divers secteurs industriels. Il s'agit jusqu'à un certain point d'une industrie complémentaire. Les industries du pétrole et de la pétrochimie s'approvisionnent au même baril de pétrole brut. Elles sont une des sources importantes d'approvisionnement en matières premières pour le plastique et le caoutchouc. Il faut noter que les raffineries de pétrole et une part des entreprises de pétrochimie sont reliées entre elles par un système de canalisations souterraines. Les techniques de production sont donc fluides, c'est-à-dire continues sans interruption, et l'appareil de production est un réseau de canalisations plus ou moins automatisé qu'il faut surveiller. Jusqu'à un certain point l'industrie chimique s'auto-suffit. Les produits d'une industrie chimique servent de matière première à une autre et un produit fini a nécessité souvent plusieurs transformations. Comme les sous-produits de certaines industries deviennent la matière première pour d'autres, cette industrie tend à se regrouper et à se localiser près de ses fournisseurs ou près d'un pipeline, à la fois pour faciliter son approvisionnement et pour limiter les frais de transport.

Dans l'ensemble, l'industrie pétrochimique et chimique a connu une période de récession, de rationalisation et de consolidation. La pétrochimie a été particulièrement touchée. Selon un représentant syndical, 4 raffineries de pétrole ont fermé entre 1982 et 1985; il s'agit de Texaco en 1982 (470 mises à pied), B.P. et Esso en 1983 (220 et 480 mises à pied) et Gulf en 1985 (480 mises à pied). Il reste deux raffineries à Montréal, celle de Petro-Canada et celle de Shell. Si l'on ajoute l'usine de Ultramar à St-Romuald, nous obtenons l'ensemble de la capacité de raffinage du Québec.

Malgré les difficultés qu'a connues l'industrie pétrochimique et chimique connexe, celle-ci est une des industries motrices de l'économie. Forte d'investissements élevés en immobilisations, elle se caractérise par une technologie de pointe et des réglementations sévères en matière de santé, de sécurité et d'environnement. C'est une industrie effervescente en matière de recherche-développement et de nouvelles technologies. La modernisation des installations est inévitable entre autres pour se conformer à la réglementation gouvernementale.

### **La compétitivité de l'industrie pétrochimique et chimique connexe**

Selon le rapport Camo (nov. 1991), l'avenir de l'industrie pétrochimique et chimique dépendra du maintien de sa concurrence, non seulement au niveau national mais aussi dans le contexte de la mondialisation des marchés, et en particulier du libre échange nord-américain. Celui-ci prévoit entre autres la disparition graduelle des tarifs à l'exportation et à l'importation vers le milieu de cette décennie. La déréglementation des années 80 dans le secteur de l'énergie a contribué également à la modification des marchés. Le gouvernement fédéral a abandonné sa politique de contrôle des prix du pétrole. Pendant des années l'industrie chimique jouissait de prix favorables. Cet avantage n'existe à peu près plus, car les prix se décident sur le marché international.

Les principaux éléments qui régissent la concurrence sont nombreux. Premièrement, le développement du secteur des produits chimiques organiques, incluant la pétrochimie, est tributaire de la matière première achetée à un prix concurrentiel. Le mode de transport utilisé, ferroviaire, maritime ou par pipeline, et le coût d'approvisionnement entrent aussi en ligne de compte. Le coût de transport des matières premières constitue le premier paramètre de la compétitivité d'une usine de pétrochimie. Il peut représenter de 55 à 80% des coûts de production. Le Canada dispose d'immenses richesses en hydrocarbures. Cependant, les principaux handicaps sont le prix et la disponibilité des matières premières. Par exemple, le projet Soligaz vise à approvisionner Montréal en liquides du gaz naturel à des prix très compétitifs et de façon permanente. L'acheminement d'une partie de ces liquides se fait par pipeline au nord-est des États-Unis. D'autre part, l'usine d'éthylène de Pétromont à Varennes satisfait jusqu'à 75% de ses propres besoins. Bien qu'on ne prévoit pas de création

spectaculaire d'emplois, la réalisation ou non du projet Soligaz sera déterminante pour une industrie susceptible de soutenir le développement d'autres industries comme celles des plastiques, par exemple.

Deuxièmement, la modernisation des équipements et l'augmentation de la productivité sont des éléments incontournables. Les investissements en immobilisations et en réparation se sont chiffrés à 2712.3 millions en 1990, une hausse de 12.6% par rapport à l'année précédente (2408.3). Les investissements se sont accrus de 10.3% pour atteindre 2991.5 millions en 1991. Cela laisse entrevoir des possibilités intéressantes de croissance. À titre d'exemple, dans l'est de Montréal uniquement, plus de 500 millions de dollars ont été investis entre 1986 et 1990 pour la modernisation des installations de l'industrie chimique et pétrochimique.

Troisièmement, il y a l'investissement en recherche-développement. Les dépenses de R-D dans le secteur chimique au Canada se chiffraient à environ 200 millions de dollars en 1985. Celles-ci représentent la moitié ou le tiers de ce qui se fait chez les concurrents. Cette industrie est à l'affût de technologies nouvelles et de nouveaux produits et de l'augmentation de sa valeur ajoutée. L'innovation semble impérative.

Quatrièmement, il est nécessaire dans le contexte actuel de mettre au point de nouvelles méthodes. Le marché se mondialise. Pour se trouver un créneau, les entreprises ont besoin à la fois de mobiliser toutes leurs ressources et de réviser leur mode de gestion. Les principaux acteurs, notamment les patrons et les travailleurs, n'ont d'autre choix que de se rallier pour relever les nouveaux défis. Une nouvelle philosophie basée sur les compromis plutôt que sur la confrontation a commencé à faire son chemin. Toutes les nouvelles méthodes de gestion, telles que la qualité totale, les cercles de qualité, le juste-à-temps sont axées sur la collaboration entre les employeurs et les travailleurs. Par exemple, l'industrie chimique et pétrochimique a déjà pris le virage de la qualité totale. Une enquête révèle que 18 entreprises sur 31 consultées ont mis en place des principes reliés à la gestion de la qualité. Par ailleurs, au niveau des relations industrielles, la négociation collective devrait se pencher sur des thèmes comme la formation, l'organisation du travail et la rentabilité.

Enfin, la qualité de la main-d'oeuvre est à prendre en considération. Un représentant patronal va jusqu'à la considérer comme la clef du succès. La plupart des entreprises croient que la formation est un élément primordial à la compétitivité, Mais, plusieurs tardent encore à intégrer une politique de formation à leur plan de développement.

### **Le mode de gestion de la main-d'oeuvre dans l'industrie pétrochimique et chimique**

L'industrie pétrochimique et chimique compte une main-d'oeuvre en moyenne plus âgée, plus scolarisée et plus masculine que dans le reste du secteur manufacturier. Le coût élevé des équipements et des installations laisse une faible part aux coûts de main-d'oeuvre dans la valeur de la production (un peu plus de 1%), même si les salaires moyens sont relativement élevés. L'âge moyen de la main-d'oeuvre québécoise du secteur est, à 36,2 ans, plus élevé que l'équivalent pour l'ensemble du secteur manufacturier.

La main-d'oeuvre du secteur est plus instruite que celle du secteur manufacturier en général : la part de ceux qui ont au moins terminé un baccalauréat est de 8,2% pour le secteur contre 4,4% pour l'ensemble des industries manufacturières. La part des femmes dans cette industrie est inférieure à celle qu'on retrouve dans le secteur manufacturier québécois (23% contre 28%). La présence des femmes est de plus en plus souhaitée dans l'industrie pétrochimique et chimique. En effet, plus d'entreprises mettent en place des programmes d'équité en matière d'emploi.

L'industrie pétrochimique se caractérise par un taux de roulement faible, à 18%, de loin inférieur à la moyenne manufacturière qui est de 31,6% vu les bonnes conditions de travail et la spécialisation des fonctions. Le salaire moyen dans l'industrie chimique est supérieur, et de façon marquée, au salaire versé dans le secteur manufacturier québécois. Il est de 41204 pour l'industrie de raffinage. Le taux de syndicalisation est d'environ 60% dans la pétrochimie et de 35% dans la chimie. Le Syndicat de la Canadien de la Communication, de l'énergie et du Papier, syndicat affilié à la FTQ représente la majorité des travailleurs du secteur. Quant à la fédération de la métallurgie à la CSN, elle est aussi présente mais avec une part moins importante de travailleurs du secteur.

## **Le recrutement et la réalité de l'emploi**

Le personnel de production et de manutention occupe environ la moitié des emplois. Le tiers du personnel de production sont des travailleurs spécialisés dans le traitement des produits chimiques, du pétrole, du caoutchouc, du plastique et de matières analogues. Voilà pourquoi l'on veut former en priorité les conducteurs des installations de traitement chimique.

Les sources de recrutement ont été limitées. Peu de candidats sont embauchés chez des concurrents car les conditions de travail sont équivalentes dans l'industrie. Malgré un profil de formation incomplet, les diplômés du niveau collégial en génie chimique, en chimie industrielle et en traitement des eaux sont recherchés. Néanmoins, peu d'entre eux ont l'intérêt et les aptitudes pour exercer une profession différente de celle à laquelle les collèges les ont préparés. Enfin, l'industrie recherche des jeunes diplômés du «secondaire professionnel» et du collégial «DEC avec une orientation sciences».

Dans le passé, l'industrie a eu recours à une main-d'oeuvre sans qualification dans l'industrie et elle leur faisait acquérir une formation sur le tas soit aussi une formation de type scolaire. Les exigences actuelles tendent à croître à la suite de la diversification, de l'automatisation et de l'informatisation des procédés. Ainsi, les compétences exigées, telles que la compréhension des procédés et les connaissances en instrumentation, la capacité d'adaptation et la polyvalence sont de plus en plus importantes. L'industrie pétrochimique et chimique s'est développée dans les années 50 grâce à l'embauche massive de personnel d'opération. Quarante ans plus tard, le personnel est au seuil de la retraite, ce qui augmente le nombre d'emplois à combler. Les emplois de conducteur d'installations de traitement chimique nécessitent un recrutement d'envergure. Sur l'île de Montréal, on estimait à 120 le nombre d'emplois à combler en 1989.

Cette industrie est confrontée à un problème de relève et de croissance de sa main-d'oeuvre. Le taux de croissance de l'emploi devrait se maintenir à 5.5%. Le rapport Camo (1991) estime que près de 2000 postes devraient être comblés dans la prochaine décennie au Québec. De ce nombre on compte près de 1500 nouveaux postes dans la région de Montréal. Le nombre

d'emplois à combler se chiffrera donc, en moyenne, à 180 par année pour les dix prochaines années. Ces estimations utiles aux employeurs et aux travailleurs ont favorisé l'acceptation du projet de création d'une institution de formation par des instances gouvernementales. Cependant, la conjoncture économique et d'autres facteurs ont contredit les prévisions d'emploi comme la réorganisation et l'intensification des charges du travail. Le mot d'ordre dans toutes les compagnies est le suivant : comment faire plus et mieux avec moins de ressources humaines et matérielles.

La main-d'oeuvre du secteur est en mutation. Plusieurs spécialistes ont fait état d'un déplacement de la composition de la main-d'oeuvre qui s'effectue dans un double mouvement. Le premier mouvement, lié à l'introduction de nouvelles technologies, accroît la part du contrôle électronique dans la production. En conséquence, le nombre des professions liées à l'électronique augmente, alors que le nombre des emplois d'opérateurs diminue en conséquence de l'automatisation et que la part des emplois traditionnels (soudeurs, plombiers) est en chute libre. De plus, les raffineries, entre autres, tendent à constituer des équipes d'entretien rattachées à une unité de production et dans lesquelles la qualité principale est la polyvalence. Par cette tendance, les raffineries comptent réduire leur personnel et faire des gains de productivité, mais elles créent du même coup un besoin de formation. Les hommes de métier devraient dorénavant être capables d'assurer l'entretien mécanique pour plusieurs aspects du montage, de l'usinage, de la réparation et de l'électricité.

### **Les pratiques dominantes de formation**

La formation est vitale dans l'industrie pétrochimique et chimique. En l'absence d'institution publique de formation et de programmes adaptés aux besoins du secteur, l'apprentissage a été principalement pris en charge par l'entreprise. L'industrie a investi considérablement en formation en raison des exigences et des particularités du milieu. Elle a formé continuellement son personnel d'opération en utilisant ses propres ressources de formation et des ressources privées, souvent étrangères. Ceci a eu pour résultat de faire grimper le coût de la formation à un niveau très élevé.



La formation est obligatoire. Elle est inscrite dans des conventions collectives et concerne tous les opérateurs. Selon un conseiller de formation à l'ICP, l'apprenti suit une formation intensive, un minimum de trois semaines, soit 120 hres d'adaptation au poste par employé, avant d'être considéré comme conducteur débutant. Durant la période de formation l'apprenti n'est affecté à aucune tâche. Le mode de formation privilégié est appelé apprentissage sur le tas «training on the job» et compagnonnage «body body».

La formation est de deux ordres : formation de base et formation d'appoint. La première, assez uniforme dans l'industrie, équivaut à la moitié du programme. Une fois terminée, le conducteur suit régulièrement une formation d'appoint. Celle-ci vise la réactualisation des connaissances et l'adaptation aux nouvelles technologies. La formation est fragmentée plutôt que structurée. Elle n'est donc pas reconnue pour sa valeur d'échange.

La formation s'inscrit aussi dans un cheminement de carrière. Les conducteurs ont de fortes possibilités d'avancement et de mutation par voie interne. Le passage d'un conducteur apprenti au poste de conducteur responsable dépend de sa réussite dans les programmes de formation dispensés en entreprise ainsi qu'aux années d'expériences reconnues. Nombre d'opérateurs compétents peuvent poursuivre leur progression en obtenant des postes de superviseurs et de cadres, dont des postes de formateurs. Par ailleurs, la mise sur pied d'une nouvelle structure de formation devrait éventuellement répondre à de nouveaux défis

### **1.1.1 Le premier cas de partenariat, l'Institut de Chimie et de Pétrochimie**

Le projet de création de l'Institut de Chimie et de Pétrochimie fait suite au diagnostic que le comité<sup>30</sup> provincial des représentants en formation de l'industrie pétrochimique et chimique «connexe» du Québec a posé sur la situation de la main-d'oeuvre dans l'ensemble du secteur. Ce comité, composé de représentants des entreprises et des travailleurs de 34 entreprises, représente 80% de la main-d'oeuvre du secteur.

---

<sup>30</sup> Ce comité s'est transformé en une Association dont la structure est paritaire (employeurs et employés). Récemment ce comité est devenu un comité sectoriel.

Le vieillissement de la main-d'oeuvre, l'évolution du contenu du travail et l'absence d'un programme de formation pertinent à la fonction de conducteurs dans le réseau public sont les principaux motifs derrière le projet de l'ICP. Le comité provincial a convenu de l'urgence de créer une structure et un programme de formation de base à l'intention des conducteurs d'installations pétrochimiques. Ce métier est peu recherché depuis plusieurs années. En outre, il est très peu connu en dehors du milieu de l'industrie chimique et des industries connexes. Il exige des connaissances pratiques en chimie, en mécanique, en procédés de transformation et conduite d'équipements à instrumentation et en contrôle informatisé, en plus de la maîtrise des connaissances techniques reliées aux équipements et aux procédés chimiques.

L'Institut de Chimie et de Pétrochimie créé en 1990 découle de l'action conjointe entre les entreprises oeuvrant dans ce domaine, les syndicats dont le STEC<sup>31</sup> (FTQ) et la CSN<sup>32</sup>, un établissement d'enseignement et les gouvernements. Le partenariat initial formé de regroupement d'entreprises, de syndicats et de représentants gouvernementaux s'est élargi à un établissement public de formation (le Collège de Maisonneuve). Employeurs et travailleurs, regroupés autour d'un comité, constituent les demandeurs de formation. Ils se sont prononcés sur les orientations principales du programme de l'Institut. Le Collège de Maisonneuve est le maître d'oeuvre et le gestionnaire du programme de formation. Il élabore et gère le programme selon les critères de l'industrie et des travailleurs et selon une formule de partenariat. Enfin, les gouvernements fédéral et provincial, par le truchement de différentes instances (MESS, MMSRFP, CEIC, CFP) ont financé le projet, l'ont soutenu (diagnostic, analyse des besoins, coordination, etc.) et piloté. Les gouvernements prévoient des retombées positives sur le développement de la formation.

Le programme de formation est modulaire. Il est défini par cinq champs de compétences : chimique, mécanique, instrumentation et contrôle, électricité, et santé et sécurité et environnement. Il s'adresse aussi bien aux nouvelles recrues qu'au personnel déjà en place, pour qui l'accès à des modules du programme permet la mise à niveau. Un système de

---

<sup>31</sup> Le syndicat des travailleurs de l'énergie et de la chimie a été fusionné avec le syndicat des travailleurs de l'électricité et des communications pour donner naissance au syndicat canadien de la communication, de l'énergie et du papier (SCEP)

<sup>32</sup> La fédération de la métallurgie à la CSN a joué un rôle plutôt timide. Elle compte moins de membres comparativement au STEC.

reconnaissance des acquis<sup>33</sup> de formation s'intègre au programme, de sorte que tout le personnel, ancien et nouveau, a accès à une attestation d'études collégiale (AEC) reconnue par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la science. Le programme, initialement réservé au secteur de l'éducation des adultes, s'est développé rapidement du côté du secteur régulier pour conduire à un diplôme d'études collégial (DEC). Selon un représentant patronal, les deux diplômes sont équivalents et offrent les mêmes conditions de travail. L'ICP est mandaté pour offrir à l'ensemble de la province le programme de conducteur d'installations de traitement chimique. Sa mission consiste à offrir en priorité la formation de base dans ce métier. Ce qui ne l'empêche pas d'offrir d'autres formations répondant aux besoins de l'industrie. L'ICP peut également offrir de la formation sur mesure pour la reconversion ou le perfectionnement de la main-d'oeuvre.

La collaboration entre les employeurs, les syndicats, le collège et les gouvernements est présente lors de toutes les étapes de la mise en place de l'Institut. Elle se manifeste, il va sans dire, au moment de l'analyse de la situation de travail des employés, particulièrement celle des conducteurs d'installations chimiques. On la retrouve aussi lors de la validation du rapport-synthèse de l'analyse de situation, de l'élaboration de la matrice des objectifs de formation, de l'établissement des outils de reconnaissance des acquis, du choix des équipements pédagogiques, de la prestation et du suivi de la formation.

## **2.2 Le profil de l'industrie de l'aérospatiale canadienne**

Selon certains documents (CAMAQ, 1993; Québec, 1992), les ventes l'industrie aérospatiale canadienne étaient de 9,3 milliards de dollars en 1991. Cette industrie employait plus de 62400 personnes (1991). Elle est la cinquième en importance dans le monde. Sa production est exportée à 73% dont 70% vers les États-Unis et 30% ailleurs dans le monde. Les entreprises se retrouvent à 90% en Ontario et au Québec, surtout dans la région de Toronto et de Montréal. Les entreprises aérospatiales québécoises concentrées dans la région de Montréal sont les chefs de file de l'industrie aérospatiale canadienne. Les ventes de l'industrie

---

<sup>33</sup> La reconnaissance des acquis est un processus d'évaluation au terme duquel on reconnaît officiellement à une personne la compétence acquise au cours d'une vie pour pratiquer un métier, une profession ou une fonction type d'une profession, quels que soient les moyens et les lieux qui ont été l'occasion d'acquérir cette compétence.

québécoise totalisaient près de 4,5 milliards en 1991, soit à peu près 50% du chiffre d'affaires du Canada et on y employait plus de 32000 personnes soit 51% des emplois au Canada. Le Québec compte plus de 160 entreprises dans le domaine de l'aérospatiale, en très grande partie des PME et des sous-traitants.

L'industrie canadienne de l'aérospatiale est spécialisée. Le rendement vigoureux de l'industrie canadienne dans les années 80 découle de sa spécialisation dans le marché civil. Alors que vers le milieu des années 60 plus de 60% des ventes étaient destinés à la défense, aujourd'hui, cette proportion est tombée à moins de 30%. L'industrie aérospatiale canadienne est concurrentielle dans les domaines de l'aviation d'affaires, les avions à décollage et atterrissage court, les turbopropulseurs, les simulateurs de vol, les systèmes de navigation par inertie, les systèmes de communication, et la réparation et la révision de composantes et de pièces d'aéronefs. La spécialisation de l'industrie canadienne de l'aérospatiale risque d'être affectée par l'insuffisance des technologies de pointe. Cela pourrait se traduire par la perte de contrats.

L'industrie canadienne de l'aérospatiale est exportatrice. La plupart des produits du secteur canadien de l'aérospatiale sont exempts de droits de douane conformément au code de l'aviation civile régi par le GATT. Ce code supprime les barrières sur la plupart des produits de l'aviation civile des pays signataires. Ces accords réduisent les obstacles aux échanges commerciaux. Une grande partie de la production canadienne de sous-composantes pour l'aviation civile a pour clients Boeing et McDonnell Douglas, les deux chefs de file dans le marché des gros avions commerciaux. Toutefois, la part des exportations canadiennes aux États-Unis, qui représente la grosse partie, devrait donc diminuer à l'avenir. Tout récemment, des sociétés canadiennes, principalement Canadair-Bombardier et Dowty Canada, ont décroché des contrats avec le consortium européen Airbus. De plus, des fournisseurs canadiens de systèmes de contrôle du trafic aérien ont conclu des ventes en Grande-Bretagne, en Australie, dans le Caraïbes et au Moyen-Orient.

Des consortiums et des sociétés multinationales dominent l'industrie canadienne de l'aérospatiale. Le fort taux d'entreprises d'aérospatiale de propriété étrangère risque de nuire à l'économie canadienne en termes de transfert de technologie et de développement de produits.

Toutefois, ces filiales desservent quand même le marché nord-américain, d'où la possibilité d'expansion de tous les secteurs.

L'industrie canadienne de l'aérospatiale est peu soutenue par les gouvernements. La plupart des pays industrialisés et nouvellement industrialisés considèrent l'aérospatiale comme un instrument de leur politique. L'intervention des gouvernements est indispensable dans une industrie qui nécessite beaucoup de capitaux, et qui exige un certains temps pour rentabiliser les fonds alloués à la R-D. Habituellement, l'industrie canadienne a investi environ 10% de son chiffre d'affaires dans la R-D. Ce taux est faible si on le compare à ce qui se fait dans le même domaine aux États-Unis, en France et en Grande-Bretagne. Les compagnies américaines y consacrent 17.5%, alors que la moyenne dans les pays de l'OCDE est de 16%. Le gouvernement fédéral a mis en place son programme (DIP) pour contrer le sous-investissement en R-D. Implanté dans les années 80, ce programme se révèle efficace. En effet, chaque dollar investi par le gouvernement génère 15 \$ de ventes de produits aérospatiaux.

### **Les perspectives de l'industrie canadienne de l'aérospatiale**

Industrie Canada et l'Association des industries aérospatiales du Canada s'attendent à des perspectives favorables à long terme, surtout en raison de la croissance anticipée du trafic aérien international, du remplacement des flottes vieillissantes, et de la réduction indispensable du combustible et de la réglementation relative au bruit. On prévoit donc une expansion durable des marchés de l'aérospatiale civile, en particulier pour les gros avions commerciaux et les avions régionaux. Pour se maintenir, le secteur canadien de l'aérospatiale devrait s'adapter à une nouvelle réalité caractérisée par un mouvement d'intégration. Les entreprises se regroupent et nouent des alliances tant horizontales que verticales pour se démarquer face à la concurrence accrue. La participation du Japon au programme du nouvel aéronef Boeing 777 illustre cette tendance. Certes, ce mouvement pourrait avoir des répercussions sur l'industrie canadienne. L'industrie canadienne de l'aérospatiale devrait mettre à profit toutes les ressources et augmenter la part du budget allouée au R-D. L'innovation sous toutes ses formes constitue un facteur de succès. L'industrie canadienne concentre la R-D sur la mise au point

des produits. Par contre à l'étranger l'amélioration des techniques de fabrication est à l'honneur.

### **Le recrutement et la réalité de l'emploi**

Longtemps, les institutions éducatives canadiennes n'accordaient pas d'importance à la formation de spécialistes pour l'industrie de l'aérospatiale. Les entreprises suppléaient à cette lacune par l'importation de main-d'oeuvre étrangère. Actuellement, le Canada dispose de plusieurs institutions et programmes spécialisés en aérospatiale. Le système d'éducation s'est sensiblement amélioré. Trois universités décernent des diplômes spécialisés en aéronautique, un collège se spécialise en aérotechnique et, depuis peu, une école de métiers en aérospatiale forme des ouvriers qualifiés. Comme l'a affirmé Bernier (1996), le Camaq était à l'origine de ces différents programmes institutionnels. D'autres établissements scolaires offrent des programmes de formation, tels que sur les matériaux composites, en robotique, électronique, CFAO, etc. Même avec ces développements la main-d'oeuvre locale ne correspond pas toujours aux qualifications recherchées, et les pénuries ainsi que certaines difficultés de recrutement persistent. L'industrie doit recourir à une main-d'oeuvre étrangère en particulier dans les domaines de l'électro-optique, et de la conception de cellules et de systèmes en avionique. Le recrutement à l'étranger d'outilleurs/monteurs de gabarits et de programmeurs sur machine-outils à contrôle numérique expérimentés en aéronautique persiste.

Différentes sources de recrutement répondent aux besoins de l'industrie aérospatiale. Lorsqu'il s'agit de machinistes ou d'assembleurs-monteurs, les entreprises envisagent de recourir à l'ÉMAM. Quant aux techniciens en avionique, aux techniciens en fabrication d'aéronefs, aux mécaniciens d'entretien d'aéronef, l'industrie privilégie l'ÉNA. Cependant, les besoins de l'industrie dépassent le cadre de l'ÉMAM et l'ÉNA. Les entreprises de l'aérospatiale recourent à d'autres établissements de formation, par exemple, en robotique au Collège de Sainte-Thérèse, en électronique au collège Ahuntsic, en métallurgie à celui de Trois-rivières, ou au Centre P. Dupuis pour recruter les tôliers, etc.

Les qualifications dépendent à la fois du type d'entreprise (maître d'oeuvre ou sous-traitant) ainsi que de son domaine d'activité (construction, assemblage, réparation, etc.). À titre d'exemple, chez S. ou P., il y a plus d'ingénieurs que d'ouvriers. Par contre, chez C. ou R., il y a plus d'ouvriers que d'ingénieurs. Enfin, chez M., il y a plus de techniciens que d'ouvriers spécialisés ou d'ingénieurs. Dans l'industrie de l'aérospatiale le niveau de qualification requis est révisé à la hausse. On exige de plus en plus des ouvriers qualifiés, c'est-à-dire détenant au moins un DEP, voire même un DEC.

Selon une enquête réalisée par CAMAQ (1994), bien que les perspectives de ventes soient encourageantes, l'industrie aérospatiale au Québec ne connaîtra que de faibles augmentations d'emploi d'ici le 1er janvier 1997. La croissance est d'environ 830 emplois<sup>34</sup>. Cette hausse est insuffisante pour récupérer tous les emplois perdus au cours de l'année 1993. Les manufacturiers<sup>35</sup> de l'aérospatiale ont subi près de 2000 pertes d'emplois du 1er janvier 1991 au 1er janvier 1994. La tendance est à la rationalisation. Il s'agit de faire davantage avec moins de ressources humaines et matérielles.

La catégorie des ingénieurs et autres scientifiques a subi la plus forte décroissance de ses effectifs au cours de l'année 1993 en raison de l'annulation du contrat des hélicoptères EH 101. Dans l'ensemble, Camaq prévoit une embauche nette de 120 postes d'ici janvier 1997 (3 ans). Parmi les techniciens, dont le nombre a baissé de près de 6%, il y aura le plus d'emplois créés du 1er janvier 1994 au 1er janvier 1997, soit un peu plus de 8%. De plus, on s'attend à ce que 9% des postes se libèrent par attrition<sup>36</sup>. Le nombre global d'embauches nettes, selon l'enquête Camaq, devrait se chiffrer à 390 d'ici 1997. Les professionnels des techniques en génie mécanique et en aérospatiale, de même que les programmeurs verront leurs effectifs augmenter. Les suppressions de postes survenus en 1993 dans les métiers spécialisés sont moindres par rapport aux deux autres catégories de métiers. D'ici 1997, on n'aura pas récupéré tous les emplois perdus. Quant aux besoins de remplacement, ils devraient représenter 4% des effectifs. Donc, les besoins nets en métiers spécialisés devraient s'élever à

---

<sup>34</sup> Ce chiffre concerne à la fois les manufacturiers et les sous-traitants de l'aérospatiale. Cependant, il faut noter que chez ces derniers l'effectif des employés reste stable.

<sup>35</sup> Il s'agit des entreprises appartenant souvent à la catégorie des donneurs d'ordres. On en compte plus d'une dizaine.

<sup>36</sup> Il s'agit des besoins de main-d'oeuvre qui se composent de la croissance nette des emplois, mais également des besoins de remplacement.

470. Le groupe des ajusteurs-monteurs d'avions connaîtra une hausse appréciable de son effectif, soit la moitié des emplois créés.

L'on prévoit de fortes croissances du nombre d'emplois parmi les conducteurs et régleurs de machines à commande numérique, les formeurs d'articles en plastique, les tôliers, les régleurs-conducteurs, les fraiseuses et les outilleurs-ajusteurs. Le nombre d'employés oeuvrant en recherche appliquée représente plus de 12% notamment pour les grandes entreprises de l'aérospatiale. Dans ce secteur, le statut d'une part de la main-d'oeuvre dépend du carnet de commande des entreprises aérospatiales. Celles-ci disposent d'une liste de main-d'oeuvre sur appel qui sert à faire face aux aléas de la production. L'adhésion à un syndicat n'est pas obligatoire, sauf dans l'industrie de la construction des aéroneufs où la main-d'oeuvre est très mobile et le travail est de nature saisonnière. Actuellement, le taux de syndicalisation est d'environ 35% de la main-d'oeuvre au Québec<sup>37</sup>.

### **Les pratiques de formation de la main-d'oeuvre**

Selon des représentants de l'industrie, les entreprises aérospatiales font la distinction entre l'apprentissage et la formation continue. Les programmes d'apprentissage dont la durée s'étend de 3 à 6 mois s'adressent aux nouveaux recrutés. Chaque nouvel employé est parrainé par un employé senior qui devrait lui assurer la formation sur les équipements et en fonction des méthodes de travail en vigueur. Par ailleurs, les employés reçoivent constamment de la formation ponctuelle sur les nouveaux équipements. Des cours de recyclage sont indispensables vu l'application de nouvelles techniques de fabrication ou d'organisation. Ainsi, plusieurs entreprises de l'aérospatiale disposent d'un centre de formation. Cependant, les entreprises ne peuvent toutes satisfaire ces exigences de formation pour différentes raisons : manque de moyens financiers, cadence de travail, impératifs de production, etc.

Ces mêmes représentants ajoutent que la formation n'est pas nécessairement une pratique généralisée même s'il s'agit d'un secteur de haute technologie. Tout dépend du type d'entreprise ainsi que de son domaine d'activité. Les entreprises manufacturières (les maîtres

---

<sup>37</sup> On tient compte ici des travailleurs du secteur public, qui eux sont tous syndiqués.



d'oeuvre) disposent, généralement, de ressources internes pour donner la formation (centre interne de formation, formateurs, manuels, etc.). Les sous-traitants se préoccupent de la production. Le développement des ressources humaines ne fait pas encore partie de leurs priorités, faute de ressources. En outre, ils craignent, entre autres, le maraudage de la part des concurrents et des grosses entreprises.

Les entreprises de l'aérospatiale misent fortement sur la formation. Des représentants syndicaux et patronaux estiment que l'industrie y investit plus de 3% de la masse salariale. Elles tirent parti aussi de plusieurs programmes de formation, du provincial et du fédéral, tels que FME, FMT, PDRH, le crédit d'impôts, etc. Elles sont assez structurées pour pouvoir tirer parti des subventions gouvernementales.

### **2.2.1 Le deuxième cas de partenariat, l'École des Métiers de l'Aérospatiale de Montréal**

Devant l'ampleur des besoins de main-d'oeuvre dans certains métiers spécialisés, le CAMAQ a amorcé en 1988 des discussions avec le MÉQ, au sujet de la possibilité de produire un vidéo sur l'offre d'emploi dans l'industrie aérospatiale s'adressant plus particulièrement aux femmes et de la pertinence de mettre sur pied une école des métiers de l'aérospatiale. La réaction du MÉQ a été immédiate et positive. Une entente de principe, conclue en 1990 avec le MÉQ, créait l'ÉMAM et, en janvier 1991, le protocole d'entente entre la CÉCM., le MÉQ et le CAMAQ était signé. Cette entente tripartite prévoyait que l'industrie élabore tous les programmes d'enseignement avec le concours du ministère de l'Éducation et que le directeur de l'école soit choisi par un comité paritaire CAMAQ-CÉCM. En 1992, le CAMAQ a évalué les six programmes d'enseignement de l'ÉMAM. Il a aussi effectué une série de représentations auprès des gouvernements fédéral et provincial pour obtenir des fonds supplémentaires. L'CEIC a injecté 5 millions, destinés à l'achat d'équipements en usinage et à la préparation de guides pédagogiques bilingues.

L'école des Métiers de l'Aérospatiale de Montréal, dénommée l'ÉMAM, qui a démarré en 1994, est le fruit d'une collaboration entre le Centre d'Adaptation de la Main-d'oeuvre

Aérospatiale au Québec (CAMAQ)<sup>38</sup>, la Commission des écoles Catholiques de Montréal (CECM) et les deux niveaux de gouvernements. En plus d'être une structure de partenariat, le CAMAQ a agi en tant que promoteur et coordonnateur du projet. Les grandes entreprises aérospatiales, les seules représentées dans ce centre, sont à l'origine d'un projet d'une école de métiers. Les travailleurs s'associent au projet dès le début. La CECM, et plus précisément son service de formation, assure la gestion du programme. Le gouvernement provincial et le gouvernement fédéral soutiennent le projet avec des ressources et de l'expertise.

L'ÉMAM a comme mission de répondre aux besoins de main-d'oeuvre du secteur de l'aérospatiale et de tenir compte de l'évolution scientifique et technique de ce secteur. L'ÉMAM assure la formation d'ouvriers spécialisés<sup>39</sup> dans l'usinage, le façonnage et l'assemblage des composantes des appareils. Il faut rappeler qu'aucun autre établissement d'enseignement ne répond à ce besoin.

L'école est sous le contrôle du MÉQ. Cependant, depuis le lancement du projet (1991) il était question d'une école-usine. La formation est axée à 60% sur la pratique du métier. Le reste du temps est consacré aux démonstrations et aux cours théoriques directement en rapport avec la pratique en atelier. La formation offerte à l'école des métiers de l'aérospatiale se divise en deux volets. Le secteur des techniques d'usinage permet à l'élève de fabriquer des pièces à l'aide de diverses machines-outils. Ce dernier peut, par exemple, réaliser à partir de dessins techniques des sous-ensembles de pièces entrant dans la composition de moteurs, de circuits hydrauliques ou de trains d'atterrissage. Ce premier secteur comporte trois programmes : techniques d'usinage, usinage sur machines-outils à commande numérique et outillage. Le deuxième secteur axé sur les besoins spécifiques de l'industrie aérospatiale, offre également trois

---

<sup>38</sup> C'est à l'initiative des entreprises membres de l'association des industries aérospatiales canadiennes, des associations des travailleurs et des gouvernements canadiens et québécois qu'a été formé en juin 1978 un comité chargé d'effectuer une planification quinquennale des besoins en main-d'oeuvre au Québec, dans le but d'organiser la formation de cette main-d'oeuvre. Ce comité s'est transformé pour devenir en 29 août 1983 le CAMAQ. Ce dernier est un centre de concertation qui regroupe les syndicats, les institutions éducatives, les chambres de commerce et les intervenants gouvernementaux, impliqués dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre de l'industrie aérospatiale au Québec.

<sup>39</sup> Les emplois de travailleurs spécialisés dans le secteur de l'aérospatiale représente 65% de la main d'oeuvre du secteur contre 15% de techniciens et 25% d'ingénieurs.

programmes aux étudiants: montage en mécanique aérospatiale, montage-câblage en aérospatiale et montage-structure en aérospatiale.

Un diplôme d'études secondaires (DES) précède le diplôme d'études professionnelles ou l'attestation de spécialisation professionnelle de l'école des métiers d'aérospatiale de Montréal mais, à titre exceptionnel, les étudiants âgés d'au moins 16 ans au 1er juillet de l'année en cours et ayant obtenu les unités de 4e secondaire en français, anglais et mathématiques peuvent être admis. De plus, l'admission est conditionnelle à la réussite de tests d'aptitude dispensés par l'école. Outre les exigences académiques, les candidats intéressés à l'industrie aérospatiale doivent posséder certaines aptitudes, une bonne coordination oeil-main, un sens aiguisé de l'observation et de la précision, une bonne concentration, de la facilité à travailler en équipe ainsi que de l'imagination.

La collaboration entre les acteurs ne s'arrête pas à la mise sur pied de l'école. Elle s'est élargie à la gestion de l'école. Différents comités d'orientation, de gestion et de pédagogie ont vu le jour. Ainsi la définition des orientations, des politiques et des activités de formation de l'école a été élaborée en collaboration par les représentants du monde de l'éducation, de l'industrie et des travailleurs.

## Conclusion

Les deux secteurs de la chimie-pétrochimie et de l'aérospatiale ont certains points en commun: la concentration, l'intégration et la complémentarité; ces facteurs sont favorables aux actions concertées. Les entreprises de ces secteurs s'engagent dans des transformations diverses : recomposition du processus de production, implantation de nouvelles méthodes de travail, révision du mode de fonctionnement et du style de gestion. L'objectif consiste à rationaliser (optimiser les ressources) pour faire face à la concurrence et à l'ouverture des marchés. Ces changements nécessitent, entre autres, des ajustements dans les pratiques de gestion de la main-d'oeuvre. Dans les deux secteurs, le taux de la masse salariale dépensé en formation dépasse le 1%. Toutefois, la plupart des entreprises au Québec offrent à leur main-d'oeuvre une formation ponctuelle liée à des besoins très spécifiques. Exceptionnellement certaines

entreprises offrent des programmes complets de développement des ressources humaines. L'approche managériale de la formation en est encore à ses débuts.

Par ailleurs, divers facteurs conjoncturels ont poussé à la collaboration entre les principaux acteurs sociaux. Dans le cas de l'industrie aérospatiale, l'importation de plus en plus importante de main-d'oeuvre qualifiée, en provenance d'Angleterre, a été l'élément déclencheur. Malgré la présence de plusieurs établissements de formation, les finissants ne possédaient pas la qualité de formation requise par l'industrie locale. Dans le cas de l'industrie chimique et pétrochimique, le vieillissement de la main-d'oeuvre, notamment des opérateurs, l'absence de la relève et le recours fréquent à des ressources extérieures de formation ont été les facteurs déclencheurs du projet de partenariat.

La décision de créer de l'ICP et de l'ÉMAM s'inscrit dans un contexte économique, financier et humain particulier (mode de gestion des ressources humaines, structure de qualification, pratiques de formation). Les deux industries se caractérisent par un double intérêt dans ces deux projets : un intérêt immédiat, soit l'urgence de combler des besoins en main-d'oeuvre et en formation, mais aussi un intérêt général, où la formation représente un avantage compétitif. Toutes les entreprises et surtout celles qui disposent de beaucoup de capital l'ont compris.

Cette présentation nous a permis de situer les cas dans le cadre sectoriel, de jeter une nouvelle lumière sur certaines questions et d'en poser d'autres. Mis à part la pénurie de main-d'oeuvre et les nouvelles exigences en termes de compétences, quelles sont les véritables motivations des employeurs qui ont demandé, avec l'appui des syndicats, la création de centres de formation? Quels sont les rôles des principaux acteurs?

## Chapitre 2 La définition du partenariat

La notion de partenariat fait l'objet de perceptions variées. Les répondants ont proposé diverses définitions du partenariat. Plusieurs termes identifient ce qu'ils entendent par partenariat; arrimage, participation, parité et présence. Ces termes définissent plusieurs modes de relation entre les acteurs. Ils traduisent des intérêts, des enjeux ainsi qu'une structure de pouvoir.

### 2.1 Le partenariat et les modes de relations entre les acteurs

Les répondants attachent différentes définitions et interprétations au partenariat. Ils le voient comme un arrimage, une mise en commun des connaissances et des ressources, une participation ou une décentralisation dans le sens de plus de responsabilisation. Le partenariat est tantôt une solution à des dysfonctionnements tantôt une illusion.

Comme en témoigne le propos suivant le partenariat est défini comme étant d'abord un arrimage entre institutions :

*«C'est de s'organiser pour que le système d'éducation soit bien arrimé avec les désirs, les besoins de l'entreprise. Donc s'organiser pour que ce que nous faisons et ce que eux veulent correspondent bien ensemble.» Un responsable d'un établissement de formation, niveau collégial, (E19)*

L'échange systématique entre partenaires et l'importance de la coordination et des ajustements des actions existent afin de combler les besoins. Un des répondants (E15) a fait la distinction entre travailler de concert et avoir des objectifs et des structures communes. Pour un autre, il s'agit en fin de compte de chercher des terrains d'entente entre différents protagonistes, commandés par des logiques et des systèmes d'action différents *«Il y a des intervenants que ce soit les professeurs, les ingénieurs et j'en passe, c'est avec chacun à ses besoins, ses priorités et on essaie de trouver des terrains d'entente.» (E24)*. L'arrimage signifie ici une rencontre de personnes dont les besoins et

les priorités diffèrent. Il y a donc une reconnaissance et une prise de conscience par les acteurs eux-mêmes de leurs différences.

Le partenariat signifie également la mise en commun des connaissances de chacun et le partage des compétences. Les acteurs cherchent, à travers le regroupement des ressources et des efforts, essentiellement une certaine complémentarité et intégration des compétences en vue d'une meilleure utilisation des ressources. Ceci n'a rien de révolutionnaire et semble s'imposer de soi.

*«La seule façon d'y arriver c'est qu'elles (industrie et école) se rejoignent ensemble et regroupent leurs forces. Le lien n'est pas sorcier. Il y a des compétences en matière pédagogique, il y a de la technologie dans les industries, mettons ces deux affaires-là ensemble et on va sortir gagnant»*  
Un responsable du service adaptation du marché du travail, EIC, (E4)

Pour les uns (E16) cela signifie respecter les compétences d'autrui. Pour les autres (E18), des connaissances complémentaires jumelées permettent l'émergence d'un autre modèle de formation grâce à l'intégration des changements aux paramètres définis au départ. Comme dit ce second répondant, s'il est convenable de définir les rôles de chacun, il ne faut pas oublier que le partenariat, c'est aussi une collaboration entre les acteurs, un travail d'équipe. Des ajustements sont obligatoires a posteriori pour compenser "les failles" et les "carences".

Les répondants voient aussi le partenariat comme une forme de participation. Ils en distinguent différents aspects. Il peut s'agir d'une participation dans la définition, dans l'élaboration, dans la validation, dans la révision ou dans le suivi des programmes de formation. Ces actions peuvent être ponctuelles ou permanentes. La participation va aussi de la consultation à la codirection. Les titres et les responsabilités assumés par les acteurs sont variables. En effet, la participation varie de la simple présence au pouvoir égal de décision. Les répondants ne s'entendent pas nécessairement sur les étapes, sur le temps et sur la modalité de la participation de chaque acteur dans le processus de gestion de la main-d'oeuvre et de la formation.

Le partenariat s'exprime donc de différentes façons et se traduit par diverses formes de participation, comme en témoignent les exemples suivants.

*«Le partenariat c'est d'associer les entreprises au développement des programmes, c'est d'associer les entreprises au développement des modèles de formation qui correspondent à leur besoin.» Un responsable aux études, d'un établissement de formation, (E20)*

*La participation devrait exister «Autant au niveau du processus d'élaboration de programme qu'au niveau du processus de la formation, donc au niveau du recrutement des enseignants.» Un ancien responsable de l'ICP, (E18)*

*«Il s'agit d'ouvrir la porte à des intervenants et de les impliquer dans une procédure de développement d'un programme ou d'implantation d'un Institut, on dit à part entière.» (E18)*

Le partenariat se limite parfois à une participation ponctuelle dans la définition et l'élaboration des programmes de formation. Il peut aussi consister en une participation durable à toutes les étapes d'un processus de formation de la main-d'oeuvre. Certains, notamment les représentants du milieu éducatif, s'orientent vers un partenariat de développement, qui se limite à l'élaboration et à la révision conjointe de programmes de formation. Cette forme de partenariat ne semble pas satisfaire tous les représentants du milieu industriel. D'autres répondants mettent l'accent sur la nécessité d'une participation à part entière qui soit plus que ponctuelle. *«C'est une participation effective du début jusqu'à la réalisation, et aussi le suivi du projet.»* Représentant syndical (E6).

Les répondants ont distingué deux modalités de participation: la simple consultation et la codirection ou la gestion bicéphale des établissements de formation. Un des répondants du milieu industriel (E14) exigeait un partenariat de gestion afin de permettre un certain suivi. La consultation serait selon ce répondant insuffisante. Il ajoute que l'abandon de la structure bicéphale de gestion de l'ICP a été le signe d'arrêt de mort du partenariat. D'autres (E12, E13) revendiquent une présence permanente, qui ne se traduit pas forcément par un engagement dans la gestion quotidienne d'un établissement de formation, afin de garantir un effet durable des actions.

Le partenariat est utilisé pour désigner une présence, une position véhiculée par les syndicats, mais pas n'importe quelle présence. Chacune des parties impliquées devrait être investie d'un pouvoir équivalent. C'est ce que montre l'énoncé suivant: *«la présence*

*des partenaires sociaux signifie toujours une présence égale à chacun des partenaires, un pouvoir de décision égal à chacun des partenaires.» (E8)*

Le partenariat signifie aussi une décentralisation. Alors, la gestion de la main-d'oeuvre et de la formation favorise la mise en contact des acteurs, notamment les travailleurs et les employeurs. Ces derniers sont les acteurs prioritaires par opposition aux acteurs décideurs, aux planificateurs et aux gestionnaires. La stratégie gouvernementale vise à responsabiliser les principaux intervenants dans le marché du travail plutôt que de laisser aux technocrates le pouvoir exclusif dans le domaine de la planification de la main-d'oeuvre. En effet, dans le partenariat chacun doit s'investir. On partage les risques et on recueille les fruits de ses efforts. Industries et travailleurs font le constat qu'on n'est jamais si bien servi que par soi-même (E4, E5). Les estimations des besoins de main-d'oeuvre par l'industrie et les travailleurs sont plus proches de la réalité que celles des économistes du gouvernement.

Deux interprétations du projet de partenariat se dégagent des entrevues. D'un côté, les dysfonctionnements légitiment le projet de partenariat, de l'autre l'utilité du partenariat est illusoire. Premièrement, le défi du partenariat consiste à répondre à certaines critiques concernant les dysfonctionnements dans la gestion de la main-d'oeuvre, particulièrement dans les programmes de formation professionnelle. Les représentants de l'école et de l'entreprise se renvoient la balle. Le milieu de l'enseignement ainsi que les syndicats reprochent au patronat sa vision à court terme de la formation. Les employeurs déplorent que les programmes de formation ne répondent pas aux besoins et que les enseignants du réseau d'enseignement sont "déconnectés" des "besoins de l'industrie".

D'après plusieurs interviewés, les dysfonctionnements sont à l'origine de chacune des expériences de partenariat. L'absence de vision, la prédominance des actions isolées et fragmentées dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre, l'utilisation à court terme des ressources humaines reviennent souvent. Certains répondants (E23, E25) ont décrit l'attitude des entreprises comme ceci :

*«Quand elles ont besoin de quelqu'un pour rifter (riveter), elles vont lui donner 200 heures de formation de riftage, et il s'en va à la chaîne. Quand*



*il n'y a plus de riftage, elles le mettent à la rue. Chaque entreprise faisait de la formation mais jamais selon un programme ou un plan d'ensemble».*

Un des répondants (E14) a fait état du «découplage» des petits programmes maison, un «découplage» des structures de formation, des systèmes pouvant permettre à chacune des entreprises d'organiser plus ou moins sa formation. Ce même répondant ajoute que plusieurs compagnies en chimie ou en pétrochimie sont équipées pour donner une formation similaire.

La formation semble être un perpétuel recommencement, ajoute un des répondants (E8), un gaspillage à la fois pour les travailleurs et pour les entreprises. L'expérience des travailleurs ne semble pas avoir de valeur. Ce même répondant a révélé que suite à la fermeture de leurs usines, des travailleurs ayant de 10 à 15 ans d'expérience se retrouvent dans d'autres usines sans qu'on leur reconnaisse une compétence quelconque. Toutefois, un autre répondant (E21) signale que les entreprises offrent à leurs travailleurs une formation axée sur leurs besoins spécifiques. Donc, s'il y a des mises à pied, les travailleurs qui ont déjà reçu de la formation se retrouvent sans aucune reconnaissance officielle de leur formation.

On a souligné l'insatisfaction des employeurs par rapport à la qualité des finissants du réseau régulier de l'éducation. Ces derniers risquent souvent de se trouver sans emploi ou d'être obligés de se former dans d'autres métiers. Un des répondants (E14) a attribué cet état à l'absence de l'industrie dans l'administration des établissements de formation professionnelle et technique. Bref, on associe le partenariat à la correction de tels dysfonctionnements.

Deuxièmement, on a exprimé du scepticisme à l'endroit du partenariat (E8, E20). Il ne serait pas neutre. Il serait même un mécanisme illusoire de participation, c'est-à-dire qu'il fait miroiter aux acteurs qu'ils sont égaux et que chacun y trouve son compte.

En résumé, l'enquête a fait ressortir l'étendue de la notion de partenariat et son bien-fondé. Nous avons constaté l'étendue de la notion de partenariat. Nous fait état quelques

facettes de la notion de partenariat. Certaines de ces facettes, telles arrimage, mise en commun des ressources, participation et décentralisation, se complètent ou se succèdent. Par contre, solution aux dysfonctionnements et illusion renvoient à deux interprétations contradictoires du partenariat. C'est la thèse que nous allons approfondir ultérieurement.

La notion de partenariat est un construit social tributaire de la conjoncture. Cette notion renvoie à un discours ou à un credo néolibéral, celui de l'efficacité et de la performance. C'est aussi une tentative pour redéfinir le système de rôles des acteurs, légitimé pour l'essentiel par ce qui est vu comme un dysfonctionnement dans le champ de la formation. Certains répondants (E8, E20), moins nombreux, se sont démarqués pour exprimer un certain doute de la valeur et de l'utilité du projet de partenariat.

## **2.2 Les différents sens donnés au partenariat**

Nous nous sommes demandé si les catégories d'interviewés définissaient différemment le partenariat. Nous avons tenté aussi de savoir si certaines dimensions du partenariat correspondent à des positions défendues, en particulier, par une ou certaines catégories d'acteurs. Enfin, nous comptons cerner ce qu'il y a de commun et de différent dans la conception du partenariat selon les intervenants.

Les sens donnés au partenariat diffèrent selon les intervenants. Ceux-ci semblent manifester des intérêts différents ou souhaiter jouer de nouveaux rôles. Les termes mis de l'avant par les différents acteurs expriment un mode de relation et des objectifs qu'on privilégie ou qu'on rejette. Les industries refusent la simple consultation et exigent un rôle de plus en plus participatif dans le domaine de la formation. Les établissements de formation sont de plus en plus ouverts à l'idée d'associer d'autres acteurs à la programmation de la formation professionnelle sans aller jusqu'à remettre en question leur droit de gérance; comme en témoigne ce propos d'un responsable d'un établissement de formation: *«Le partenariat, ce n'est pas dans le symbole d'avoir un co-directeur, qui représente l'industrie. Je n'ai pas à partager la responsabilité administrative d'un*

*établissement scolaire.»* (E19). Selon ce dernier, il serait presque impossible de gérer un établissement de formation en se rapportant aux lignes hiérarchiques de deux organismes.

Différents termes illustrent ce mode de relations entre les acteurs. Nous avons remarqué certaines similitudes, notamment dans la nature du discours de légitimation du partenariat. Nous avons noté certains recouvrements. À titre d'exemple, l'entreprise, l'école et les gouvernements emploient l'expression «mise en commun» des expertises et des ressources. Il y a aussi des différences; chaque catégorie d'acteurs se distingue ou met davantage l'accent sur certaines dimensions particulières du partenariat.

Nous pouvons identifier au moins deux modes de relation. La première est une relation de coordination où l'industrie en tant que client fait connaître ses besoins en termes de main-d'oeuvre ou de formation, et l'école en tant que fournisseur ajuste sa production en conséquence, c'est-à-dire elle traduit les besoins en termes concrets dans des programmes de formation correspondants. L'industrie influence la qualité des programmes, participe indirectement à la conception du contenu de la formation par le biais de ses propres exigences. Il s'agit dans ce cas, pour l'école, d'écouter, de s'informer et de tenir compte des besoins du milieu de travail grâce à de multiples mécanismes (rencontres, enquêtes, visites).

Dans le cas du deuxième, il s'agit d'un mode de relation où le partenaire non seulement participe à la définition et à l'élaboration du produit mais y contribue également. Il est aussi responsable de la qualité de la formation et du sort réservé aux finissants. Pourtant, les acteurs ne s'entendent ni sur l'étendue de ce partenariat ni sur la contribution financière des entreprises.

**Chez les représentants des industries** le partenariat est perçu comme une relation client/fournisseur. Le client est le milieu du travail et le fournisseur est l'établissement de formation. Nous qualifions cette relation de marchande : *«Une relation entre le client et le fournisseur.»* Un représentant d'une entreprise, (E15) *«On regarde les écoles comme des fournisseurs.»* un responsable des ressources humaines dans une compagnie de

*l'aérospatiale, (E11).* Toutefois, les entreprises ne constituent pas un tout homogène. Certaines se contentent d'un rôle consultatif, d'autres s'associent à la mise au point des programmes, des outils et au suivi de la formation en un mot à toutes les étapes de la formation. Selon certains répondants (E13, E15) l'industrie devrait se limiter à un partenariat de création, de validation et de révision des programmes de formation. Et il reviendrait à l'établissement de formation de gérer le quotidien. Par ailleurs, la présence de l'industrie dans différentes structures telles que le comité de gestion et le comité pédagogique permet d'orienter l'action éducative. Un des répondants (E14) considère que seule une cogestion sera efficace; il exige une codirection des établissements de formation nés à la suite d'un projet de partenariat, afin d'éviter qu'un nouveau clivage ne se produise entre les besoins de l'industrie et les services offerts.

**Chez les représentants des institutions éducatives,** les expressions de mise en commun des expertises et des ressources, d'engagement à part entière et de partage des risques permettent de définir le partenariat.

Un des répondant décrit ainsi le partenaire: *«Il participe, il est responsable à part entière et il investit; pour participer il faut que tu investisses, il faut que tu assumes les déboires et que tu aies aussi les retombées.» (E18)*

Comme l'illustre ce propos, le comportement de l'industrie en tant que client se distingue de celui du partenaire :

*«C'est de considérer l'industrie comme un partenaire plus que comme juste un client parce que dans le fond on vend un produit il est là mais le client ne pouvait pas influencer la qualité du produit tandis que là on leur dit vous venez influencer la qualité du produit.»* Un responsable à la DGFPT, MÉQ, (E21)

À la lumière de ces définitions, contrairement au client, le partenaire intervient dans la gestion administrative de l'établissement de formation et influence directement la définition du contenu de formation. Le partenaire contribue aussi au financement et à l'élaboration des orientations mises de l'avant. À ce titre, l'industrie est aussi responsable

de la qualité de la formation au même titre que l'école. Elle sera présente dans différentes instances de l'école.

**Les représentants syndicaux interviewés** utilisent les termes suivants : parité, présence<sup>40</sup> et participation effective. On insiste sur le terme présence. L'enjeu concerne le mode de décision, la composition des acteurs ainsi que l'étendue du partenariat. Perçue comme une amélioration par rapport à la consultation, la présence constitue un aspect de l'action syndicale. Celle-ci doit s'accompagner constamment d'un questionnement et d'une remise en question de l'objet de chaque représentation. Lorsque la concertation porte sur les problèmes de main-d'oeuvre, la parité entre employeurs et travailleurs est exigée et revendiquée. Dans d'autres cas, notamment lorsque l'expertise syndicale ne constitue qu'un aspect de la réalité, nous dit-on, on peut se limiter à obtenir un certain nombre de sièges. L'importance du nombre de sièges exigés dépend du mode de décision, si c'est par consensus ou par voie de vote, ainsi que de l'objet du partenariat.

Associé à la simple collaboration, le terme partenariat peut susciter des résistances. C'est justement le cas dans les cercles de qualité. Il s'agit d'un "drainage de cerveaux". Un des interviewés précise que le partenariat diffère de la simple collaboration, terme qui suscite des réticences du côté syndical, comme le révèle le propos qui suit :

*«On utilise plus souvent le concept paritaire, le partenariat a été vu longtemps comme forme de collaboration. Et on a gardé vis-à-vis du mot le même sens que les Français en ont conservé après la deuxième guerre.» (E8)*

**Les interviewés du milieu gouvernemental** emploient les termes de mise en commun des ressources et des compétences. Ils insistent notamment sur les conditions préalables au partenariat, c'est-à-dire sur la présence syndicale et patronale dans la démarche de partenariat. Le partenariat, dans le discours gouvernemental, est une formule de travail pour la résolution de problèmes de développement de la main-

---

<sup>40</sup> Le terme présence a été utilisé pour la 11<sup>ème</sup> fois en 1973 lors du 13<sup>ème</sup> congrès de la FTQ. Ce terme ayant été choisi de préférence au terme de participation, jugé alors trop limitatif. Cette période est marquée par l'orientation de la FTQ vers un projet de société social-démocrate. Les termes parité et présence ou participation renvoient à des rôles différents des syndicats.

d'oeuvre. Cette formule remonte aux années 60 et a pris de l'importance au courant des années 80-90.

Le partenariat signifie une parité, c'est-à-dire une représentation égale entre employeurs et employés. C'est le cas dans certains programmes de formation, mentionnés par les interviewés tels le PSFE et le PDRH. Ces derniers exigent à la fois l'engagement de la part du patronat et des ouvriers. D'autres instances, telles que les CAMO, et tout récemment les conseils sectoriels vont dans le même sens. Le partenariat peut prendre la forme d'un tripartisme. C'est le cas d'un organisme comme la SRDM. On retrouve autour de la même table à la fois les syndicats, les gouvernements et les milieux d'affaires. Le partenariat peut signifier aussi présence dont le mode de décision est par consensus. À titre d'exemple, dans le cas des grappes industrielles, les décisions sont ou doivent théoriquement être prises par consensus. Il n'y a donc ni vote ni droit de veto pour l'employeur.

Chaque catégorie d'acteurs ne s'identifie pas forcément à une seule dimension du partenariat. Le milieu éducatif est plus à l'aise avec une approche partenariale. Le milieu du travail oscille entre l'approche client et l'approche partenariale. Les syndicats privilégient la deuxième mais leurs positions sont flexibles selon les circonstances. Enfin, l'État défend une position plus ambiguë. Il reconnaît l'importance de la contribution financière pour être accepté comme un partenaire mais il continue à défrayer la note. Tous semblent d'accord avec la contribution financière. Cependant, l'ordre de grandeur et la nature de financement de la formation fait l'objet de tractations entre les acteurs. L'école et les syndicats exigent un engagement financier. L'État semble d'accord avec le principe mais pas sur les moyens à employer. L'industrie considère que la formation relève de la responsabilité des gouvernements.

Par ailleurs, la distinction entre « être client » et « être partenaire » traduit deux visions du partenariat. La première relève d'une conception économiste et favorise l'industrie. La deuxième est une vision qui renvoie à un modèle de gestion où toutes les parties en présence ont des rapports plus ou moins équilibrés. Celle-ci est plus proche d'un modèle

de gestion paritaire fondé sur la continuité et la durabilité des relations. Le partenariat n'est pas simplement un ajustement des besoins et des attentes entre notamment le milieu du travail et le milieu de l'éducation. Il est aussi une nouvelle approche, une nouvelle façon d'agir, de décider et de résoudre certains problèmes. Autrement dit, il est plus qu'un moyen ou une condition, c'est une approche, entendue au sens d'un nouveau modèle socio-politique, basé sur une vision globaliste plutôt que corporatiste des intérêts, dont les traits marquants sont la responsabilisation et la participation effective, ce qui dépasse ainsi le simple pouvoir d'influence.

## 2.3 Les exigences du partenariat

Les conditions de l'établissement du partenariat mises de l'avant par les répondants sont les suivantes:

- ◆ On présente les conditions informelles d'éligibilité des participants au projet de partenariat. Tout d'abord, comme le montre un des répondants (E3), les critères qui définissent le bien-fondé de l'entreprise de partenariat se présentent comme suit : être structuré comme partenaire, exprimer clairement ses attentes, être capable de se décentrer, savoir justifier et défendre son point de vue et évaluer les divergences et réévaluer les positions respectives pour trouver les solutions.
- ◆ Il est important, dans un projet de partenariat, que les acteurs en présence puissent expliquer clairement les attentes de chacun face à soi-même et face aux autres partenaires. Ils doivent aussi pouvoir exprimer, sans ambiguïté, les forces et les faiblesses de chacun et savoir définir et faire respecter échéanciers. Il va sans dire que les propositions apportées doivent s'appuyer sur des expériences réussies. Les acteurs doivent eux-mêmes engager toute leur énergie pour assurer le succès du projet.
- ◆ La capacité de décentrage peut prendre des formes diverses. Les partenaires doivent évoluer ensemble et apprendre à mieux se connaître eux-mêmes grâce à leurs échanges.
- ◆ Être créatif signifie, pour un des intervenants (E 16), laisser agir son intuition et croire au succès du projet de partenariat. Cela veut également dire qu'on accepte les risques et les conséquences du changement, qu'on fait des concessions. À titre d'exemple, cet

intervenant rappelle que, pour lui, accepter de laisser entrer l'équipement industriel à l'école c'était aussi être confronté à une modification de l'image de son environnement. Pour d'autres (E16), c'est aussi risquer. D'autres nous diront que la peur des risques fait partie du processus d'intégration du changement.

- ◆ La qualité et l'étendue de la participation de tous les acteurs sont essentielles à la réalisation d'un projet de partenariat. Il s'agit de regrouper le maximum de participants, représentatifs pour chaque groupe d'acteurs. On parle de recherche de consensus aux niveaux du discours, des objectifs communs et des actions menées de bonne foi. La participation financière obligatoire, le rejet de la hiérarchie des acteurs, l'égalité du nombre des participants au processus décisionnel, la multilatéralité et la polyvalence des ressources, le regroupement des forces sont autant d'éléments qui font foi de l'engagement démocratique dans le partenariat (E 4).
- ◆ La participation financière obligatoire de tous les acteurs semble partir du principe que "pour faire du profit il faut déboursier." Il s'agit en réalité ajoute un interlocuteur (E5), de mesurer le degré d'acceptation du projet par chaque intervenant. Lorsque quelqu'un refuse ou hésite à injecter des fonds, cela signifie qu'il n'est pas convaincu de la valeur du projet, que son intérêt n'est pas suffisamment stimulé et qu'il ne consacrera pas l'énergie nécessaire au succès de la démarche entreprise. Cet interlocuteur ajoute que l'expérience a montré que lorsqu'il y a volonté de participer, l'argent n'est pas un obstacle.

Ces conditions d'implantation du partenariat peuvent être classées selon différents critères. Il y a des exigences d'ordres structurelles (structures de représentation représentative, financement partagé, équilibre entre les parties, diversité des intérêts.). D'autres sont d'ordres culturelles; elles nécessitent une modification des attitudes et des comportement (capacité de décentrage). Par ailleurs, il se dégage de ces conditions qu'il ne suffit pas d'agir en concert; il faut aussi contribuer, au sens large du terme. La participation financière est déterminante dans un projet de partenariat.



## Conclusion

L'entreprise d'actions conjointes et concertées entre les principaux intervenants sur le marché du travail, désignée sous le terme de partenariat, s'effectue sous des formes diverses. Celle-ci peut prendre la forme d'un arrimage ou d'une mise en commun des ressources jusqu'à la participation, plus au moins égale, des principaux acteurs à toutes les étapes de la démarche éducative. Le partenariat se présente comme une nouvelle forme de partage des responsabilités entre les principaux acteurs en matière de développement de la main-d'oeuvre. Cependant, la nature de ce partage demeure ambiguë. Tous les interviewés s'entendent au moins sur l'urgence de travailler ensemble. Cependant, plusieurs zones d'incertitude<sup>41</sup> peuvent faire l'objet de tensions ( l'étendue du partenariat, les rôles des acteurs, le droit de gérance, les retombées du partenariat, etc. ).

Chacune des catégories des acteurs possède une définition explicite et implicite des divers éléments du vocabulaire exprimant les enjeux du partenariat. Des points de vue divergent en raison des sens particuliers accordés par chacun et les nombreux recouvrements analytiques. Souvent, ces recouvrements analytiques ne semblent pas avoir été verbalisés avec les autres partenaires de l'entente. Ces termes non définis donnent alors libre cours aux extensions de sens et aux interprétations négatives.

Les ambiguïtés dépassent la définition de la notion même de partenariat. Elles relèvent de l'étendue (les modalités de partenariat), du fonctionnement (les règles de jeu), et des résultats du partenariat. Les personnes interrogées semblent s'entendre pour dire que les décisions importantes doivent faire l'objet d'un accord de tous les acteurs. Certains (E9, E6) parlent aussi d'une nécessaire égalité de la représentation. Cependant, lorsqu'on parle de transparence, de formulation claire des attentes, de propositions nettes de moyens, de participation au développement du projet et de participation à l'élaboration et à la planification du projet depuis son début jusqu'à sa réalisation, la participation semble plus complexe, plus ambiguë et moins évidente. Le consensus est une question de parité mais aussi de maintien des rapports de force (E8). C'est la distribution des aires d'action et du

---

<sup>41</sup> On oppose à stabilité et équilibre la notion d'incertitude telle que définie par Crozier.

partage des bénéfices proportionnellement aux montants des investissements (E18). Le partenariat implique des ententes *a priori*, il nécessite également un espace pour des ajustements *a posteriori*. Certains parlent alors d'adopter une attitude objective et dans la mesure où tous les acteurs sont impliqués, et où tous participent à l'élaboration des résultats, chacun doit en partager les avantages. Pour les uns, on prend des décisions, on va de l'avant et on fera ensuite les ajustements qui s'imposent. Tout n'est pas défini d'avance par des règles et des procédures, il y a de la place à l'improvisation et à l'imagination. Pour les autres, il aurait mieux valu définir au départ les ententes, les rôles, délimiter les aires d'action de chaque acteur. On en est resté, nous dit un répondant, à des considérations trop générales.

L'analyse des rapports de force et, plus précisément, le poids de la contribution de chaque acteur relativisent sensiblement l'esprit d'égalité véhiculé dans le discours sur le partenariat. À l'évaluation des résultats, un des intervenants (E1) signale que, compte tenu que chacun n'a pas investi les mêmes montants, les profits sont inégaux. Le concept d'égalité de participation signifie plutôt que le bénéfice de chacun est directement proportionnel à son investissement dans un projet de partenariat.

Au-delà de la définition, le partenariat s'insère dans des logiques d'acteurs différents. Il est présenté tantôt comme un moyen pour résoudre un problème quelconque, tantôt comme une condition d'accès à certains programmes de formation, tantôt comme une formule de travail, ou comme une approche ou une philosophie aboutissant réellement à la redéfinition du champ de compétences des principaux intervenants sur le marché du travail et entraînant une nouvelle dynamique interactionnelle. Il nous semble que pour les industries le partenariat constitue davantage un moyen. Celles-ci insistent sur son caractère instrumental plutôt que sur son caractère démocratique. Du point de vue des gouvernements, c'est plus une formule de travail ou une condition d'accès à certains programmes de formation qui incite les acteurs à dialoguer. Par contre, pour les syndicats et l'école, le partenariat constitue davantage un nouveau mode de gestion des problèmes et des besoins.

## **Chapitre 3 Les rapports entre les acteurs**

Les deux expériences de partenariat à l'étude ont entraîné la mobilisation et la mise en commun des ressources de plusieurs acteurs qui ont associé au projet des attentes et espéré en retirer des profits. Certes, le projet de partenariat comporte différents enjeux d'ordre économique, politique et social. Il semble engendrer une reconfiguration des rapports entre les acteurs et une nouvelle dynamique interactionnelle. Des changements dans les rôles des différents acteurs ainsi que dans le type de relation entre eux ont été observés.

Nous allons aborder la façon dont les acteurs s'engagent dans les projets de partenariat, en quatre points. Tout d'abord, nous décrivons les ressources engagées par chacune des parties en présence. Nous aborderons par la suite les intérêts et les défis auxquels font face l'ensemble des acteurs. Puis, il sera question de la configuration des rapports sociaux. Enfin, nous présenterons les contraintes qui pèsent sur les projets de partenariat.

### **3.1 La mobilisation des ressources spécifiques des acteurs**

Dans une atmosphère d'instabilité à multiples facettes, l'interdépendance entre les acteurs s'est accrue. L'État, l'entreprise, l'école et le syndicat se mobilisent pour répondre à leurs besoins respectifs. La mobilisation des ressources fait suite à la sclérose de l'économie qui a suscité une certaine solidarité entre les acteurs. Les interviewés ont fait état d'un cloisonnement entre le monde de l'éducation et le monde du travail. En agissant ensemble les principaux intervenants sur le marché du travail croient être capables de contrer le manque de ressources, de remédier aux dysfonctionnements, d'être plus efficaces et de dépasser leurs propres limites.

Les parties définissent le partenariat entre les industries, les syndicats, le monde de l'enseignement et les gouvernements, comme un moyen qui vise essentiellement à assurer

une formation adaptée à l'évolution technologique et aux modifications du marché du travail et de l'économie, à donner aux travailleurs les moyens d'affronter les changements et à former une main-d'oeuvre locale ou régionale compétente.

Tous les acteurs mettent à contribution leurs ressources respectives. La nature de la contribution des entreprises dans les deux projets de partenariat semble la plus marquante. Leur intervention est perçue, par certains interviewés, comme étant novatrice. Les entreprises ont non seulement contribué à la réalisation des projets de formation mais y ont aussi participé financièrement.

La contribution des entreprises dans les deux projets de partenariat prend en fait plusieurs formes. Il s'agit d'abord de prêts de personnels, de techniciens ou d'ingénieurs pour assumer différentes tâches dont l'enseignement. Les entreprises ont libéré quelques personnes pour dispenser les premiers cours à l'ICP et à l'ÉMAM (E2). À titre d'exemple, 80% des professeurs, lors du démarrage de l'ICP, sont venus de l'industrie parce que les projets ont démarré très rapidement et que l'école n'avait pas encore de professeurs compétents. Plusieurs employés des entreprises ont participé à l'élaboration et à la validation des programmes de formation. En effet, ils ont fait partie de l'exercice. Des entreprises de l'aérospatiale ont été sollicitées pour conseiller et orienter les établissements de formation dans l'achat de leurs équipements.

Les entreprises ont également offert des stages en milieu de travail non seulement pour les étudiants mais aussi pour les professeurs. Les stagiaires sont encadrés par des employés. Ces derniers seront libérés pour assurer éventuellement l'encadrement, ce qui constitue selon les représentants de l'industrie un manque à gagner pour l'entreprise.

Il y a également eu des dons d'équipements, de machinerie et de matières premières. Comme l'ont exprimé plusieurs répondants (E16, E21, E12), les équipements sont divers: on parle de pièces d'hélicoptère, d'un hélicoptère, d'un moteur d'avion, etc. Les entreprises ont offert différents matériaux aux établissements de formation pour leur permettre de mieux fonctionner. Un des répondants (E2) a estimé à la moitié la

contribution de l'industrie chimique et pétrochimique en terme d'équipements pour faire fonctionner l'Institut. Il faut noter que dans les deux cas, il était question d'école-usine, 60% du temps de formation se fait en atelier. Ces équipements ne sont pas forcément à jour sur le plan des nouvelles technologies. Dans certains cas ça peut être de la "scrap" (E18). Ils sont souvent offerts sous forme de dons. De l'avis d'un autre répondant (E4), qu'ils soient déductibles ou pas, usagés ou pas, ces équipements sont tout de même une aide appréciable. Un autre répondant a précisé que, *«Selon l'entente, les compagnies n'ont pas d'obligation quantitative, c'est des obligations qualitatives, c'est-à-dire qu'on ne leur a pas dit vous allez fournir x \$ à l'école.»* Un responsable à la DGFP, MÉQ, (E21). Les entreprises concernées ne sont pas contraintes à investir un montant quelconque et on estime que c'est le meilleur moyen pour les inciter progressivement à le faire. Elles sont libres d'appuyer ces projets comme elles l'entendent. Toutefois, l'apport des entreprises est indispensable pour mener à bien des projets de formation. La qualité de la formation des finissants dépend en grande partie des équipements et de la machinerie. Vu que les établissements de formation, seuls, seront incapables de les fournir, la contribution des entreprises devient nécessaire (E4). En cas d'une formation insuffisante les reproches fuseront aussi sur le milieu du travail.

Par ailleurs, l'ensemble de la participation économique des entreprises reste difficile à évaluer. Un des répondants (E16) a laissé entendre que la contribution des entreprises dans le domaine de la formation dans son ensemble demeure «négligeable». D'ailleurs, le taux de la masse salariale réservé à la formation de la main-d'oeuvre dans le secteur de l'aérospatiale est de plus de 3%. D'autres interviewés (E4, E12) ont qualifié l'apport des entreprises de «substantiel», non négligeable et même «exceptionnel».

La contribution des entreprises dans les deux projets de partenariat est considérée par certains interviewés (E16, E21, E4) comme une innovation<sup>42</sup>. Ces pratiques viennent rompre avec les habitudes antérieures des entreprises et pourraient devenir des exemples à suivre. Cela pourrait être aussi un des moyens d'inciter les entreprises récalcitrantes à

---

<sup>42</sup> Si on se base sur les informations d'un autre répondant (E17), selon lesquelles les entreprises de l'aérospatiale offraient des équipements à l'école Nationale d'Aérotechnique, on peut conclure qu'il ne s'agit pas vraiment d'innovation, car cette école existe déjà depuis une dizaine d'années.

investir de façon progressive en formation de leur main-d'oeuvre. La contribution des entreprises dans ces projets de partenariat est en soi une amélioration par rapport à ce qui s'est fait dans le passé. On souhaite que les entreprises jouent ce rôle afin d'améliorer la qualité de la main-d'oeuvre.

Nous avons observé que l'engagement des établissements de formation concernés et celui de l'État n'ont pas fait l'objet d'une attention particulière des répondants. Ceux-ci semblent considérer que ces deux acteurs ont joué leur rôle habituel. Les établissements de formation ont offert leur disponibilité, leur expertise pédagogique et leurs connaissances théoriques. Les gouvernements ont agi comme des bailleurs de fonds dans les deux projets de partenariat. C'est leur rôle traditionnel de financer la formation générale. Ils ont agi aussi comme des supports pour les entreprises et les individus. Toutefois, en temps de réduction budgétaire l'État a accepté de financer de nouveaux établissements de formation. Les deux projets en question constituent en quelque sorte une concrétisation des orientations et de l'esprit des réformes entreprises dans le domaine de la formation. Les syndicats appuient le projet de partenariat. Ils ont mis à contribution leur expertise pour définir le contenu de la formation. Une des sections syndicales en question a soutenu même financièrement la formation de ses travailleurs en payant les fournitures et le stationnement.

## **3.2 Les intérêts et les défis du partenariat**

Dans cette section nous abordons les intérêts et les défis exprimés par les représentants des entreprises, des syndicats, de l'école et des gouvernements dans les deux cas de partenariat.

### **3.2.1 Les intérêts de chaque acteur**

#### **3.2.1.1 Les intérêts des entreprises**

Le besoin de rationaliser la gestion administrative et de maîtriser les coûts a contraint les entreprises à se regrouper et à poser la problématique de la main-d'oeuvre au niveau sectoriel plutôt que cas par cas. La centralisation et la standardisation de la formation de

la main-d'oeuvre, notamment la formation de base des ouvriers et des opérateurs, ont été retenues comme moyens de rationalisation du coût de la formation. Les entreprises veulent se doter d'une main-d'oeuvre compétente et polyvalente, en mesure de relever le défi de la concurrence.

Les répondants (E10, E8, E23, E16, E19, E26, E2) ont identifié au moins deux raisons principales à l'origine des deux cas de partenariat. D'abord, il y a les limites d'une formation sur le tas. Celle-ci entraîne une perte des connaissances et une fragmentation de l'apprentissage. La formation coûte assez cher aux entreprises puisqu'elle se donne dans certains cas à l'extérieur (au Texas ou à l'Ouest canadien). Par ailleurs, les interviewés insistent sur l'importance d'une formation générale pour l'ensemble des travailleurs. Contrairement à l'aérospatiale où il est question uniquement de la relève, c'est-à-dire d'une main-d'oeuvre nouvellement formée, du moins pour le moment, dans le cas de la chimie et de la pétrochimie, les entreprises ont accepté que la formation soit accessible aussi aux travailleurs en emploi. Nous avons remarqué que la question de la relève se pose différemment. Les entreprises de l'aérospatiale mettent l'accent sur la pénurie de la main-d'oeuvre qualifiée et le recours fréquent à l'importation, entre autres, des ouvriers spécialisés. Par contre, celles de la chimie et de la pétrochimie sont plus concernées par le vieillissement des travailleurs.

Ensuite, le plus souvent, les entreprises ont fait état de l'absence de main-d'oeuvre formée et de programmes de formation répondant aux besoins des industries chimiques et pétrochimiques et de l'aérospatiale, et capable d'assurer la relève. Habituellement, certaines compagnies des deux secteurs en question faisaient venir des personnes de l'Ouest ou de l'étranger. Donc, il n'y avait pas d'école pour la formation d'ouvriers spécialisés ou d'opérateurs, et les compagnies assumaient l'entière responsabilité de les former. Les entreprises de ces deux secteurs veulent s'assurer dorénavant de la disponibilité d'une main-d'oeuvre compétente à l'embauche. Il s'agit de former des ouvriers qualifiés ou des techniciens.

L'accès à de nouveaux établissements publics de formation, conçus sur mesure, permet de disposer d'une main-d'oeuvre qualifiée à moindre coût. La qualité de la main-d'oeuvre constitue de nos jours un facteur de concurrence. C'est un moyen dont disposent les entreprises pour augmenter leur capacité concurrentielle. Celles-ci peuvent dorénavant réorienter et redéployer les fonds alloués dans le passé à la formation de base vers d'autres objectifs tels que la formation spécifique, la formation permanente, et le perfectionnement.

Au-delà, il semble y avoir un rappel de l'État à ses responsabilités en matière d'éducation et de formation. Il se cache aussi d'autres intentions comme celle de refiler la facture de la formation à l'État (E20) ou une volonté de contrôler le marché du travail. L'acquisition de qualification et la polyvalence comme moyen de compétitivité sont les enjeux. On peut se demander si le problème de pénurie de main-d'oeuvre est bien réel ou s'il ne s'agit pas plutôt d'une stratégie patronale qui consiste à exercer des pressions sur l'État et l'école?

### 3.2.1.2 Les intérêts des syndicats

Le trio reconnaissance des compétences, certification et relocalisation résume assez bien les intérêts des syndicats, notamment dans le projet de partenariat de la chimie et de la pétrochimie. La reconnaissance des compétences permet à chaque travailleur de se faire reconnaître ses expériences de travail par un établissement public de formation et par d'autres entreprises. Ce propos témoigne de l'enjeu de cette reconnaissance :

*« Il n'y a rien de plus détestable que d'avoir passé plus de 15 ans dans une industrie et, parce qu'il y a eu fermeture, qu'on ne puisse pas utiliser ce qu'on a appris là pour aller travailler dans une industrie similaire. »*  
Représentant syndical, (E6)

Un autre répondant (E8) estime que celle-ci donne au travailleur le moyen de se recycler ou de se perfectionner, ou encore de réintégrer le marché du travail en cas de licenciement sans être obligé de recommencer de nouveau la formation. De l'avis d'un des interviewés (E8), la garantie d'emploi est devenue fragile. Seule la formation ciblée permet aux travailleurs d'amortir certains effets négatifs de la restructuration, telles que les mises à pied, et de mieux se situer sur le marché du travail.



La certification scolaire consiste à attribuer des titres non seulement aux étudiants mais aussi à des travailleurs qui désirent se former. Le titre permet au travailleur d'augmenter son degré d'autonomie et lui garantit une certaine valorisation sociale. À défaut de titres, les travailleurs sont plus vulnérables et plus dépendants. La certification assure plus de mobilité au travailleur au sein de la même entreprise, du même secteur ou du marché du travail. Comme le disait un syndicaliste «*Si mon secteur diminue je peux me placer ailleurs.*» (E8).

Dans le cas de l'aérospatiale, nous rappelle un des répondants (E9), les syndicats ont réussi à faire admettre aux employeurs l'importance d'une formation qualifiante pour les travailleurs de la production, les ouvriers spécialisés, au même titre que le reste des catégories socio-professionnelles. Un autre répondant (E7) ajoute que les syndicats ont défendu la nécessité de recruter de la main-d'oeuvre locale, formée par les établissements de formation du pays, et de cesser d'en importer.

Dans le cas de la chimie et de la pétrochimie, les syndicats ont tenu à assurer l'accessibilité des travailleurs à la formation, c'est-à-dire à les intégrer dans le processus de formation au même titre que les jeunes. Dans le cas de l'aérospatiale, ils se sont limités à poser la problématique de la relève. Certains interviewés (E6, E7, E10, E12) n'écartent pas la possibilité pour les travailleurs en emploi de bénéficier, ultérieurement, des services de l'ÉMAM.

L'engagement syndical, notamment dans le cas de l'ICP, permet aussi aux travailleurs d'affronter les changements. La formation permet donc d'assurer à la fois une mobilité intra-entreprise et inter-entreprises et elle favorise le maintien en emploi. Les syndicats veulent faire de la formation un enjeu de la négociation. De l'avis de l'un des répondants (E9), les revendications vont porter dorénavant sur la formation et le perfectionnement que sur les avantages financiers. La négociation, note-t-il, doit être posée à un niveau sectoriel pour éviter que chacun fasse cavalier seul.

### 3.2.1.3 Les intérêts de l'école publique

Souvent critiquée, l'école publique cherche à se montrer ouverte au milieu économique. Plusieurs répondants du milieu éducatif et gouvernemental (E16, E18, E21, E1) ont fait état de lacunes dans le système de formation professionnelle. Ils ont signalé de l'insatisfaction par rapport aux finissants du réseau régulier de l'éducation, un manque d'intérêt chez les jeunes pour la formation professionnelle et une pénurie de la main-d'oeuvre de métiers. Il semble que la survie de l'école est en jeu: *«Si une école professionnelle forme des gens que l'industrie ne veut pas, l'école va mourir.»* Un représentant de l'ÉMAM, (E16). Mais l'industrie souffrira aussi par la même occasion puisque sa compétitivité pourrait être compromise en l'absence d'une main-d'oeuvre compétente.

L'école professionnelle semble davantage vouloir se rapprocher du monde du travail. De l'avis de certains répondants (E4, E18), l'ouverture de l'école lui permet éventuellement d'accéder aux ressources des entreprises (technologies, savoir-faire, etc.) et de pouvoir réhabiliter, entre autres, son image et sa crédibilité.

L'engagement d'un collège, dans le cas de la chimie et de la pétrochimie, ou d'une commission scolaire, dans le cas de l'aérospatiale, dans les deux projets de partenariat constitue une possibilité de développement de nouveaux programmes de formation et d'acquisition d'une nouvelle expertise. Un des répondants (E19) a indiqué d'ailleurs que la réalisation du projet de l'Institut de Chimie et de Pétrochimie a permis à la fois au collège de Maisonneuve et à la CECM d'élargir leurs cartes de programmes et de se doter d'un programme de formation technique. Un autre (E18) ajoute que, pour les collèges ou les commissions scolaires, accepter de s'associer activement, comme partenaire, présentait une possibilité de reconnaissance sociale pour l'établissement (le collège de Maisonneuve). Accepter de jouer son rôle de partenaire, en soutenant les entreprises en difficulté, et tout en participant à leur relance, signifie devenir un acteur crédible dans son milieu.

L'intérêt de l'industrie, selon les responsables des programmes dans les cégeps, permet de valoriser la formation professionnelle auprès des jeunes et pourrait augmenter les chances d'accéder aux secteurs concernés. Les établissements de formation pourraient améliorer leur connaissance du marché du travail et pourraient offrir aux enseignants et aux étudiants des stages en milieu de travail.

### 3.2.1.4 Les intérêts des gouvernements

Les deux paliers de gouvernement, fédéral et provincial, veulent réformer les pratiques et modifier les attitudes des acteurs dans le domaine de la formation. Comme l'a indiqué un des répondants (E2) c'est une question de coût-bénéfice. Les gouvernements visent une meilleure utilisation des fonds plutôt qu'une recherche d'économies substantielles. Ce même répondant a témoigné du fouillis dans le domaine de la formation et de la nécessité d'y mettre de l'ordre. Selon lui,

*«Chacun faisait de la formation de son côté à coup de milliers de dollars, les entreprises allaient chercher des subventions du fédéral, du provincial, donc chacun faisait sa petite affaire de son côté et on a décidé de centraliser toutes les ressources et tous les efforts pour créer un établissement de formation».*

Si les gouvernements investissent dans les deux projets de partenariat, c'est parce qu'ils ont estimé que la formule est bénéfique et qu'elle leur permet d'engager progressivement les entreprises dans le financement de centres de formation. Le partenariat permet aux gouvernements, entre autres, d'ajuster leurs politiques et leurs programmes de formation aux besoins des secteurs d'activités concernés.

Les gouvernements, notamment le gouvernement du Québec, optent pour une approche sectorielle de développement de la main-d'oeuvre. C'est une occasion pour employeurs et employés d'apprendre à travailler ensemble. Comme l'a mentionné un autre répondant, (E5) cette approche de travail n'est pas nécessairement transposable à tous les secteurs. Ces derniers ne débouchent pas nécessairement sur la création de nouveaux établissements de formation. Tous les secteurs n'ont pas atteint le même degré de maturité. Néanmoins, les gouvernements continuent à inciter les employeurs et les

syndicats à s'asseoir ensemble pour trouver des solutions à leurs propres problèmes de formation.

De l'avis de certains répondants du milieu gouvernemental, la formule du partenariat est un moyen de rationaliser les fonds alloués aux différents programmes de formation. En d'autres mots, c'est un moyen pour les gouvernements d'être à l'écoute et d'offrir de la formation pour des besoins "réels" de main-d'oeuvre.

Il nous semble que le fait d'intégrer d'autres intervenants dans la planification sectorielle des ressources humaines permet aux gouvernements de ne plus être les seuls responsables des problèmes du marché du travail. D'ailleurs, ils sont de plus en plus prêts à confier aux employeurs et aux travailleurs la charge de développement et de la planification de la main-d'oeuvre et à les inciter à se prendre en main.

Comme le soulignaient plusieurs répondants (E2, E12, E10), le projet de partenariat, s'il réussit, devra devenir un projet global, généralisable à tous les types d'industries. L'enjeu pour les gouvernements est d'innover dans la gestion de la formation, de rapprocher les principaux intervenants sur le marché du travail, notamment l'école et l'entreprise et de responsabiliser le milieu du travail dans le financement de la formation. Par le biais d'une politique de main-d'oeuvre plus économique et plus productive, l'État pourrait économiser les fonds publics et augmenter la productivité des entreprises.

En résumé, les intérêts des différents acteurs sont apparemment complémentaires. Chacun semble trouver son compte dans la mise en commun des compétences, mais sans que les rapports entre les acteurs puissent être qualifiés de cohésifs. Différents enjeux explicites ou sous-jacents émergent. Ils sont révélateurs à la fois des motivations «réelles» de chaque acteur ainsi que des tensions possibles à venir.

### **3.2.2 Les défis du partenariat**

Un certain nombre d'enjeux explicites ou implicites se constituent autour du projet de partenariat dans le domaine de la formation. Certains sont mis en évidence par les

interviewés, à savoir la qualification, l'emploi et le financement de la formation. D'autres sont très peu traités, tels que le contrôle de la main-d'oeuvre et la redéfinition des rôles des acteurs.

### **3.2.2.1 La qualification ou la polyvalence<sup>43</sup>**

S'agit-il d'acquérir de nouvelles compétences ou d'assurer simplement l'adaptation des travailleurs aux besoins des entreprises? Il semble y avoir, du moins sur le plan du discours, un consensus entre les principaux acteurs autour de l'importance des connaissances génériques, une formation destinée à une famille de métiers plutôt qu'orientée vers une occupation particulière. Cependant, les finalités sont différentes.

Dans le discours patronal, une main-d'oeuvre qualifiée signifie une main-d'oeuvre adaptée aux emplois ainsi qu'une main-d'oeuvre capable de relever les défis. Tout cela dépend s'il s'agit de main-d'oeuvre en emploi ou d'une nouvelle main-d'oeuvre.

L'engagement des entreprises dans les projets de partenariat ne suffit pas pour annoncer l'amorce d'une culture de la formation. Les entreprises mettent l'accent sur la relève plutôt que sur la formation continue. Elles ont pris très peu de mesures pour permettre aux travailleurs d'accéder à la formation et à la reconnaissance et au développement de leurs compétences. L'enjeu semble être le transfert de connaissances dans le milieu de travail, via les établissements de formation, en misant sur la relève. En effet, il semble aussi que la nature de l'engagement de l'industrie dans ces expériences de partenariat ne témoigne pas d'un intérêt irréversible pour la formation de la main-d'oeuvre. En effet, la formation est à la carte et elle est aussi sélective.

Dans le discours syndical, une main-d'oeuvre qualifiée signifie une main-d'oeuvre mobile et reconnue qui maîtrise non seulement son travail mais l'environnement dans son ensemble et ce, quelle que soit sa catégorie (ouvriers, techniciens). Pour les gouvernements, une main-d'oeuvre qualifiée est une main-d'oeuvre formée en réponse

---

<sup>43</sup> La polyvalence est prise au sens de l'acquisition d'une formation large plutôt que pointue. Elle peut signifier l'acquisition d'une ou de plusieurs qualifications supplémentaires.

aux besoins du marché du travail. Par contre, à l'école on défend encore la pertinence d'une main-d'oeuvre formée dans plusieurs champs de compétences plutôt qu'en fonction d'un poste de travail.

### **3.2.2.2 L'emploi ou l'employabilité<sup>44</sup>**

Les représentants gouvernementaux et scolaires précisent que l'emploi n'est guère assuré dans le cadre d'un projet de partenariat en formation. Les finissants de l'ICP et l'ÉMAM seront plus compétents et plus «employables» sans pour autant avoir la garantie d'un emploi. Les entreprises n'ont pas l'obligation de recruter les finissants des établissements de formation en question. Les fluctuations du marché ainsi que la conjoncture économique sont autant de variables qui interviennent dans la décision des entreprises de recruter ou non des finissants. De l'avis d'un des représentants syndicaux, la conception de la formation dans un cadre de partenariat ne peut avoir les effets escomptés que si la formation est intégrée dans un plan global de développement de la main-d'oeuvre.

L'emploi est un enjeu très important pour les syndicats, les gouvernements et même pour les agents scolaires. Plus d'emplois pour les syndicats signifient plus de membres, plus de cotisations et plus de capacité de mobilisation. Pour les gouvernements, la diminution du chômage représente une préoccupation sociale et économique. Enfin, l'école mise sur une formation pertinente, offrant des débouchés, c'est-à-dire des perspectives d'emploi.

### **3.2.2.3 Le financement de la formation**

Le financement de la formation est un enjeu qui concerne à fois l'État dont la capacité de payer est de plus en plus limitée, l'entreprise qui refuse de payer prétextant que le financement de la formation ne relève pas de sa charge, enfin l'école et les syndicats sont

---

<sup>44</sup> L'employabilité est souvent utilisée dans le cadre de mesures gouvernementales de développement de la main-d'oeuvre ou au cours de conception de contenus de formation professionnelle. Dans le cas qui nous concerne, elle signifie une combinaison d'expériences de travail et de formation et qui assure une sécurité aux travailleurs dans les changements d'emplois et d'employeurs (Bernier, 1996)

convaincus que l'obligation d'investir sera le meilleur moyen pour contrer le sous-investissement de la formation par les entreprises.

Le discours gouvernemental porte sur l'incitation des entreprises à investir dans la formation de leur main-d'oeuvre et sur la nécessité pour les entreprises de se concerter et de développer une stratégie adaptée à la nouvelle réalité de la globalisation des marchés. Selon plusieurs intervenants (E1, E6, E7, E9, E20) la stratégie d'incitation des entreprises à financer en partie la formation de leur main-d'oeuvre ne semble pas donner les effets souhaités. Il semble que la contribution des entreprises demeure très timide si on examine le mode de financement de la formation, c'est-à-dire les dons.

#### **3.2.2.4 Le contrôle de la formation et de la gestion de la main-d'oeuvre**

L'école publique prête souvent le flanc à la critique: des répondants, représentants des entreprises, estiment qu'elle ne peut offrir les qualifications requises par le marché du travail. Par contre, un des représentants syndical avance qu'on ne critique pas assez les entreprises ou l'État de ne pas créer suffisamment d'emplois pour les nouveaux arrivants sur le marché du travail. Le problème se pose en termes d'inadéquation. Un des représentants syndicaux (E9) note que la formation ne constitue pas une simple réponse au chômage mais s'inscrit plutôt dans une politique de gestion de la main-d'oeuvre.

Dans les deux établissements de formation, nous dit-on, les secteurs de la chimie, de la pétrochimie et l'aérospatiale ne sont pas les seuls employeurs de leurs finissants. Certains répondants (E25, E2, E21) précisent qu'étant donné que la formation est polyvalente, les finissants sont capables de se placer dans divers secteurs et diverses entreprises. Certains secteurs, tels que les pâtes et papiers et la métallurgie, sont intéressés à les engager. D'ailleurs, selon les propos d'un des répondants (E25) une enquête de suivi semble déjà confirmer cette affirmation. Il demeure toutefois une contradiction importante dans le mode de gestion des programmes, car ils doivent à la fois répondre aux besoins spécifiques des entreprises participantes dans les projets de partenariat et comporter un caractère général pour offrir ainsi des perspectives d'emploi assez larges.

### 3.3 La dynamique des rapports entre les acteurs

Différents rapports se sont noués entre les acteurs à l'occasion des deux expériences de partenariat. Les relations école/ entreprise est un sujet très discuté sur la place publique. Tous les intervenants s'interrogent sur un nouvel équilibre entre formation et travail, notamment dans un contexte de concurrence accrue et de recherche de qualité et d'innovation..

#### Les rapports entre les établissements de formation et les entreprises

Dans le cas des deux secteurs, plusieurs répondants mettent en valeur la reprise de contact. Ils estiment que pendant longtemps le monde de l'éducation et celui du travail ont été dissociés et qu'il est temps de renouer des liens de coopération et de confiance et d'amorcer une nouvelle dynamique. *«On était complètement dissocié de l'industrie. Et pour l'instant on est en train de se rapprocher; on est loin d'être dépendant.»* Directeur aux études d'un établissement de formation, (E20)

Selon certains répondants (E10, E12, E15), le lien entre les établissements de formation et les entreprises ne peut être qu'un lien entre fournisseur et client. Il semble qu'il s'agisse d'un lien d'affaires *«Nous sommes les clients (l'industrie et les syndicats); ils sont les fournisseurs (les établissements de formation) et ils doivent faire en sorte que les clients soient servis au meilleur de leurs intérêts à eux.»* (E8). On fait savoir que l'école devrait analyser et cibler les besoins des entreprises et développer des formations sur mesure. Comme l'affirme ce propos, *«les programmes de formation doivent être étroitement accordés aux desiderata de l'entreprise de façon large.»* (E19). D'autres (E26, E25) précisent que les liens entre les maisons d'enseignement et les entreprises dépassent en réalité le champ de la formation. *«On s'occupe aussi de conseils.» « on leur prépare leurs papiers pour les subventions.»* Un représentant de l'industrie auprès de l'ICP, (E25).



Le rapprochement entre l'école et l'entreprise est perçu différemment. Certains évoquent l'idée d'interdépendance, d'autres de dépendance ou de manipulation. L'échange entre les établissements de formation et les entreprises, affirme-t-on, est profitable aux deux parties, car leur survie est en question. Les intérêts des deux parties sont interdépendants et leurs ressources pourraient être complémentaires.

Le risque de dépendance est véhiculé à la fois par des représentants du milieu éducatif et par ceux du milieu du travail. Les premiers évoquent l'idée de faire la formation selon les desiderata de l'entreprise, voilà les perceptions des professeurs de l'enseignement du secteur régulier. Au contraire, ceux de l'enseignement technique voient dans cette collaboration une possibilité de développement et insistent sur l'importance des liens à établir avec les industries. Les seconds font état d'un autre type de menace qui pèse sur le projet de partenariat, c'est celle de l'appropriation du projet par l'établissement de formation en question. Ce dernier pourra par la suite l'orienter vers d'autres créneaux.

Pour reprendre le point de vue de l'un des interviewés (E6), la concertation n'est pas acquise, d'autant plus qu'elle ne fait pas encore partie de la culture nord-américaine. Certains iront même jusqu'à dire que le partenariat peut être perçu comme un alibi pour masquer un désir de contrôle et de manipulation.

Bref, nous pouvons faire état de l'intensité des liens entre l'école et l'entreprise, de la persistance de la méfiance à l'égard de ce mouvement de rapprochement entre le monde du travail et le monde de l'éducation et enfin d'une attitude différente sur la question des rapports entre école et entreprise d'acteurs appartenant à un même champ mais exprimant des attentes différentes.

### **Les rapports entre les établissements de formation et les gouvernements**

Dans le cas des deux expériences à l'étude, l'apport financier de l'État a été assez important. Il faut rappeler qu'il est dans la responsabilité de l'État de financer la formation de base. Mais au-delà de l'aspect financier, l'État a agi en tant que soutien pour les acteurs. Le rôle de l'État consiste, entre autres, à stimuler le partenariat entre

employeur et employés. « *Ce n'est pas un partenariat de l'État avec les employeurs et les syndicats qu'on veut établir d'une façon permanente, c'est leur propre partenariat qui nous intéresse.* » (E2)

L'intervention de l'État se veut temporaire par le biais du Camo. Certains répondants, particulièrement des représentants des entreprises, estiment que l'État doit exercer un contrôle et une pression pour que l'école forme la main-d'oeuvre en fonction des besoins et oriente les personnes vers des formations qui offrent des perspectives d'emploi et non pas pour perpétuer une situation de chômage. Un autre répondant, (E12) ajoute que l'État doit s'assurer que le système public de formation professionnelle fournit une main-d'oeuvre qui répond aux besoins des industries. Ce lien entre les établissements de formation et les gouvernements tend à se raffermir car on oriente les fonds consacrés au soutien du revenu vers des mesures actives, comme la formation. Plusieurs maisons d'enseignement aux prises avec un problème de financement vont devoir se réorganiser pour pouvoir tirer profit de cette source de financement.

### **Les rapports entre les établissements de formation et les syndicats**

Dans le milieu syndical, on s'attend à ce que les établissements de formation jouent le rôle d'«aiguilleur». Les syndicats supposent qu'en ayant une bonne connaissance de ce qui se produit sur le marché du travail, la main-d'oeuvre sera en mesure de se diriger vers les emplois réels plutôt que vers des formations sans issue. Il existe un rapport idéologique qui lie établissements de formation et syndicats : les établissements de formation et les syndicats partagent la même conception de la formation de la main-d'oeuvre soit une formation accessible, accréditée, qualifiante et transférable.

### **Les rapports des entreprises et des syndicats**

Les rapports entre les employeurs et les syndicats sont fondamentalement conflictuels. Mais les expériences de partenariat ont prouvé une communauté d'intérêts. «*On ne*

*« négocie pas une convention collective, on a tous les deux des intérêts communs. »*

Directeur des ressources humaines dans une compagnie d'aérospatiale et membre du comité de gestion de l'ÉMAM, (E10). Patrons et syndicats appuient les deux expériences de partenariat. Les premiers se plaignaient de la pénurie de main-d'oeuvre et de l'absence d'une relève. Les seconds se plaignaient du chômage, de l'importation de la main-d'oeuvre et d'une formation non certifiée.

Le partenariat semble rentable selon les deux parties mais les objectifs poursuivis diffèrent (E12). Les employeurs veulent améliorer les compétences de leurs employés pour demeurer ou devenir plus concurrentiels. Les syndicats veulent garder leurs membres au travail. De l'avis d'un syndicaliste (E7), les syndicats sont de plus en plus conciliants, mais sans que cela signifie qu'ils aient pris le virage de la concertation. Dans le cas où leurs intérêts sont pris en considération, les syndicats choisissent volontiers la concertation. Un des répondants (E8) estime, toutefois, que le clivage idéologique persiste. Les syndicats ont une vision sociale. Par contre, les employeurs sont commandés par la logique du profit. À titre d'exemple, contrairement aux entreprises qui procèdent encore par « ciblage » (E6), prétextant l'impossibilité de former l'ensemble du personnel faute de moyens, les syndicats défendent une formation qualifiante et accessible à toutes les catégories de la main-d'oeuvre. Les syndicats déplorent la façon dont les employeurs gèrent leurs ressources humaines *« Il y a des patrons qui agissent encore comme si les ressources humaines étaient juste une denrée ou une matière utilisable et jetable. »* Consultant externe auprès EIC, (E3). Les ressources humaines ne sont pas toujours mises à profit et souvent résistent, car elles se sentent hors jeu. Certains répondants du milieu des affaires estiment que la formation ne doit pas être uniquement la responsabilité de l'employeur (E10, E11). Les employés doivent continuer à se perfectionner et à apprendre par eux-mêmes et en dehors des heures de travail. Les entreprises peuvent les inciter à le faire (remboursement des frais de scolarité), mais il revient aux employés de prendre en main leur formation pour l'avenir de leur carrière.

En résumé, les liens qui unissent les employeurs et les syndicats sont complexes. Ils relèvent à la fois de la conciliation, de la concertation et de la confrontation. Les syndicats

et les entreprises ont intérêt à se concerter. La formation professionnelle en est un terrain propice. Car les deux parties peuvent retrouver des bénéfices mutuels. Toutefois, plusieurs facteurs de blocage au patenariat demeurent (Bernier et al., 1996).

## **Les rapports entre les entreprises et les gouvernements**

Comme en témoignent les récentes politiques (énoncé de politique sur le développement de la main-d'oeuvre, 1991; la nouvelle politique sectorielle, 1996), les gouvernements insistent sur l'importance d'associer les travailleurs et les employeurs dans le développement de la main-d'oeuvre. À cette fin, les gouvernements offrent leur support financier<sup>45</sup> pour aider les partenaires à démarrer des actions et des projets communs. Ils interviennent pour sensibiliser les acteurs à l'importance d'agir conjointement et de se prendre en main. Ils souhaitent intervenir de façon temporaire et non pas se substituer aux acteurs concernés.

Les entreprises continuent toujours de bénéficier des fonds de l'État pour financer les projets de développement de la main-d'oeuvre. Elles exercent souvent une pression sur les gouvernements, particulièrement lorsqu'il s'agit de financement. Elles continuent à faire du chantage : *«pas de subventions, pas de formation.»* Un représentant de l'industrie auprès de l'ICP, (E25).

## **Les rapports des entreprises entre elles**

Les entreprises sont en concurrence même s'il existe une certaine concertation. Un des répondants (E14) a indiqué que les entreprises échangent, sur une base régulière, dans différents domaines tels que la formation et la sécurité. Il précise qu'il n'y a pas de secret d'État dans le domaine de la formation. Il estime que les entreprises ont intérêt à s'asseoir ensemble et à discuter, au moins pour s'assurer de pas avoir à "réinventer la roue".

---

<sup>45</sup> L'aide financière gouvernementale est souvent très importante que sa remise en cause peut mettre en péril l'existence de certains comités sectoriels. C'est le cas de Camaq qui a failli disparaître parce que le gouvernement de Québec a voulu retirer sa contribution et contraindre l'industrie de l'aérospatiale à prendre la relève. La nouvelle politique sectorielle (Québec, 1996) pourrait assurer un financement plus stable.

## **Les rapports des gouvernements et des syndicats**

Les syndicats exercent une pression permanente sur les gouvernements pour trouver des solutions aux problèmes du chômage et pour qu'ils se dotent d'une politique d'emploi. Ils rappellent souvent l'État à ses responsabilités à l'égard de ses citoyens *«Il faut former les gens au standard de l'industrie et arrêter d'aller chercher du monde d'ailleurs.»* Représentant syndical, (E7).

## **Les rapports entre les gouvernements fédéral et provincial**

Les répondants précisent que les deux paliers gouvernementaux n'interviennent pas de la même façon. Au provincial, les interventions sont axées sur les grappes industrielles, c'est-à-dire sur des secteurs prioritaires (concurrentiels ou stratégiques), tandis qu'au fédéral, elles vont aller dans des formes d'aide à diverses industries.

Sur le plan politique les tensions persistent. Les deux ordres de gouvernement ne semblent pas avoir toujours les mêmes priorités ni la même interprétation de la notion de "guichet unique"<sup>46</sup>. Pour résumer le discours politique, on semble vouloir se diriger vers un guichet unique. Au fédéral on parle du côté à côté, c'est-à-dire que les fonctionnaires fédéraux et les fonctionnaires provinciaux vont travailler ensemble avec moins de dédoublements. Au provincial, il est question d'un rapatriement total des programmes et des fonds alloués à la formation.

Sur le terrain, les deux paliers de gouvernement encouragent patrons et syndicats à travailler ensemble et à réfléchir sur leur propre problématique d'adaptation de la main-d'oeuvre, y compris la formation. C'est la formule Camo dont le financement se fait conjointement sur trois ans. Au terme de cette période les gouvernements se retirent et laissent le soin aux parties en présence de poursuivre ou d'arrêter leurs actions. Cette politique n'a pas été respectée. Les différents Camos créés, dont le plus ancien Camaq qui

---

<sup>46</sup> Le guichet unique constitue un des aspects des revendications du Québec en matière de formation. Il permet d'éviter les dédoublements et la confusion dans les programmes de formation. Il s'agit d'une gestion provinciale exclusive de la formation.

date de 19 ans, sont financés par les gouvernements. Les instances comme les Camos ou les comités sectoriels peuvent renforcer les mêmes attitudes d'assistance plutôt que développer l'autonomie des acteurs. Un des interviewés (E1) évoque la "dénaturation" des Camos. Ces derniers sont devenus, notamment dans le cas de Camaq, une sorte de «lobby» de l'industrie.

### **3.4 Les contraintes relatives au projet de partenariat**

Le partenariat est indissociable d'un contexte où plusieurs facteurs favorisent le rapprochement des acteurs et conduisent à un assouplissement des attitudes. La question du coût, du manque de ressources, de l'interdépendance des besoins, de la mondialisation des marchés et de l'accroissement de la concurrence sont autant de facteurs présents dans l'argumentation des interviewés pour justifier l'entreprise d'actions communes. Les répondants jugent que la conjoncture était propice pour amener les acteurs à s'ouvrir les uns aux autres. Les industries voulaient réviser leurs pratiques de formation pour relever les nouveaux défis. Les collèges et les commissions scolaires au seuil du virage de l'an 2000 semblaient prêts pour ce changement. Selon certains représentants syndicaux (E9, E8), les syndicats voulaient faire de la formation de la main-d'oeuvre en emploi une priorité d'intervention notamment dans un contexte où les emplois sont rares et les augmentations de salaires, presque impensables.

Deux types de contraintes pèsent sur leur action. D'une part, les contraintes générales qui renvoient au contexte social. D'autre part, celles qui sont spécifiques à chaque acteur et qui sont inhérentes à son champ d'action (les rôles passés ou le poids des habitudes anciennes, la légitimité et l'appartenance institutionnelle, les positions structurelles). Les contraintes deviennent non négligeables car, si on porte attention aux nombreuses remarques exprimées par les répondants, elles expliqueraient que le partenariat demeure davantage un discours qu'une action effective.

### **3.4.1 Les contraintes générales**

Le projet de partenariat n'évolue pas dans le vide. Les interviewés font état de plusieurs obstacles qui peuvent limiter ou entraver le projet de partenariat, à savoir la forte dispersion des responsabilités et des forces et la divergence fondamentale des intérêts.

#### **La forte dispersion des responsabilités et des forces**

Selon un des répondants (E5), lorsqu'il y a dispersion géographique d'un secteur industriel, il est difficile d'assurer la viabilité fonctionnelle des coalitions. Alors que, lorsqu'il s'agit de concentration et de structuration des industries, c'est-à-dire un regroupement autour d'association ou de comités, les choses se passent autrement. Si par ailleurs, ajoute ce même interlocuteur, il existe une dispersion interprovinciale du secteur industriel particulier, mais aussi centralisation de la formation, plus on s'éloigne des centres de formation tant au plan des moyens économiques que géographiques, plus les problèmes d'accès à cette formation se font sentir.

La multiplicité des paliers structurels auxquels est soumis le projet de partenariat rend opaque et dysfonctionnelle une démarche initiale qui semblait cohérente. C'est en tout cas ce qui transpire des propos de quelques-uns des intervenants. Sur le plan provincial, différents ministères interviennent dans le champ de la formation : on y trouve le MESS, le MÉQ, le MMSRFP, le MIC. Ceux-ci rendent très difficiles et très lourdes les actions concertées. Les ministères ont plus tendance à défendre leur territoire qu'à entamer des actions conjointes et concertées. Le monde syndical au Québec est morcelé<sup>47</sup>. Il est contrôlé par plusieurs centrales, FTQ, CSN, CSD, etc. (E9). Il en résulte un éparpillement des intérêts, un manque de solidarité intersectorielle et une forte inégalité dans les rapports de force.

Les conflits de juridiction entre le fédéral et le provincial dans le domaine de la formation peuvent également nuire à la volonté des acteurs de mener des projets de partenariat.

---

<sup>47</sup> Selon Fournier (1986), les divisions au sein du mouvement syndical constituent un frein à la concertation.

Toutefois, selon la plupart des interviewés, cela n'a pas été le cas dans les deux expériences de partenariat retenus pour l'étude.

Le fondement des difficultés relatives au partenariat est d'abord historique et culturel. Il n'y a pas au Québec, nous dit un intervenant (E9), une culture de formation dans l'industrie. Les tractations politiques parfois explicites sont des entraves non négligeables qui peuvent ralentir la réalisation, voire faire échouer le partenariat dans le domaine de la formation. Par exemple, avant de dire où sera située l'école de formation, l'instance gouvernementale doit déterminer la responsabilité du site et l'établissement, la zone géographique, le comté électoral et le député qui en aura les retombées. Les enjeux sont souvent individuels et partisans. Il faut aussi décider des modalités de financement de ces projets.

### **La divergence fondamentale des intérêts**

La nature des relations de travail, la prédominance de la confrontation entre syndicats et patrons et la méfiance réciproque peuvent contrarier le projet de partenariat. Un climat d'affrontement ne peut mener à des actions concertées ou conjointes. Certains interlocuteurs (E1, E5, E9, E12) ont fait ressortir qu'il y a une divergence fondamentale des intérêts des partenaires de l'échange; que lorsqu'un des acteurs retire des profits, l'autre subit des pertes. La convergence qu'on peut traduire en terme de consensus est difficile à réaliser entre les partenaires.

#### **3.4.2 Les contraintes spécifiques**

Les interviewés ont peu abordé les contraintes spécifiques. Ces dernières seront développées ultérieurement, dans le cadre d'une analyse institutionnelle. Elles sont étroitement liées à la vocation, à la rationalité dominante et à la fonction de chaque acteur collectif. L'entreprise est destinée à faire du profit. Les syndicats existent pour défendre les intérêts de leurs membres. L'école assure la formation des individus. Ces derniers doivent être formés de façon générale et non pas spécifiquement en fonction des besoins



des entreprises. Enfin, l'État intervient pour arbitrer et orienter les différentes rationalités. Ces différentes missions font l'objet d'ajustements contextuels.

Les entreprises sont soumises à une concurrence très féroce. La restructuration qu'elles ont entamé a entraîné de nouveaux besoins de main-d'oeuvre. Les syndicats font face à un problème d'effritement et de sentiments anti-syndicaux. On les qualifie de corporatistes. L'ouverture des marchés, dont les conséquences sont multiples (la délocalisation des entreprises, la perte ou la précarisation des emplois), a contraint les milieux syndicaux à réviser leurs positions. Les établissements publics de formation sont confrontés au problème de manque de ressources financières et aux désaveux des milieux d'affaires au sujet de la qualité de la formation dispensée. Les gouvernements doivent résoudre des problèmes de finances publiques, un taux chômage élevé et persistant, accompagné, dans certains cas, d'une pénurie de main-d'oeuvre.

## Conclusion

Les expériences de partenariat renvoient à un type de dynamique où les gouvernements ont agi comme des régulateurs. Les entreprises ont exprimé leur disposition à investir dans la formation de leur main-d'oeuvre. Les dons d'équipements, entre autres, constituent une façon de s'engager financièrement dans le domaine de la formation. Les établissements de formation ont mis à contribution leur expertise et leur disponibilité. Ils ont agi en tant que fournisseur de services à l'écoute du client qui doit être servi au meilleur de ses intérêts. La plupart des répondants n'ont fait aucune mention des syndicats mais cela ne signifie pas qu'ils n'ont pas joué leur rôle. Ils ont été présents tout au long du processus du projet de partenariat. Nous concluons que l'école ne se contente plus de former. L'entreprise ne se contente plus de recruter. Le syndicat ne se limite plus à revendiquer, enfin, l'État ne se réduit plus à payer. Les échanges entre les principaux acteurs se multiplient et les liens se resserrent.

Les observations convergent pour signifier que le partenariat en formation désigne une nouvelle configuration des rapports entre les acteurs. L'accent est mis sur les vertus

incontestables de l'arrimage, de l'échange et des mises en commun. Le partenariat est profitable pour tous les participants. Il s'agit d'une rencontre plutôt que d'une convergence des intérêts des différents intervenants. Ces derniers, chacun au-delà de ses propres intérêts corporatistes, se donnent une plate-forme commune pour résoudre des problèmes communs. Il faut signaler cependant que les préoccupations chez les catégories des acteurs ou au sein de la même catégorie ainsi que les logiques d'insertion de la formation demeurent différentes. Le partenariat vise la recherche d'un terrain d'entente. *«Le partenariat ça veut pas dire que tous les intervenants ont des objectifs ou des structures communes mais c'est vraiment travailler ensemble vers un but commun.»*, (E12).

Le partenariat n'est pas un simple mécanisme de conciliation, mais il est aussi un moyen de mobilisation des intervenants autour d'une vision de la formation centrée sur l'entreprise. Par ailleurs, à première vue chaque acteur trouve son compte dans le projet de partenariat. Cependant, celui-ci comporte des éléments de blocages.

## **Chapitre 4 Les retombées des expériences de partenariat**

Il n'est pas simple de cerner la question des retombées, d'abord parce qu'il y a celles que l'on peut constater et celles que l'on prévoit. Puis, il y a les retombées directement liées aux cas étudiés et celles liées aux réformes de l'enseignement en particulier et au contexte en général. Les interviewés ont décrit différents aspects de changements dans le champ de la formation. Ils ont fait état de changements d'ordre contextuel, à savoir la réforme de l'enseignement secondaire connue sous le nom de la réforme Ryan (1986) et la réforme de l'enseignement collégial (1993). L'ensemble de ces réformes était à l'origine ou du moins ont favorisé différentes restructurations au sein de la CECM, dans les commissions scolaires ainsi que dans les collèges.

Dans un premier temps, nous présentons les différentes retombées des expériences de partenariat. Puis, nous abordons celles qui sont les plus marquantes pour, enfin, repérer leurs limites.

### **4.1 Les diverses retombées des cas de partenariat**

#### **4.1.1 Les conséquences dans le milieu éducatif**

##### **Les retombées sur la conception de la formation**

Le rapprochement entre le monde de l'éducation et le monde du travail a favorisé le développement d'une approche de la formation basée sur la compétence. L'approche de formation dérivée des compétences se définit comme suit : *«On va partir de ce qu'il faut faire et on va dégager ce qu'il faut savoir.» (E18)*

Les habilités et les compétences exigées sont au centre de la démarche. Celles-ci devraient être traduites en termes de savoirs et de savoir-faire nécessaires pour s'acquitter de tâches. Les compétences sont à la fois le produit d'accumulation de connaissances et d'expériences.

Comme on l'a remarqué dans certains documents officiels, l'expérience de travail est de plus en plus reconnue en équivalence au sein du système scolaire pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Depuis septembre 1993, les travailleurs intéressés à poursuivre des études peuvent se voir accorder des crédits.

Les méthodes d'enseignement ont changé aussi. Dans les deux cas on parle de l'application d'un nouveau concept école-usine. Comme en témoigne ce propos *«tout ne s'enseigne pas avec une craie et un tableau.»*, (E18). Les cours comportent de plus en plus des mises en situation réelles de travail. L'apprentissage sur des équipements et sur de la machinerie, soit dans le milieu éducatif proprement dit ou en entreprise, est indispensable.

Les expériences de partenariat retenues pour l'étude étaient les premières,<sup>48</sup> ou du moins parmi les premières au Québec à avoir formalisé des programmes de formation dérivée des compétences au sein de nouveaux établissements de formation. Mais comme l'indique ce propos, cette approche est déjà *officialisée*. *«L'orientation est donnée d'établir l'ensemble de tous les programmes au collégial pour qu'ils soient basés sur les compétences»*, (E25). En effet, les modifications ou les créations de nouveaux programmes de formation professionnelle du secteur régulier ou destiné aux adultes, de niveau secondaire ou collégial, n'ont de chance d'être acceptées par les ministères (MESS, MEQ) que si elles s'inscrivent dans cette approche. Il faut rappeler qu'au gouvernement provincial, on a fixé une période de 5 ans (1993-1998) pour redéfinir l'ensemble des programmes de formation professionnelle et technique selon cette méthode (Québec, 1993).

### **Les répercussions sur la gestion et l'organisation de la formation**

La problématique de la jonction entre les offres de services et les demandes des entreprises est au centre de tous les changements dans le milieu éducatif notamment en ce qui concerne la formation professionnelle. La présence des milieux économiques est souhaitée.

*«Je pense qu'on va faire place sur nos comités de programmes à des ressources extérieures, à des représentants des syndicats, à des représentants des industries.»*

<sup>48</sup> Il faut noter que les deux expériences de partenariat retenues pour l'étude ont précédé l'officialisation de la méthode dérivée des compétences. Cependant, il faut noter que des tentatives de révision des programmes de formation ont été déjà entamé bien avant, notamment suite à la réforme Ryan (1986).

*On va travailler davantage avec des structures qui dépendent de ministères à caractère économique.» (E18).*

La formation professionnelle concerne une diversité d'acteurs. En effet, différents mécanismes sont mis en place pour assurer l'adéquation entre les besoins de formation et les services offerts. Une nouvelle formule de gestion des écoles de formation professionnelle secondaire a pris forme notamment dans des centres de formation à caractère sectoriel (école des métiers de l'automobile, ).

Les établissements de formation, c'est-à-dire l'ÉMAM et l'ICP, ont eu recours à l'expertise technique des personnes oeuvrant dans le milieu du travail. Un nombre assez important d'employés, des techniciens, des ingénieurs et des opérateurs chevronnés, se trouvent au service de ces centres de formation, en tant que conseillers et professeurs, pour concevoir les programmes de formation ou pour assurer l'enseignement.

Les expériences de partenariat à l'étude, qui ont donné naissance à deux centres de formation sectoriel ayant un statut particulier, ont suscité une réflexion timide sur la place et la pertinence des écoles techniques spécialisées dans le système de formation. Pour reprendre le point de vue d'un des répondants (E21), le gouvernement va reconnaître aux centres de formation spécialisés un statut particulier à l'intérieur du système actuel de formation, en raison de leurs particularités à plusieurs points de vues (clientèles, mode de gestion, programmes offerts, etc.) Le débat sur la problématique de l'école polyvalente et des écoles spécialisées *« n'a jamais eu lieu, le Ministère de l'Éducation n'a jamais créé ce débat-là, tout ce qu'on a eu par la suite c'est des réformes.» (E9).* Ce qui est, nous dit-on, un signe d'absence de vision dans le domaine de l'éducation.

L'idée qui est avancée par plusieurs interviewés, c'est que le rapprochement entre le monde du travail et le milieu éducatif incite ou contraint les différents ordres de formation à s'ajuster. Certains interviewés, notamment ceux du milieu de l'enseignement reconnaissent un double cloisonnement d'un côté entre les deux ordres d'enseignement secondaire et collégial et d'un autre entre la formation générale et professionnelle. Ces cloisonnements critiqués de part et

d'autre, ajoute-t-on, persistent et empêchent l'école de se doter d'une vision d'ensemble intégrée.

Dans le discours, le gouvernement provincial a fait de l'harmonisation des programmes de formation un des axes de sa stratégie. Plusieurs documents en témoignent notamment celui intitulé «Investir dans les compétences» (1993). L'harmonisation des programmes sera la suite logique de l'ouverture du monde éducatif sur le monde du travail. Comme l'indique un interviewé:

*«L'ouverture se fait de plus en plus d'abord entre les différents ordres d'enseignement, ça va être, une étape essentielle à réaliser; l'harmonisation entre les ordres d'enseignement est une résultante de notre ouverture au monde des salariés et des entreprises.» (E18)*

Plusieurs ont fait état d'une compétition vive sur le marché de la formation<sup>49</sup>. Les établissements publics de formation soumissionnent constamment pour obtenir des contrats. Ils cherchent à répondre aux besoins multiples du marché du travail, ce qui pourrait entraîner une concurrence improductive, certains chevauchements et dédoublements. Par exemple, avec son programme de DEC, le collège de Maisonneuve se trouve sur le même terrain que le collège d'Ahuntsic. En effet, l'Institut de Chimie et de Pétrochimie, rattaché au collège de Maisonneuve ne constitue pas la seule source de recrutement pour l'industrie chimique et pétrochimique. Les entreprises à l'origine de la création de l'ICP ne représentent que 15% des entreprises du secteur. Selon certains interviewés, *«il n'y a pas de distinction entre les deux programmes de formation tout au moins pour ce qui est du placement des finissants.»* Directeur aux études d'un établissement de formation, (E20). Les deux collèges se cherchent actuellement des spécialisations qui les distinguent. Dans le cas du collège de Maisonneuve et selon les dires de son directeur, on compte orienter le DEC qui vient de démarrer (1994), des procédés pétrochimiques ou chimiques vers le génie des procédés. *«La pétrochimie, il en reste de moins en moins et on dirait que la chimie tend à prendre le dessus.»* Un responsable d'un établissement de formation, (E19).

---

<sup>49</sup> La compétition se passe entre les organismes privés de formation et les établissements publics de formation.

Le changement de statut de l'ICP a fait l'objet d'une réflexion. Les responsables de cet établissement ont l'intention de le transformer en un centre de transfert technologique<sup>50</sup>. Selon les dires d'un conseiller en formation à l'ICP, le processus est déjà entamé, on offre déjà plus que de la formation. Il s'agit de la consultation et du conseil au niveau de l'ingénierie. Au collège Ahuntsic, nous dit-on, on continue à offrir des programmes en chimie analytique et biologique. On oriente les actions, en plus de la formation, vers le développement technologique et vers la recherche appliquée. Dans un contexte de compétition, la tendance dans les collèges<sup>51</sup> semble à la spécialisation. Certains d'entre eux se cherchent des partenaires économiques pour leur offrir plus que de la formation. Les collèges cherchent à se doter de centres de transfert technologique. L'enjeu dépasse le champ de la formation pour couvrir la technologie et les connaissances connexes.

Les interviewés font état de plusieurs expériences de partenariat. Le même exercice de partenariat a été observé dans le secteur des produits plastiques, dans le caoutchouc et dans le verre plat. Tous ces secteurs ont lancé des démarches collectives, entre employeurs et syndicats, de planification des ressources humaines qui n'ont pas débouché forcément sur la mise sur pied de structures de formation. Les expériences de partenariat ne se limitent pas à la formation. Par exemple, Plasti-service, un bureau d'études, a opté pour la location des équipements du collège d'Ahuntsic au lieu de créer ses propres laboratoires de recherche dans le domaine du plastique. Ces expériences de partenariat sont plus le produit du contexte social dans son ensemble. Toutefois, les cas de l'ICP et de l'ÉMAM ont servi de modèle pour s'interroger sur la problématique sectorielle du développement de la main-d'oeuvre. C'est le cas de l'école des métiers de la construction, entre autres. Dans le cas du secteur électrique et électronique on s'est intéressé plutôt au processus de création de l'ICP; sans poursuivre la réflexion sur la structure et les programmes de formation.

---

<sup>50</sup> Tout récemment (juillet, 1996) l'ICP s'est doté d'un centre de transfert de technologie. Celui-ci offre en plus de la formation, de l'information industrielle et de la recherche-développement.

<sup>51</sup> Le collège Ste-Croix se bat depuis des années pour avoir le monopole de formation dans le secteur électrique et électronique. La tendance semble être à la spécialisation plutôt qu'à l'éparpillement. C'est un genre de guichet unique que certains collèges essaient d'offrir aux entreprises. Chaque collège cherche à valoir sa spécialisation.

Enfin, selon certains interviewés (E18, E21), ces expériences de partenariat vont contribuer à la valorisation de la formation professionnelle. Cette dernière est peu attrayante pour les jeunes. L'engagement des milieux économiques dans la conception de programmes de formation et dans la mise en place d'une institution de formation peut donner du crédit à la démarche et contribuer à une meilleure perception de la formation professionnelle.

#### **4.1.2 Les retombées dans le milieu du travail**

##### **Les conséquences relatives à la gestion et l'organisation de la formation**

Comme le révèle le propos que nous rapportons, certains interviewés ont fait état d'une structuration de la formation dans les entreprises.

*«À l'époque la formation était plus ou moins organisée, on avait plus ou moins de matériel, plus ou moins de programmes, on avait plus ou moins de guides, on avait plus ou moins de validation, on avait plus ou moins de tout. Après on a réalisé qu'on a des besoins de formation spécifiques.»* responsable de la formation dans une compagnie pétrochimique (E14).

L'avènement d'établissements de formation, comme l'ICP et ÉMAM, a favorisé l'intérêt pour la formation. Les entreprises appartenant aux secteurs de la chimie, de la pétrochimie et de l'aérospatiale tirent profit des services offerts par ces établissements. Toutefois, celles-ci n'ont pas toutes eu la même réaction. Certaines, qui sont rares notamment à cause des coûts à déboursier, se sont données des plans de formation. Elles ont opté pour une formation longue de 6 à 8 mois. Par contre, la majorité d'entre elles semblent privilégier la formation sur mesure pour leurs employés. En d'autres termes, elles ont choisi une formation courte de 15 jours, deux fois par an. Les bénéficiaires, en petit groupe, recevront une formation dans certains modules du programme dispensé.

La création des établissements de formation a fait surgir plusieurs besoins de formation. Selon certains interviewés (E13, E14), il y a eu certes un intérêt pour la formation de la part des travailleurs malgré les difficultés que pouvait entraîner un retour aux études. Par exemple, on a dénombré 120 demandes d'inscription sur 180 opérateurs chez Pc. Or, les entreprises n'étaient pas en mesure d'y répondre. Toutefois très peu d'entreprises se sont organisées et se sont donné les moyens d'y répondre. Par exemple, chez Ms on a déjà mis en place un programme à l'intention de tous les employés pour que d'ici 5 ans ils aient accès à la formation.



## **Les conséquences relatives à la gestion des ressources humaines et à l'emploi**

Les exigences de recrutement s'élèvent progressivement dans chacun des secteurs concernés par l'étude. Cette tendance a déjà été observée dans plusieurs secteurs comme la construction<sup>52</sup> et les banques. Selon un des répondants, une certification de l'ICP va devenir un des critères de recrutement des nouveaux opérateurs chez les entreprises chimiques et pétrochimiques. Dans le cas de l'aérospatiale, le DEP pourrait devenir le diplôme minimal pour accéder à un emploi en aérospatiale. Par ailleurs, les entreprises des deux secteurs devraient prendre l'engagement de favoriser le recrutement des finissants de l'école. Par conséquent, nous avançons que l'ICP et l'ÉMAM constituent leur source de recrutement la plus importante.

Selon les dires des interviewés (E8, E25), les conventions collectives sont inchangées face à la nouvelle réalité de la main-d'oeuvre, notamment dans le cas de la chimie et de la pétrochimie. Mais, leur application est devenue plus souple vis-à-vis des nouveaux finissants. Ces derniers progressent plus rapidement; les cheminements de carrière se sont ajustés en conséquence. Les nouvelles compétences sont reconnues par les employeurs en termes de possibilité de progression, étant donné l'accélération dans le processus d'apprentissage dont ont fait mention certains interviewés. Un des répondants (E25) a indiqué que pour devenir un maître opérateur, il fallait de 4 à 7 ans. Actuellement un finissant de l'ICP n'a besoin que de 2 à 3 ans.

Selon un représentant syndical, les expériences de formation, notamment celle de la chimie et de la pétrochimie, suscitent une nouvelle dynamique entre travailleurs expérimentés et travailleurs scolarisés. Les premiers font valoir leurs expériences. Par contre, les seconds mettent en valeur leurs connaissances. Ce qui permet aux uns et aux autres de prendre conscience de leurs propres ressources ainsi que de leurs lacunes.

Un représentant gouvernemental a indiqué que les expériences de partenariat contribuent, entre autres, à créer une nouvelle dynamique entre les grandes entreprises et les PME en matière de formation, notamment dans le secteur de l'aérospatiale. Les grandes entreprises ont

---

<sup>52</sup> On exige de plus en plus l'obtention d'un D.E.P. dans l'industrie de la construction.

un rôle de leadership à jouer pour aider les PME à développer la qualité de leur main-d'oeuvre. Elles peuvent assurer le rôle de formateur auprès de leurs sous-traitants. Quelques expériences<sup>53</sup> ont déjà pris forme. Le programme de parrainage mis en place par la SRDM semble vouloir faciliter ce genre d'expériences.

Les entreprises songent déjà à poursuivre ces expériences de partenariat qui semblent être appréciées dans le milieu, c'est le cas dans le secteur de la chimie et de la pétrochimie. *«Les entreprises ont trouvé le bénéfice au démarrage de l'Institut, ils ont trouvé un bénéfice commun et ils essaient juste de répéter ce bénéfice commun à d'autres aspects.»* (E14). La réflexion sur l'élargissement de la mission de l'Institut de chimie et de pétrochimie aux catégories du personnel autres que les opérateurs d'installation de traitement chimique est déjà entamée. Les propos qui suivent témoignent de cette évolution. *«On a commencé à regarder maintenant les gens d'entretien.» « Actuellement, on est en train de regarder la formation dans l'entretien, des mécaniciens ou des tuyauteurs.»* Les employeurs ne veulent pas se limiter à la formation des conducteurs d'installations de traitement chimique. *«Moi, ma vision, ça serait un Institut comme on a là pour les conducteurs, les gens d'entretien, etc. et de les former pour toute l'industrie chimique et pétrochimique.»* (E15)

Les retombées des expériences de partenariat sur l'emploi sont positives si on en croit les résultats des enquêtes menées par l'ICP. Celles-ci ont révélé que 90% des finissants sont placés dans à peu près 22 sous-secteurs. Cela témoigne du caractère polyvalent de la formation des finissants. La situation n'est pas la même lorsqu'on examine l'ampleur des inscriptions dans le programme de reconnaissance des compétences<sup>54</sup>. Selon les dires d'un conseiller de formation à l'ICP, on a dénombré, en 1994, environ 100 inscriptions dont seulement 30 concernent des travailleurs en emploi. Il s'agit de deux groupes provenant de Ms et de Nt. Le reste était des chômeurs à la recherche d'une certification en vue d'augmenter leur employabilité. Les travailleurs déjà en place n'ont pas d'intérêt à aller se former par eux-

---

<sup>53</sup> C'est l'exemple de Dowty qui a offert son support en matière de qualité et de formation à ses sous-traitants pour leur permettre de répondre aux nouvelles exigences du marché. Il faut rappeler qu'on s'est servi du programme PDRH qui a probablement rendu possible ce type partenariat (donneur d'ordre et sous-traitants).

<sup>54</sup> Celui-ci permet au travailleur d'avoir l'heure juste sur ses compétences. Ce programme est administré par le MÉQ.

mêmes, excepté en cas d'un risque de fermeture de leur entreprise, « *Il n'y a pas un coût ou un bénéfice à aller chercher l'attestation.* » *Coordonnateur de la formation dans une compagnie pétrochimique, (E13).*

Dans la mesure où le projet de l'ÉMAM venait de démarrer au moment où notre enquête (1994) était déjà complétée, nous sommes retournés sur le terrain pour obtenir plus d'information (juillet, 1996). Nous avons surtout tenté de connaître les conséquences du partenariat sur l'emploi et de valider certaines données comme le taux de placement et le mode de gestion de la main-d'oeuvre. Les données obtenues font dire que l'expérience de partenariat est réussie pour ce qui est de l'amélioration des relations entre le milieu scolaire et l'entreprise et du taux de placement. Depuis deux ans il y a eu environ 350 finissants à l'ÉMAM. Le taux de placement est presque de 100%. Les finissants sont tous placés dans le secteur de l'aérospatiale dont les besoins dépassent, actuellement, l'offre. Le taux de satisfaction des employeurs par rapport à la qualité de formation des finissants de l'ÉMAM semble très élevé.

Les retombées relatives à la gestion et à l'organisation de la formation semblent les plus significatives. Par contre, celles qui touchent la gestion des ressources humaines, l'emploi et les rapports entre les acteurs sont limitées. Certains (E8, E15) semblent croire que des améliorations vont se réaliser à moyen terme. Les acteurs appartenant au milieu du travail prévoient des conséquences au niveau de la redéfinition de la mission des services internes de formation, de l'ajustement des classifications aux nouvelles compétences et de la révision des critères de recrutement.

### 4.1.3 Les retombées dans le milieu gouvernemental<sup>55</sup>

#### Les conséquences sur la gestion de la main-d'oeuvre

Quelques règles régissant l'accès à certains programmes gouvernementaux de formation ont été assouplies. Le financement de la formation peut être global, c'est-à-dire il peut concerner plusieurs entreprises.

*«Aujourd'hui c'est accepté que les employés puissent venir de différentes entreprises, on peut les regrouper dans une même salle de classe et obtenir le financement global comme si c'était une entreprise.» (E2).*

À travers ces mesures, les responsables gouvernementaux tentent de prouver leur volonté d'assouplir le fonctionnement et de bien gérer les fonds publics.

Les PME du secteur de la chimie et de la pétrochimie s'orientent dans ce sens. Il y a de plus en plus de PME qui s'unissent pour bénéficier des programmes de formation gouvernementaux. La SQDM facilite les regroupements d'entreprises notamment les PME pour contourner certaines difficultés qui leur sont propres, tels le manque de ressources et de disponibilité.

De prime abord, on peut dire que les ministères de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, de la Science et de la Technologie n'avaient pas de modèle formel de développement de la formation professionnelle à imposer. Comme cela se manifeste dans certains documents officiels, le gouvernement se limite à définir des orientations et à fixer certaines balises. Il a privilégié la stratégie d'incitation<sup>56</sup> et de motivation pour favoriser le partenariat dans le domaine de développement de la main-d'oeuvre. L'idée défendue est de laisser le soin aux intervenants du milieu d'initier des projets adaptés à leur réalité. Probablement afin d'éviter que le ou les modèles présentés soient sentis comme parachutés, et contestés. *«Il ne semble pas y avoir un modèle de développement si bien organisé.»*, Responsable d'un comité de formation dans une centrale syndicale, (E9). *«Ce que le ministère (MEQ) souhaite c'est effectivement des initiatives qui viennent davantage du milieu.»* Un responsable à la DGFP, MEQ, (E21)

<sup>55</sup> Nous faisons référence aux CEI, aux SQDM, à la DRFP ou à la Direction Générale des Études Collégiales.

<sup>56</sup> Toutefois, l'incitation financière s'inscrit maintenant dans la nouvelle d'intervention sectorielle (Québec, 1996). La SQDM assortissait cette nouvelle politique d'une contribution relativement importante pour le fonctionnement des comités sectoriels. Notons qu'une vingtaine de comités sectoriels étaient en activité à l'été 1996 (Bernier et al., 1996)

Ces expériences annoncent probablement une stratégie gouvernementale pour inciter les secteurs à expérimenter de nouvelles façons de faire et à développer une vision commune de leurs besoins de main-d'oeuvre. « *Le succès de cette école (ÉMAM) va donner une direction et une matière de réflexion au gouvernement pour orienter au futur les industries à harmoniser leurs besoins de formation.* » Responsable de la formation dans une compagnie de l'aérospatiale, (E12).

Malgré les réformes engagées, plusieurs répondants du milieu scolaire ont mis en évidence un problème de cloisonnement entre les instances appartenant à des régions administratives différentes. L'industrie de la chimie et de la pétrochimie est localisée dans trois régions, à Montréal, à Québec et à Varennes. Elle est desservie par trois SRDM. Théoriquement, les étudiants de l'ICP peuvent provenir de ces trois différentes régions. Cependant, le mode de financement peut être à l'origine de certaines difficultés d'accès. La SRDM de Montréal ne finance que la formation des personnes demeurant dans sa région administrative. Les étudiants des autres régions qui désirent se former ne peuvent être admis à l'ICP que si leur SRDM respective accepte de les financer. En effet, ce type d'obstacles risque à la fois de donner à l'ICP une vocation plus régionale que sectorielle et provinciale et de décourager les inscriptions. Il faut noter que la majorité des étudiants inscrits au programme d'AEC sont de la grande région de Montréal.

#### **4.1.4 Les retombées dans le milieu syndical**

Le SCEP<sup>57</sup> était l'instigateur de l'ensemble des expériences de partenariat dans le secteur de la chimie et de la pétrochimie, dans celui de l'aérospatiale ainsi que dans celui de l'électricité et de l'électronique.

Les conséquences dans le milieu syndical se limitent à la sensibilisation et à la promotion de ce genre d'expériences. Les syndicats, dans notre cas il s'agit de la FTQ, s'impliquent aussi dans l'amorce d'autres initiatives de partenariat en apportant leur expertise dans le domaine du développement de la main-d'oeuvre. La FTQ agissait comme promoteur des expériences de

---

<sup>57</sup> SCEP, Syndicat Canadien des Communications, de l'Énergie et du Papier comprend les personnes qui sont au service des industries des communications, de l'électricité de l'électronique, des produits chimiques et pétrochimiques, etc. Il n'était pas le seul. Il faut aussi noter que l'Association Internationale des Machinistes et des Travailleurs de l'Aérospatiale était engagée dans la création de L'ÉMAM.

partenariat auprès d'autres sections syndicales « *Nous (La FTQ) on va plutôt servir de canal d'échange pour que ces expériences soient connues* » (E9). Les syndicats, notamment la FTQ, s'entendent sur la nécessité d'être présents dans le processus de formation. La réflexion sur la nature de cette présence et sur la signification de la représentativité est bien entamée à la FTQ. Selon les dires d'un des représentants syndicaux la stratégie de la FTQ vise non seulement la présence dans différentes instances, mais surtout la recherche d'un engagement collectif (par branche d'activité) des employeurs en matière de développement de la main-d'oeuvre.

## 4.2 Les retombées les plus saillantes

Les conséquences les plus saillantes du projet de partenariat nous paraissent concerner la dynamique école publique/entreprises et la gestion des écoles de formation professionnelle.

### 4.2.1 La nouvelle division des responsabilités dans le domaine de la formation

Une nouvelle dynamique se dessine dans le domaine de la formation entre le monde du travail et les établissements publics de formation. Plusieurs propos témoignent de la nouvelle division des responsabilités qui a pris forme à l'occasion de la mise sur pied de nouveaux établissements de formation (l'ICP et l'ÉMAM). La logique de la répartition des responsabilités dans le domaine de la formation est du type général/spécifique, externe/interne et fonctionnel/opérationnel. Voici quelques énoncés révélateurs à ce propos :

*«Nous on donne la théorie de base pour que l'employé soit fonctionnel mais tout ce qui est pointu est réservé à l'entreprise.» (E25)*

*«Il y a une baisse significative de la formation de base à l'intérieur de chacune de nos boîtes. Ce qui nous permet d'investir beaucoup plus d'argent et d'investir de façon beaucoup plus efficace des sommes (d'argent) dans la formation spécifique.» (E14)*

*«Moi je me rappelle que la très grande énergie investie ç'a toujours été la formation de base alors que la formation dite pointue était beaucoup plus, pas secondaire mais reléguée aux opérateurs d'expérience où on faisait de la formation body-body.» (E26)*

*«En fait ça va nous permettre de concentrer le gros de nos efforts sur ce qui est vraiment spécifique à l'entreprise.»* Un responsable des ressources humaines dans une compagnie de l'aérospatiale (E11)

*«L'école ne va pas juste donner un cours de trois mois, mais elle va donner un cours d'environ un an et demi. Les gens qui vont sortir de là vont être capables d'aller chez Pratt & Whitney et si Pratt & Whitney fait des mises à pied la personne n'a pas besoin de se recycler, elle peut être embauchée par Rolls Royce ou par GE ou par d'autres compagnies.»* Un responsable des ressources humaines dans une compagnie de l'aérospatiale (E10)

Suite à la mise sur pied des deux instances de formation, il y a eu un redéploiement du temps, du contenu et des dépenses de formation. Autrement dit, les services de formation des entreprises se sont donnés ou comptent se donner d'autres rôles et d'autres objectifs. La formation de base est assurée par le milieu éducatif et la formation interne vise les particularités des entreprises. Ces dernières requièrent de plus en plus une formation de base solide, préalable aux connaissances spécifiques. Par ailleurs, les établissements publics de formation sont habilités à dispenser aussi une formation spécialisée et ponctuelle. Ils offrent leurs conseils et assistent les entreprises pour aller en ce sens chercher les subventions gouvernementales. Les entreprises pourront aussi se concentrer dorénavant sur le perfectionnement de leur main-d'œuvre et faire servir la formation à l'interne à une familiarisation à la culture de l'entreprise et au développement des attitudes souhaitées. Les établissements publics de formation offrent une formation de base permettant à la fois de meilleures perspectives d'emploi et la mobilité socio-professionnelle. La formation pointue, tout de même pertinente dans le cadre de l'emploi, comporte plusieurs limites à la fois pour le travailleur et pour l'entreprise. Elle ne peut pas être pertinente et appropriée dans un contexte marqué entre autres par des transformations technologiques et organisationnelles importantes.

La division des responsabilités se fonde sur la nature de la formation (générale, spécifique). La formation de base est assurée par les établissements scolaires et la formation pointue relève des responsabilités des entreprises. La ligne de démarcation n'est pas aussi nette qu'on le pense car les établissements scolaires vont jouer de plus en plus un rôle de logistique alors que les entreprises vont assumer davantage le management de la formation. Ces dernières font appel, en fonction de leurs besoins, au milieu éducatif pour une série d'opérations autres que la formation de base (formation sur mesure, soutien, conseils, etc.).

## 4.2.2 La mise en place de nouvelles structures

La révision des structures de gestion au niveau secondaire et au niveau collégial s'inscrit dans la logique du rapprochement entre les différents intervenants sur le marché du travail; elle n'est pas une conséquence directe des expériences de partenariat à l'étude.

Le principe de participation des entreprises et des salariés à la gestion des nouvelles institutions de formation professionnelle est admis par l'ensemble des acteurs. Il est devenu une priorité du gouvernement provincial, il est bien accueilli par les industries, il n'est pas rejeté par le milieu éducatif, et il est questionné par les syndicats. Différentes instances, comme les comités consultatifs de gestion et les comités consultatifs pédagogique, ont pris naissance dans certaines écoles de formation professionnelle<sup>58</sup>. L'idée est de permettre à d'autres intervenants, provenant du milieu patronal et syndical, de participer à la conception, à la gestion et à l'évaluation de la formation. Cette participation garantit que les programmes de formation s'ajustent aux besoins du marché du travail, c'est-à-dire aux besoins des entreprises et des travailleurs. La présence paritaire de représentants des employeurs et des salariés dans ces comités en est le garant. Ces comités, qui semblent créer une structure de gestion parallèle, ne sont pas définis par la loi, du point de vue de leur composition, de leur mandat et de leur champ d'application.

Pour certains (E9, E16), cette formule semble contrevenir à la loi 107 sur l'instruction publique. Cette dernière prévoit que les comités de gestion et d'orientation sont des comités internes c'est-à-dire composés des élus des commissions scolaires, de parents, et non pas de représentants patronaux et syndicaux. L'application de cette formule de gestion n'est pas généralisée à l'ensemble des écoles de formation professionnelle<sup>59</sup>. Par contre, la réflexion sur le sujet est déjà entamée. Certaines écoles<sup>60</sup> ont posé des gestes concrets dans ce sens. D'autres sont encore à un stade de réflexion sur la pertinence de la formule. Selon les dires

<sup>58</sup> Nous faisons référence à l'école des métiers de construction, à l'école des métiers de l'automobile, etc..

<sup>59</sup> Cette formule n'est pas adaptée aux besoins des écoles de formation professionnelle multi-sectorielles. C'est plutôt la formule des comités aviseur qui semble la plus appropriée dans ce cas.

<sup>60</sup> Nous faisons référence à l'école des métiers de la construction, à l'école des métiers de l'automobile et à l'école du verre plat qui sont gérées par la commission scolaire Duvernay-Laval; toutes ont adopté une structure de gestion semblable.



d'un coordonnateur de formation du MÉQ (E21), il est certain que les écoles adopteront cette formule. Celle-ci est sécurisante car elle ne met pas en cause le pouvoir des écoles et elle permet aussi de renouer les liens d'échange avec les industries et les entreprises en vue d'assurer l'adéquation entre les besoins de formation et les services offerts.

La révision récente de la loi sur les collèges a entraîné la modification de la structure des conseils d'administration de façon à assurer la présence d'autres intervenants. À la demande d'un collège quelconque et lorsque la situation l'exige, on peut autoriser la formation d'un comité ad hoc de gestion. Selon certains interviewés (E21, E14), la présence de représentants des entreprises au sein des conseils d'administration est valorisante mais elle n'est pas forcément pertinente, étant donné que les questions qui s'y discutent concernent plus la gestion des établissements que la formation elle-même. C'est plutôt au niveau des départements que l'engagement est plus pertinent.

Les interviewés ont fait état, par ailleurs, de la mise sur pied de plusieurs comités de programmes dans différents départements. Ces derniers sont composés, en plus des représentants des collèges, de ceux des entreprises et des syndicats. Ceux-ci s'impliquent de façon effective dans ces comités, même s'ils sont consultatifs. De l'avis de certains répondants du milieu éducatif, cela n'empêche pas que ces intervenants puissent avoir un rôle déterminant dans la formation de la main-d'oeuvre. Ils laisseront certainement leur empreinte sur toutes les décisions prises car c'est eux en fin de compte qui vont sanctionner la valeur de la formation.

Les comités en question ont un rôle de consultation. Ils servent à donner des recommandations et des avis sur les grandes orientations de l'école, sur les programmes offerts, sur la gestion de l'école, sur l'enseignement, etc. Ce sont des mécanismes qui permettent aux entreprises de participer à la planification de la main-d'oeuvre et de s'assurer de la pertinence de la formation dispensée. Ils permettent aussi de faciliter et de multiplier les échanges avec l'industrie. Les établissements de formation ne peuvent pas se permettre de faire la sourde oreille aux doléances des entreprises, ce qui risquerait d'effriter la confiance naissante entre les acteurs. Peu importe le statut juridique et les noms de ces comités, la

présence de partenaires du marché du travail au sein des établissements publics de formation est souhaitée et fait son chemin.

### **4.3 Les limites des retombées des expériences de partenariat**

Il y a des limites aux retombées des cas de partenariat, inhérentes au processus lui-même. Les employeurs et les syndicats ont amorcé les deux projets. Les coordonnateurs des services de formation de l'industrie chimique et pétrochimique ont approché les services de l'éducation des adultes de deux collèges pour développer un plan de formation destiné aux opérateurs. Dans le cas du secteur de l'aérospatiale, les entreprises, par le biais de leur service de ressources humaines, et les syndicats, regroupés autour de CAMAQ, ont contacté le service de formation de la Commission des écoles catholiques de Montréal pour discuter de la problématique de la formation. Au-delà du caractère stratégique de ces choix, les deux projets ont été portés par les deux instances les plus marginales du système de formation, c'est-à-dire le service de l'éducation des adultes et le service de la formation professionnelle de la CECM.

Ces expériences sont le produit d'initiatives du milieu, ce qui en fait à fois la force et la faiblesse. L'absence d'un débat sur l'ensemble du système éducatif et la prédominance des réformes à la pièce risquent de nuire à l'émergence de nouvelles expériences de partenariat. Cette situation dénote un manque de vision et donne l'impression qu'on tâtonne. Le discours des gouvernements est centré sur l'incitation des acteurs à se regrouper, à se concerter et à se prendre en charge. Plusieurs interviewés s'attendent à ce que les gouvernements interviennent le moins possible et laissent l'initiative aux intervenants du milieu. Toutefois, certains considèrent que le rôle des gouvernements devrait consister à appuyer les projets qui émanent de leur milieu (E8).

D'autres limites sont plutôt d'ordre structurel et culturel. Les expériences de partenariat entraînent quelques aménagements structurels. Les établissements de formation professionnelle qui ont émergé sont gérés différemment des autres. Ils se sont vu accorder une place particulière dans le système de formation professionnelle par les ministères compétents

(mise en place d'un comité consultatif de gestion et d'un comité consultatif pédagogique, etc.). Il est vrai que les principaux intervenants en sont encore à une phase d'expérimentation des projets. Toutefois, quelques mesures existent déjà pour décroïsonner les structures responsables de la formation professionnelle. On peut citer à titre d'exemple le fait de placer les deux réseaux d'enseignement sous la direction d'un même sous-ministre adjoint, chargé de l'ensemble du dossier de la formation professionnelle et technique. Cependant, on continue de déplorer à la fois les cloisonnements entre les instances et les programmes, et l'absence d'une vision globale de la problématique de la main-d'oeuvre.

Le cloisonnement entre formation générale et formation professionnelle persiste même si quelques changements, notamment la généralisation de l'approche de formation dérivée des compétences, s'effectuent par le biais des réformes. Selon les dires du responsable du service de formation à la CECM, la formation générale et la formation professionnelle fonctionnent en vase clos. Elles sont déjà localisées dans deux espaces distincts. Ce même répondant précise que les liens qui les lient sont limités, ce qui entraîne toutes sortes de conséquences. *«Nos finissants du secondaire connaissent bien la structure de l'atome, mais ne savent pas à quoi ça sert un fusible.»* Un représentant scolaire, SFP, CECM (E23)

Les employeurs ont noté une amélioration assez significative dans la qualité de formation des finissants ainsi que dans leurs rapports avec le milieu scolaire. Cependant, les expériences de partenariat ne témoignent pas nécessairement de leur engagement concret et ferme à l'endroit de la formation de la main-d'oeuvre. La question des coûts continue de représenter un obstacle majeur. Les entreprises ne libèrent pas assez facilement leurs personnels (prêt de service) et ne fournissent pas assez facilement les matières premières à l'école. Par ailleurs, selon les données de l'enquête, la formation qualifiante des travailleurs en emploi ne constitue une priorité ni pour les entreprises ni pour les gouvernements.

## Conclusion

Le portrait des cas de partenariat dans le domaine de la formation comporte une part d'interprétation. Nous avons essayé de rester le plus proche de ce qui a été dit par les interviewés. Il ressort de l'enquête que le partenariat est plus le produit d'initiatives d'acteurs qui souvent se connaissent, se rencontrent régulièrement pour discuter de formation de main-d'oeuvre, autour des CCR de la CFP et qui n'en sont pas à leurs premières tentatives (E18, E2). Celles-ci ont eu l'appui de hauts fonctionnaires sensibles à la démarche. Toutefois, les circonstances, que nous allons développer dans le cadre institutionnel, sont propices à l'émergence de ce genre d'expériences de partenariat et plusieurs mesures sont en place pour les favoriser.

Au Canada et au Québec, le terme partenariat recouvre diverses notions dans différents domaines d'activités. L'utilisation de la notion de partenariat ne prétend pas renvoyer à une idéologie. Pour reprendre les termes d'un des répondants (E2), c'est une réponse "simple" à des problèmes particuliers. À moins que l'on considère que le centrage sur l'efficacité et la performance peut être défini comme un discours de nature idéologique. Nous devons signaler par ailleurs la prédominance du discours économique dans la légitimation du partenariat. Nous avons remarqué que les interviewés (E24, E4, E2, E20) voient un lien direct entre le partenariat et la conjoncture économique (le manque de ressources, la concurrence, le libre échange). Le projet de partenariat est une réponse à différentes lacunes. Mais les mesures prises ne sont pas nécessairement plus rationnelles. Certaines ont un caractère politique. En effet, ce discours peut servir de masque.

La notion de partenariat demeure ambiguë. Ce qui est défini est ce à quoi le partenariat va servir (les mobiles et les objectifs) plutôt que ce qu'il devient en pratique (le fonctionnement, l'étendue et les responsabilités). Néanmoins, la multitude et la variété de définitions témoignent qu'on est plutôt en présence d'un concept empirique, résultat de la mise en application d'idées bien établies et d'expériences vécues plutôt que d'un corpus

théorique qui lui donne sens. Autrement dit, il s'agit d'un contenant dont le contenu dépend de l'expérience vécue.

Sur le plan du discours, les jeux de pouvoir liés à la démarche de partenariat ont été peu développés, probablement pour refléter une image de cohésion nécessaire à bien mener un projet de partenariat. Certains répondants (E8, E16, E18) ont fait état de tensions, de conflits, etc. mais sans aller dans les détails. Les définitions de partenariat mises de l'avant semblent faire valoir le compromis. D'ailleurs, les répondants ont souvent employé les termes compromis et terrain d'entente.

Enfin, cette enquête nous a permis d'apporter des réponses à certaines questions de départ. D'autres demeurent en suspens ou sans réponse convaincante, par exemple, les risques du partenariat ainsi que les contraintes spécifiques ont été peu développés par les interviewés. La méthode d'enquête par entretien elle-même comporte des limites pour explorer les rapports entre les acteurs. L'évaluation du statut et la portée du projet de partenariat nécessitent la prise en compte du cadre institutionnel qui régit le champ de la formation de la main-d'oeuvre, information qu'on obtiendra par le biais d'une analyse documentaire.

**Partie III Les logiques et les stratégies  
des acteurs**

# Chapitre 1 Le contexte institutionnel de la gestion de la main-d'oeuvre

Jusqu'à maintenant, nous avons présenté les résultats de notre enquête. Nous avons identifié, entre autres, la nature des rapports entre les acteurs à un moment de la mise en oeuvre des projets de partenariat. Mais pour élucider les logiques et les stratégies d'action des acteurs, nous devons d'abord présenter le cadre institutionnel dans lequel émergent les expériences de partenariat. Les rapports des acteurs du domaine de la gestion de la main-d'oeuvre s'inscrivent dans un contexte social et sont enracinés dans une histoire. En ce sens, nous tenterons d'identifier la position structurelle de chaque acteur dans le champ de la formation, puis d'appréhender les contraintes, les enjeux et les zones d'incertitudes de chacun, afin de dégager les modes de relations entre les principaux intervenants.

Par ailleurs, le repositionnement des cas de partenariat dans un contexte plus large vise trois objectifs. Le premier est de saisir les éléments contextuels qui prédéterminent l'entreprise d'actions conjointes entre les principaux intervenants sur le marché du travail. Le deuxième vise à comprendre la légitimité et les véritables enjeux du partenariat. Le troisième consiste à comparer les types de changements dans le mode d'intervention des acteurs, afin de pouvoir évaluer la portée du projet de partenariat. On peut se demander si celui-ci est un phénomène marginal ou s'il s'agit d'une nouvelle tendance; un moyen ou un cadre pour de nouvelles formes de relations?

## **Aperçu historique de l'organisation politique et administrative de la formation de la main-d'oeuvre**

D'après certaines études (Rapport de la commission Jean, 1982; Dandurand, 1983), jusqu'à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, la formation de la main-d'oeuvre était un domaine d'initiative de l'entreprise, de l'église et des groupes sociaux. L'intervention du gouvernement fédéral n'a commencé à se structurer qu'au courant des années 30 et 40.

Elle s'est intensifiée entre les années 60 et 80 mais est de plus en plus remise en cause. Les conflits de juridiction sur le contrôle de la formation de la main-d'oeuvre se multiplient. Le gouvernement fédéral et le gouvernement provincial se sont vus obligés de redéfinir leur politique et leurs orientations. L'intervention du gouvernement provincial dont les faits saillants sont le rapport Parent, la loi sur la qualification professionnelle, la mise en place des CFP a pris de l'ampleur au courant des années 60. Récemment le gouvernement québécois a mis de l'avant une série de mesures favorisant l'établissement du partenariat. Il a créé la SQDM (1993); il a adopté une nouvelle politique d'intervention sectorielle (Québec, 1996). Le gouvernement s'est doté d'une loi favorisant le développement de la main-d'oeuvre (LQ. 1996, c.43).

Sur le plan constitutionnel l'éducation est de juridiction provinciale. L'emploi et le marché du travail constituent dans les faits une juridiction partagée. Comme il a juridiction en matière de développement économique du pays, le gouvernement fédéral occupe le champ de la formation en raison de son apport à l'économie. La formation de la main-d'oeuvre au Québec est régies par deux ententes fédérales-provinciales ainsi qu'une loi québécoise encadrant l'ensemble des activités. Il s'agit de l'accord Canada-Québec sur la formation en établissement (1986-1989) et de l'entente Canada-Québec sur la planification de l'emploi (1985-1987). Les ententes établissent les conditions et les domaines d'intervention du fédéral dans la province en matière de formation. Sujettes à des critiques virulentes de la part de plusieurs intervenants, des syndicats, des gouvernements provinciaux, voire même du patronat, elles sont difficiles à renouveler. Toutefois, l'entente d'avril 1997 marque un tournant dans les relations Ottawa-Québec. Dorénavant tous les programmes ainsi que les fonds alloués au développement de la main-d'oeuvre sont administrés par un seul maître d'oeuvre, c'est-à-dire le gouvernement Québec.

Plusieurs études (Canada,1989) des dernières années sur la politique du marché de la main-d'oeuvre au Canada ont signalé comme problème majeur la lourdeur et la multiplicité des programmes. En d'autres termes, la dualité des intervenants (provincial, fédéral), la pluralité des programmes et des mesures de formation, ainsi que leur



dédoublent constituent des obstacles majeurs à la mise en place d'une politique et d'une stratégie globale de formation de la main-d'oeuvre. Le Québec revendique depuis de nombreuses années le contrôle des instruments des politiques qui influencent le marché du travail (budgets, lois, programmes, services).

## **1.1 Les interventions des principaux acteurs dans la gestion de la main-d'oeuvre**

### **1.1.1 Le redéploiement institutionnel**

Depuis le début de la deuxième moitié des années 70, sous l'effet de la crise, les États ont été conduits à réviser leurs rôles dans la gestion de l'économie, dans les politiques sociales et dans les politiques du marché du travail. Ils ont été confrontés à une série de problèmes : crise fiscale ou budgétaire et crise de légitimité. Un nouveau credo économique s'est imposé. Les attaques contre les dépenses excessives de l'État se multiplient. Celles-ci servent souvent de prétexte pour les coupures. Les mouvements favorables à la privatisation des services offerts dans le passé par l'État prennent de l'ampleur. Les mesures de contrôle des assistés sociaux et des chômeurs trouvent de plus en plus d'appui.

#### **1.1.1.1 Les contraintes et le rôle de l'État dans le domaine de la gestion de la main-d'oeuvre**

D'après certains auteurs (O'Connor, 1973; Sales et al., 1991), dans un contexte de crise, l'État est contraint à faire des choix et à établir des priorités. Nous faisons l'hypothèse que pour mieux comprendre la nature de l'intervention de l'État dans le domaine de la gestion de la main-d'oeuvre, il faut tenir compte de la dynamique des années 80 qui tourne autour de la dialectique engagement-désengagement : engagement c'est-à-dire croissance de l'État à la fois en tant que décideur et en tant que système, désengagement c'est-à-dire entre autres remise du pouvoir économique aux mains d'acteurs autonomes

(entreprises, collectivités locales et associations) et incitation des acteurs à se prendre en main.

La remise en cause de l'État-providence résulte, entre autres, de la crise de la fiscalité (O'Connor, 1973), c'est-à-dire d'une rupture entre les dépenses et les revenus de l'État. Dans le domaine de la gestion de la main-d'oeuvre, le mouvement de remise en question touche la répartition des budgets de soutien du revenu, le redéploiement des fonds alloués à la formation, ainsi que la mission éducative des établissements de formation.

Les compressions, le désengagement, c'est-à-dire la remise de la responsabilité de l'emploi au secteur privé et la décentralisation de certains pouvoirs n'ont pas amoindri le rôle de l'État. Ce dernier demeure le principal responsable de la formation et du développement de la main-d'oeuvre. Il continue à contribuer au financement de la formation de la main-d'oeuvre. Comme l'exprime cet auteur :

*«la croissance du pouvoir de l'État ne se manifeste pas uniquement dans la masse des dépenses qu'il fait lui-même, mais aussi dans celles qu'il impose aux autres agents par l'intermédiaire d'activités réglementaires.»*  
(Wolfepberger, 1978).

L'État dispose d'un pouvoir réglementaire. Par le biais des mécanismes législatifs, il redéfinit l'accès aux programmes, les restrictions, les pénalités, etc. La réforme de l'assurance-chômage (1990, 1993, 1996) et celle de l'assistance sociale (1989, 1995) témoignent de ce pouvoir.

### **L'intervention de l'État dans le domaine de la gestion de main-d'oeuvre**

Comme en témoignent les différentes réformes de l'assurance-emploi et de l'assistance sociale, l'intervention de l'État dans le domaine de la gestion et de la formation de la main-d'oeuvre suit des impératifs économiques et comptables (le contrôle des dépenses, l'assainissement des finances publiques, la réalisation des économies) plutôt que sociaux (égalité des chances, équité, insertion). L'État veut convertir les dépenses sociales en investissement. Cependant, plusieurs auteurs ont plutôt constaté un renforcement de la

dualisation du marché du travail, de l'exclusion et de la marginalité, traitées comme des anomalies dont la question des coûts n'est pas posée.

**L'intervention de l'État se développe selon trois axes.** L'examen d'une série d'études (Paquet, 1988, Paquet *in Possibles* 1992; Dandurand, 1983; Sharpe, 1990) nous a amené à constater que les politiques gouvernementales se développent selon trois axes. Le premier axe est le réaménagement des finances publiques selon trois objectifs. Tout d'abord, l'État veut favoriser les mesures actives. Des rapports ont révélé que les budgets consacrés à la protection du revenu augmentent et que seule une faible part de ces budgets est affectée à la formation et à l'amélioration des compétences et des qualifications. À titre d'exemple, les dépenses de protection du revenu et celles consacrées à la formation en 1989 étaient d'environ de 5,7 milliards de dollars pour le Québec. Seulement 11% ont été alloués à la formation et aux mesures d'emploi.

L'intention des gouvernements consiste à utiliser ces budgets davantage pour des mesures actives (des programmes de formation, mesures d'employabilité) que comme soutien du revenu. Les périodes de chômage ou d'assistance sociale devraient permettre la formation des individus, c'est-à-dire de leur faire acquérir une expérience de travail plutôt que leur assurer un simple revenu. Somme toute, nous assistons à une articulation des politiques de soutien de revenu avec les politiques de formation et d'emploi. Le développement de l'État social a dissocié l'obtention d'un revenu de la prestation de travail (Offe, 1985). Par contre, dans le contexte actuel, les prestations sociales sont de plus en plus soumises à des conditions d'acceptation de certaines mesures. Comme l'affirmait Maurel (1988), «*La frontière semble de plus en plus floue entre les revenus primaires et revenus de transferts*».

La SMMO, adoptée par le gouvernement fédéral en 1989, vient concrétiser cette orientation. Le gouvernement fédéral met désormais des programmes de planification de l'emploi à la disposition des participants recevant l'assurance chômage. Il faut signaler que plusieurs étudiants de l'ICP et de l'ÉMAM ont joui de ce mode de financement. Les accords fédéraux provinciaux et territoriaux, signés le 18 septembre 1985, ont ouvert

l'accès des bénéficiaires d'aide sociale à tous les programmes de la planification de l'emploi. La loi de l'aide sociale au Québec (1989) contraint les bénéficiaires à y participer, sous peine de voir leur prestation diminuée.

Ensuite, l'État cherche à répondre aux besoins des entreprises en termes de formation et de perfectionnement. Seule une faible part des dépenses publiques est affectée au recyclage et à l'amélioration des compétences des travailleur-es occupant un emploi (CCMTP, 1990). Le programme de formation en industrie ne représentait en 1973-74 qu'environ 10% des stagiaires et 4% du budget consacré aux deux volets de formation (formation en établissement et formation en industrie) contre 26% des stagiaires et 16% des dépenses en 1980-81. Selon Paquet (*in Possibles*, 1992), le gouvernement fédéral, par le biais du lancement de sa nouvelle politique de planification de l'emploi en 1985, entendait réduire les achats directs de formation de 40% sur trois ans au profit des achats indirects (formation sur mesure). Ces mesures visent à renverser la tendance, ou du moins à équilibrer la répartition des fonds, au profit de la formation sur mesure en établissement. Elles révèlent et renforcent la volonté du gouvernement de rapprocher la formation de l'entreprise.

Enfin, l'État est à la recherche de nouvelles sources de financement pour la formation. En chiffres absolus les dépenses du gouvernement fédéral en formation n'ont guère progressé depuis le milieu des années 80. Durant l'année financière 1984-85, le total des dépenses fédérales en formation, en ce qui concerne le soutien du revenu, l'aide à l'industrie et les achats directs de cours, atteignaient 1096,7 millions de dollars. En 1989-90, ce total était de 1122,3 millions de dollars. Toutefois, cette apparente augmentation représentait un recul de 0,25% à 0,17% du P.I.B.

La tendance est à la baisse. L'État fédéral a réaffecté une partie des fonds du régime de l'assurance-chômage à la formation afin d'inverser la tendance à la baisse. L'État n'a pas augmenté sa contribution, mais il procède à un redéploiement des fonds. À titre d'exemple, la réforme de l'assurance-chômage (CCMTP, 1990) a permis des économies d'environ 1,3 milliards de dollars. Celles-ci résultent de la diminution de la durée des

prestations et de l'augmentation de la pénalité d'abandon d'emploi. Une partie de ces économies, environ 230 millions de dollars, a servi à intensifier l'effort de la formation dans le secteur privé. A travers la réaffectation des fonds l'accent est mis de plus en plus sur les programmes de formation liée à l'emploi. L'État fédéral cherche par le biais de différents mécanismes comme les subventions à ajuster l'offre de main-d'oeuvre à la demande. Les fonds doivent être utilisés pour améliorer la qualité de la main-d'oeuvre.

Toutes les dépenses publiques revêtent un double caractère de capital social soit de type investissement social, comme dans le cas de la formation et de l'éducation, soit de type consommation sociale, comme dans le cas de l'assurance-chômage et des dépenses sociales (l'aide sociale). Ces catégories permettent de distinguer les dépenses qui influencent indirectement la productivité de la force du travail (la formation) ou réduisent le coût de reproduction de la force du travail (Assurance- chômage.) de celles qui ne les affectent pas (Assistance sociale). On distingue entre les dépenses qui ont une finalité économique de celles de nature politique et sociale (maintien de l'ordre social). Toutefois, comme l'affirmait Gough (1979), *«toutes les dépenses publiques offrent simultanément un caractère d'investissement social, de consommation sociale et de dépenses sociales»*. Les dépenses de l'État en matière de formation ou de création de l'emploi combinent les deux fonctions d'accumulation (mise en valeur du capital humain) et de légitimation (acquiescer à différentes demandes des fractions de classes lésées à un plus ou moins grand degré d'égalité). Chaque dépense possède une double fonction. Par exemple, les dépenses publiques pour une population exclue du marché du travail (stages, etc.) peuvent contenir politiquement une population mais elles élargissent aussi la demande et le marché de la formation.

Le deuxième axe concerne les récentes réformes des politiques et des programmes étatiques de la main-d'oeuvre. Mis à part le redéploiement des fonds, il y a eu création de nouveaux programmes et de nouvelles structures. La restructuration des politiques et des programmes de formation du gouvernement fédéral (PPE, SMMO, assurance-emploi) et du gouvernement provincial (programmes d'employabilité, SQDM) est à l'ordre du jour.

Celle-ci semble vouloir répondre à la nouvelle conjoncture économique, politique et sociale.

À titre d'exemple, l'État fédéral a restructuré ses programmes de formation professionnelle destinés aux adultes et ses programmes de création d'emploi d'où la politique de la planification de l'emploi. Il cherche à intervenir auprès des travailleurs en chômage et à soutenir les entreprises qui connaissent des restructurations. L'État fédéral compte prévenir l'augmentation du chômage. La priorité est accordée à l'ajustement de l'offre à la demande plutôt qu'à la poursuite d'un objectif de plein emploi. Comme l'affirmait Paquet (*in Dandurand, 1993 : 243*) «*le chômage sera alors considéré simplement comme un indicateur de la vitalité et de la compétitivité de l'économie, plutôt que comme un fléau à combattre*». La création de l'emploi semble dorénavant revenir au secteur privé.

Les récentes réorientations des politiques gouvernementales se justifient par la crise fiscale, la restructuration de l'économie, la mondialisation des échanges ainsi que la montée du chômage et du nombre d'inactifs. Cependant, les solutions ne sont pas à la hauteur. Elles sous-tendent une lecture assez particulière de certains problèmes tels que la formation de la main-d'oeuvre, l'emploi et le fonctionnement du marché du travail. Certes, il y a un intérêt financier à regrouper la clientèle en catégories en fonction de leur condition de vie, de leurs problèmes et leurs besoins. Cependant, un tel regroupement cache une atomisation et une psychologisation du social, voire même de la société. La sectorisation ou la fragmentation de la clientèle des programmes de formation ou d'emploi résultent de la prédominance de l'approche technicienne de l'État au sens de gestionnaire, c'est-à-dire qui privilégie la rationalisation à l'intégration sociale (Sales, 1991).

Le troisième axe porte sur la réorganisation des rapports entre les acteurs. L'État fédéral et le gouvernement québécois misent sur une participation accrue des différents intervenants, notamment du secteur privé dans le domaine de la main-d'oeuvre. Aussi, ils ont procédé à la mise sur pied de plusieurs instances où siègent plusieurs partenaires. La

stratégie des gouvernements consiste à confier la gestion de la main-d'oeuvre aux principaux intervenants. Ils ont aussi accru les responsabilités du secteur privé dans la conception et la gestion des programmes de formation. Ils ont multiplié les appels à la responsabilisation des individus dans l'amélioration de leur situation. Les gouvernements incitent les principaux intervenants à développer des projets et à mettre en commun leurs ressources. L'État semble vouloir agir en tant qu'agent de concertation ou d'encadrement et d'appui aux initiatives locales.

Bref, les récentes réorientations des programmes de formation et d'emploi sont interprétées comme un signe du recul ou de l'effritement de l'idéologie de l'État-providence, du renforcement de la responsabilité individuelle, de la dualisation du marché du travail et de la montée des valeurs conservatrices (Deniger et Provost, 1993; Paquet, 1988, 1993, 1992). Nous pensons que tout est justifié par la dimension économie; par contre, les décisions ne sont pas forcément justifiées en termes d'efficacité.

### **1.1.1.2 Les enjeux du redéploiement institutionnel**

L'intervention de l'État se situe autour de deux enjeux. Tout d'abord, le premier enjeu concerne l'adaptation de la main-d'oeuvre aux besoins du marché du travail. La pénurie de la main-d'oeuvre est un aspect parmi tant d'autres de la problématique de la main-d'oeuvre. L'adaptation renvoie à une lecture assez particulière de la réalité de la main-d'oeuvre. Les problèmes identifiés sont à l'origine de dysfonctionnements dans le système. La solution aux problèmes de main-d'oeuvre se pose en termes d'adaptation. Autrement dit, il suffit de concevoir des programmes de qualité ajustés aux besoins pour remédier à l'emploi. Cependant, la formation ne saurait se substituer à l'emploi. De même les mesures d'employabilité ne peuvent pas être la panacée au manque d'emploi. Nous assistons à un glissement sémantique d'emploi à employabilité, révélateur d'une réalité sociale; celle de l'impossibilité de résoudre le problème du chômage.

Les programmes de développement de l'employabilité visent officiellement à augmenter les chances d'intégration ou de réintégration au marché de l'emploi pour une population

donnée. Toutefois, l'État semble favoriser plutôt l'articulation des programmes de formation aux politiques de gestion de la main-d'oeuvre des entreprises, c'est-à-dire, à travers les mesures engagées, il a permis aux entreprises de disposer d'un «réservoir» de main-d'oeuvre à moindre coût. Celui-ci est composé particulièrement d'une main-d'oeuvre vulnérable, prête à occuper des emplois moins qualifiés, moins reconnus socialement et moins rémunérés. En effet, la formation et les programmes d'employabilité servent d'instrument de traitement social du chômage. Les personnes inactives transformés en stagiaires ou en travailleurs précaires se considèrent en formation plutôt qu'assisté social ou chômeur. Par conséquent, la situation de l'inactivité pourrait devenir plus supportable du point de vue social.

Tout en apportant une certaine aide à un segment de la population active, l'État contribue par la même occasion à favoriser l'utilisation par l'employeur d'une main-d'oeuvre à faible coût (accumulation du capital). Il faut ajouter que la composante formation, dans les mesures proposées, est secondaire, excepté dans le cas de certains programmes de planification de l'emploi<sup>61</sup>. La main-d'oeuvre inactive est dorénavant composée de trois catégories : ceux qui sont en emploi, les employables et les non-employables, c'est-à-dire ceux qui sont exclus définitivement du marché du travail.

Ensuite, le deuxième enjeu touche le contrôle de la formation de la main-d'oeuvre. L'État, plus à l'écoute du patronat, accroît par ailleurs sa pression sur l'école par le truchement du réel engagement du secteur privé dans la formation de la main-d'oeuvre. Il veut doter l'entreprise de moyens nécessaires pour faire face aux différentes contraintes relatives à la gestion de la main-d'oeuvre, à l'innovation, etc. Les années 80 et 90 se caractérisent par une volonté politique de donner plus de pouvoir aux acteurs mieux placés pour refléter la réalité de la main-d'oeuvre de leur secteur respectif. Les réorientations des politiques gouvernementales concrétisent la volonté politique de rapprocher la formation des besoins de l'entreprise. Le secteur privé se voit confier des responsabilités croissantes. Il intervient dans la planification et le développement de la

---

<sup>61</sup> Tels que le programme Acquisition de compétences pour les travailleurs en emploi et le programme Pénurie en main-d'oeuvre pour les nouveaux travailleurs.



main-d'oeuvre, dans l'encadrement ou la socialisation des participants à des programmes de développement de l'employabilité. Il est représenté dans différentes instances.

Le rapprochement de la formation du milieu du travail est recommandé et souhaité par les intervenants peu importe l'orientation idéologique (Dandurand et al., 1991). Il peut se traduire par un contrôle indirect de la formation de la main-d'oeuvre, une accentuation du pouvoir du secteur privé sur la formation (Dandurand, 1983; Paquet, 1988, 1990) ou par une privatisation de la formation (Hamel, 1982) dans laquelle le processus d'apprentissage, en tout ou en partie, est contrôlé directement par les employeurs. Comme l'expriment ces auteurs:

*«moins une organisation valorise la socialisation des institutions éducatives, plus elle sera amenée à développer une socialisation particulière en mettant en oeuvre des processus d'intégration à ses propres normes.»* (Maurice et al., 1982 : 273).

Par ailleurs, le rapprochement entre l'école et l'entreprise est à la fois pertinent pour l'école et l'entreprise. Celui-ci pourrait permettre au milieu scolaire de réussir à établir un nouvel équilibre fondé sur une complémentarité avec l'entreprise. L'école pourrait saisir, dans le rapprochement, des possibilités de développement et de nouvelles expertises pour bien asseoir sa mission socio-éducative. Ce rapprochement pourrait signifier pour les employeurs bénéficier d'une formation pertinente et adéquate voire même avoir un certain contrôle sur les savoirs et les savoir-faire. Il pourrait se traduire par un contrôle des entreprises sur l'apprentissage, sur les contenus à privilégier ainsi que sur sa valeur d'usage et sa valeur d'échange. La pertinence de la formation sera sanctionnée par son degré de correspondance aux besoins de l'utilisateur final (le client) plutôt que par sa valeur humaine et sociale.

En résumé, en regard du mode d'intervention de l'État, et du rôle qu'il a joué, en particulier dans les cas de partenariat et sur le marché du travail en général, se dégage une vision de l'État. Il s'agit ni d'un État régulateur<sup>62</sup> ni d'un État technicien ou gestionnaire mais plutôt d'un mélange des deux. L'État intervient pour infléchir l'orientation du

<sup>62</sup> Ce qualificatif relève davantage de la représentation de l'État et de la désignation de son champ que d'une démonstration empirique vérifiable basée sur ses actions et ses effets réels (cf. Sales, 1991)

système d'éducation dans le sens des intérêts de l'entreprise. Il agit sur l'offre de la main-d'oeuvre en vue de l'adapter aux besoins du marché.

L'État se désengage du domaine de l'emploi; il se fie au secteur privé, à la conjoncture ainsi qu'aux lois qui régissent le marché pour régler les dysfonctionnements. L'État se contente de lancer des programmes de formation pour pallier la pénurie de la main-d'oeuvre. Il met de l'avant des mesures d'employabilité insuffisantes pour corriger le problème du chômage. Par contre, il demeure passif à l'égard des inégalités entre des secteurs d'activités économiques (les formateurs et les non-formateurs) et entre des catégories de main-d'oeuvre (les travailleurs et les non-travailleurs).

La conception de l'Etat est un sujet d'actualité. Deux tendances s'affrontent. Pour certains, l'intervention gouvernementale est primordiale; sans cela il ne pourrait y avoir qu'un renforcement de la dualisation du marché du travail et une polarisation des revenus (Tremblay, 1993; C.É.C., 1990), une aggravation du chômage et de l'exclusion, et un clivage entre les catégories de main-d'oeuvre (Paquet, 1988). Pour d'autres, le rôle des pouvoirs publics doit consister à catalyser le changement et à encourager les initiatives du secteur privé. Il appartient aux forces du marché de gérer l'emploi. L'État évoque son peu de marge de manoeuvre pour justifier les actions qu'il entreprend.

L'État continue à financer une partie de la formation spécifique (FME, PDRH) et d'offrir des programmes dont très peu d'entreprises (14%) bénéficient (Tremblay, *in* Dandurand, 1993). Le rapport de Grandpré (1989) estime que la responsabilité de la formation en entreprise incombe au secteur privé et *«qu'il ne suffira pas d'exhorter le secteur privé à accroître ses efforts de formation»*. La formation représente une condition de base de la compétitivité des économies. Emploi Immigration Canada estime que 64% des emplois créés entre 1986 et l'an 2000 exigeront plus de 12 années scolarité et de formation alors que près de la moitié des nouveaux emplois requièrent plus de 17 années (Sharpe, 1990). En effet, les mesures des gouvernements risquent de mettre au ban de la société de nombreuses personnes vulnérables aux prises avec d'énormes difficultés faute de qualification et d'absence d'une politique d'emploi. Comme l'a soutenu Breton (1985)

l'abandon de l'objectif du plein emploi est un choix politique et non une condition de sortie de la crise. Certains pays comme la Suède et l'Autriche se trouvent dans les mêmes conditions et ont continué de faire du plein emploi une priorité.

Les mesures entreprises par l'État sont d'ordre correctif, à court terme, et ne s'attaquent pas aux problèmes structureaux. Elles risquent rapidement d'être remises en cause sous l'effet de l'approfondissement de la crise. Elles font abstraction de leurs déterminations sociales. Les réformes successives de l'assurance-chômage et de l'assistance sociale témoignent d'une absence de vision. Ces mesures pourraient être déclarées contre-productives si le chômage continuait à augmenter et si le nombre d'assistés sociaux suivait la même tendance (moins de payeurs de taxes et plus de personnes assistées). Par ailleurs, n'en coûte-t-il pas plus cher à la société de maintenir une fraction de population, relativement nombreuse, en dehors du marché du travail plutôt que de l'intégrer?

*«De récentes études menées en G.B. et dans les pays de l'O.C.D.E. nous portent à croire que le fait de maintenir les chômeurs sous la dépendance de prestation quelconque ne coûte pas moins cher économiquement parlant, que de les mettre au travail.» (Gouvernement du Canada, 1987).*

### 1.1.2 Le repositionnement des syndicats

Le syndicat<sup>63</sup> est un acteur marginal dans le domaine de la gestion de la main-d'oeuvre tout comme dans la gestion de l'entreprise. En regard du contexte social, dominé par un discours de nature économique, nous avançons que le rapport de force ne favorise pas les syndicats. Ces derniers sont contraints de réviser leurs positions et leurs stratégies. La situation peut encore changer. Le grand nombre d'initiatives de partenariat en témoigne. Les syndicats sont de plus en plus représentés dans diverses structures consultatives au niveau national, provincial ou régional (Centre du Marché du Travail et de la Productivité, Conférence Permanente sur l'Adaptation de la Main-d'oeuvre, SQDM).

<sup>63</sup> Au Québec, le taux de syndicalisation est relativement haut. On compte 1.2 million de personnes syndiquées réparties dans quatre centrales: la Fédération des travailleurs(e)s du Québec, la Confédération des Syndicats Nationaux, la Centrale des Enseignant(e)s du Québec, et la Centrale des Syndicats Démocratiques et dans une multitude de syndicats indépendants. Comme on peut le constater, le syndicalisme au Québec est relativement morcelé (FTQ, 1990).

### **1.1.2.1 La situation des syndicats dans le domaine de la main-d'oeuvre**

Au sein de l'entreprise, la formation fait rarement l'objet d'un contrôle conjoint du syndicat et du patronat. Selon les données de la FTQ (1990), seulement un tiers des conventions collectives contiennent une disposition sur la formation. Ces conventions concernent 70% des membres des syndicats du Québec dont seulement 7% prévoient un comité conjoint consultatif ou décisionnel ayant juridiction sur la formation. Une étude relativement récente du gouvernement québécois (Morissette, 1993), note que 8.5% des conventions collectives négociées au Québec faisaient état d'un comité mixte de formation en 1992. Les syndicats considèrent qu'ils ont très peu d'emprise sur la détermination des besoins de formation, sur l'élaboration des contenus, sur le choix des bénéficiaires et sur l'évaluation de la formation. Ils sont souvent très peu informés des choix et des décisions technologiques, organisationnels ou autres de leur entreprise. Ils exigent une participation à tous les niveaux (national, régional, local, sectoriel et entreprise) dans le domaine de la main-d'oeuvre à titre de partenaire à part entière. Les syndicats prônent un partenariat basé sur l'égalité des partenaires, c'est-à-dire le paritarisme.

L'entreprise représente le lieu privilégié au sein duquel les syndicats ciblent leur intervention. Comme l'affirmaient certains documents (CSN, 1995; FTQ, 1991), les syndicats se préoccupent d'accroître leur pouvoir dans l'organisation du travail et dans la gestion et l'organisation de la formation de la main-d'oeuvre. La participation des syndicats au fonctionnement de l'entreprise représente un enjeu de taille. Plus qu'un lieu de production de biens et services, c'est aussi une structure sociale (Jarniou, 1981).

Le financement collectif de la formation de la main-d'oeuvre, le congé-éducation payé, et l'insistance sur une formation polyvalente, qualifiante et transférable, la promotion du plein-emploi constituent la toile de fond de la stratégie syndicale en matière de développement de main-d'oeuvre. La négociation des conventions collectives représente un moment privilégié des syndicats pour faire reconnaître ou avancer certaines de leurs revendications. Toutefois, l'insistance des syndicats sur la participation n'est pas fortuite.

Le mouvement syndical, tout comme le reste de la société, n'est pas à l'abri des bouleversements. Celui-ci connaît des difficultés, telles que la désyndicalisation, la montée du syndicalisme non affilié, etc. Pour demeurer un acteur potentiellement important, le mouvement syndical a besoin de s'ajuster à la nouvelle réalité.

Au-delà des revendications syndicales traditionnelles en matière de formation, l'élément relativement nouveau est que les syndicats sont prêts à associer leurs efforts à ceux des employeurs, à la condition toutefois qu'on reconnaisse leur contribution dans la formation, dans l'organisation du travail, voire même dans la gestion de l'entreprise.

### **1.1.2.2 Le virage des syndicats au partenariat**

Historiquement le syndicalisme québécois a été engagé dans différentes formules participatives avec plus au moins d'enthousiasme (Gagnon, 1991). Il était présent au sein d'organismes consultatifs et au sein d'organismes publics; il a participé à des activités de concertation. Actuellement, les syndicats semblent prêts à prendre le virage du partenariat, mais cette ouverture n'est pas unanime. Ceux qui sont favorables (CSD, FTQ), justifient leur appui par la nécessité de participer à la gestion de l'entreprise et d'être présent là où les décisions se prennent. Ceux qui sont réticents invoquent le piège de «pactiser avec l'ennemi» et le risque de perdre son autonomie. Toutefois, le partenariat n'est pas un principe automatique même si en pratique il peut l'être devenu; dans tous les syndicats on continue à se demander comment y participer et quand.

À partir de certaines études (Lemelin, *in Daigle*, 1992; De Coster, 1994), nous pouvons rattacher le virage pour le partenariat à quatre phénomènes. Le premier est la mondialisation des échanges. Les transformations économiques, technologiques, organisationnelles et sociales, survenues au cours des dernières années, nécessitaient des remises en cause du fonctionnement habituel. La conjoncture pousse tous les acteurs à coopérer les uns avec les autres et à faire des concessions. Par exemple, dans le milieu syndical, on prône le partage de la gestion de l'entreprise entre employeurs et employés.

Le second est la diminution de la portée des stratégies d'affrontement. D'un point de vue stratégique, l'affrontement s'est avéré progressivement contre-performant pour les syndicats. La position défensive, qui consiste à protéger les acquis, n'a pas empêché la fermeture des usines et les pertes d'emplois.

En troisième lieu, on observe un phénomène de désyndicalisation (désertion et désaffiliation, montée du syndicalisme indépendant ou de boutique). Celui-ci pourrait entraîner une crise de légitimité et saper la capacité syndicale de mobilisation. Les cotisations des travailleurs constituent la seule source de financement des syndicats. En effet, plus d'effectifs signifie plus d'argent mais aussi plus de poids dans les décisions.

Enfin, dans l'organisation même du travail, il y a des changements qui contribuent à marginaliser l'action syndicale. En effet, suite à la détérioration des gains de productivité et la mise en cause par les travailleurs des méthodes tayloriennes de travail, les employeurs se sont mis à explorer et expérimenter de nouvelles méthodes de gestion, telles que les groupes semi-autonomes, les cercles de qualité, le JAT, etc. Ces dernières pourraient répondre à un besoin des travailleurs de participer à la marche de leur entreprise sans que cela passe forcément par une représentation syndicale. Les nouvelles méthodes patronales de gestion introduisent une nouvelle forme de participation (participation directe et opérationnelle) qui vient compétitionner avec la représentation syndicale. Selon De Coster (1994), *«sans doute l'institution syndicale ne pourra-t-elle survivre à l'heure du management participatif sans modifier profondément son rôle et ses modes d'actions traditionnels»*. Les positions réformistes et de négociation semblent l'emporter sur celles d'opposition et de confrontation. Les questions, telle que la réforme de la société à partir d'un projet politique, semblent mises en veilleuse. Plutôt que de servir de facteur unificateur, elles divisent de plus en plus le mouvement ouvrier.

### **1.1.2.3 Les enjeux de ce virage des syndicats pour le partenariat**

Pour les syndicats, le partenariat signifie une remise en cause du droit de gérance des employeurs ou du moins une tentative d'y créer une brèche. La participation des

travailleurs à la gestion de l'entreprise, revendiquée par les syndicats, importe aussi aux employeurs. Toutes les nouvelles méthodes de gestion mises de l'avant par les employeurs préconisent la participation des travailleurs, véritable clef du succès de n'importe quelle démarche. Les syndicats sont prêts à mettre à profit les compétences de leurs membres et à s'associer pour relever les défis, mais à condition que leur participation soit réelle et reconnue. Les employeurs pourraient en contrepartie s'assurer de la collaboration de leurs travailleurs.

Dans le cadre du partenariat, le virage des syndicats ne s'effectue pas sans tensions. Lemelin ( *in Daigle*, 1992) a précisé que la participation suscite chez les syndiqués de fortes craintes : peur de la récupération, peur de l'atomisation des membres au détriment de la nécessaire solidarité syndicale, peur d'être associés à des accélérations de cadences, peur de la domination patronale et enfin, peur de la remise en cause de leur rôle. Selon ce même auteur la méfiance ne se dissipe pas facilement. Les syndicats croient encore que la principale préoccupation patronale, à travers les nouvelles méthodes patronales de gestion, consistait à *« profiter de la situation pour réduire le rôle de l'État, museler les syndicats et faire payer les effets de la crise aux travailleurs. »*. Il faut ajouter que l'existence des syndicats même est souvent questionnée par le milieu des affaires.

### **1.1.3 Le repositionnement des entreprises**

La formation de la main-d'oeuvre est indispensable aux employeurs même s'ils n'y recourent pas de façon régulière. Elle fait plutôt partie d'une stratégie plus globale des entreprises.

#### **1.1.3.1 Les pratiques dominantes de la formation en entreprise**

Les travaux (Bernier, 1993a; Tremblay, 1993) et les enquêtes (Québec, 1982; MMSRFP, 1991; CCMTP, 1990) menés sur la formation en entreprise se caractérisent par les traits saillants suivants. Les entreprises canadiennes consacrent moins de 1% de leur masse salariale à des programmes officiels de formation destinés à leurs salariés, ce qui est considéré très négligeable par rapport aux compagnies européennes. Seulement un quart

des entreprises offrent une formation concentrée sur des cours de faible durée et dont les bénéficiaires sont surtout les cadres, les professionnels et les techniciens.

La formation de la main-d'oeuvre s'inscrit principalement dans la logique de l'immédiat. Elle n'est pas considérée comme un investissement par l'entreprise. Il y a deux explications possibles. Selon Payeur (1992), la faiblesse de la formation en entreprise au Québec est attribuable à un marché de travail faiblement structuré, à des entreprises encore peu préoccupées par la qualification de la main-d'oeuvre et à une dévalorisation sociale des métiers et des techniques. Pour Tremblay (1989, 1993), le sous-développement de la formation en entreprise s'explique par le mode de gestion du personnel; les entreprises n'ont pas intérêt à former leur main-d'oeuvre parce qu'elles ne sont pas sûres de la conserver. La stratégie qui prédomine au Québec, au Canada et en Amérique du nord en général repose sur une économie de la mobilité et de la flexibilité externe. Les adaptations passent par les licenciements de travailleurs n'ayant pas les compétences requises et par l'embauche d'autres ayant les nouvelles compétences demandées.

La situation semble vouloir changer, mais ce n'est pas un renversement de situation. Les employeurs ne doutent pas de l'importance de la formation. Ils considèrent que la formation est un moyen assez important (troisième parmi dix facteurs) pour améliorer la performance des entreprises (MMSRFP, 1991). Par contre, très peu d'entreprises s'engagent.

Certes, il existe un intérêt pour la formation de la main-d'oeuvre. Celui-ci est commandé à la fois par les transformations technologiques (acquisition de nouvelles technologies); organisationnelles (implantation du travail en équipe); démographiques (vieillesse de la population active) et économiques, c'est-à-dire, l'économie est basée sur l'information et la communication plutôt que sur les richesses naturelles. La nature même du travail s'est transformée (Dubar, 1985; Bernier, 1989; Elger, 1990).



«*The emergence of digitization increases the importance of abstract intelligence in production and thus requires that workers actively undertake what were previously thought of as intellectual activities*» (Rifkin, 1995 : 100).

L'intérêt pour la formation obéit aussi à des considérations plus immédiates : par exemple à un problème de pénurie de main-d'oeuvre, à l'absence de relève ou aux limites de la formation sur le tas.

D'autres facteurs d'ordre général comme la concurrence ou la restructuration ont poussé l'entreprise à réviser son propre fonctionnement et à chercher de nouvelles façons de faire. Cependant, il faut rappeler que ce ne sont pas toutes les entreprises qui ont procédé ainsi. La formation en entreprise demeure sous-financée, parcellisée et très peu structurée même si les employeurs n'arrêtent pas de dire qu'elle constitue un facteur important pour l'amélioration de la performance de l'entreprise.

Des entreprises appartenant à différents secteurs cherchent de plus en plus à établir de nouveaux liens avec l'école publique. En effet, plusieurs structures de formation ont fait surface (ICP, ÉMAM, etc.). La formation a cessé d'être principalement une formation maison pour être donnée en institution d'enseignement public. La formation sur le tas en tant que mode privilégié d'acquisition des savoirs pratiques est de plus en plus remise en cause non seulement au Québec et ailleurs (Cohendet, 1988). C. Bernier (*in Dandurand*, 1993) a analysé l'intérêt des entreprises pour une formation dispensée par l'école publique. Elle estime que les transformations technologiques et organisationnelles se multiplient et exigent de nouvelles compétences de main-d'oeuvre, telles que le diagnostic, l'anticipation, la communication, la coopération, l'initiative, qui vont au-delà de l'adaptation au poste de travail et auxquelles ne peut plus répondre la formation pratique.

Les nouvelles exigences de travail mettent en cause à la fois les connaissances scolaires et les attitudes. Elles renvoient en effet à une formation large axée sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Certaines qualités s'acquièrent aisément par une formation scolaire,

comme l'analyse, la résolution des problèmes, etc. Celles-ci exigent une démarche plus longue et plus théorique. D'autres s'acquièrent dans l'entreprise, dans la pratique même du travail comme le travail en équipe, l'entraide, etc. L'entreprise est contrainte donc à établir de nouveaux liens avec l'école pour l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire et pour favoriser le transfert de l'expertise via les établissements scolaires (Dandurand et al., 1991).

Nous pouvons avancer l'hypothèse d'un repositionnement des employeurs. Ces derniers qui sont traditionnellement plus favorables à une formation maison reconnaissent de plus en plus la pertinence de la formation qualifiante. Différentes raisons ont infléchi la position des employeurs. La formation sur le tas est devenue dysfonctionnelle dans un contexte marqué par des changements permanents. À titre d'exemple, l'organisation du travail est modifiée. Celle-ci est de plus en plus basée sur la polyvalence des emplois et la compétence de la main-d'oeuvre. Il faut ajouter que certaines préoccupations telles que le besoin de relever le niveau de compétence de la main-d'oeuvre et l'absence d'expertise pédagogique expliqueraient l'intérêt des entreprises pour l'école.

Les entreprises sont préoccupées par le contrôle des coûts et le maintien de la rentabilité. Elles cherchent constamment à engager une main-d'oeuvre compétente et moins coûteuse. Elles continuent à percevoir la formation comme quelque chose de gratuit et relevant de l'État. Par ailleurs, les entreprises font face aux fluctuations de l'activité économique. La gestion de l'incertitude passe de plus en plus par le recours à des formes particulières de flexibilité quantitatives (employés occasionnels, à temps partiel, etc.) ou qualitatives (travail en équipe, polyvalence, etc.) (Laville, 1992).

### **1.1.3.2 Les enjeux de la gestion de la main-d'oeuvre pour les employeurs**

La formation de la main-d'oeuvre est une stratégie de gestion parmi d'autres. Les gestionnaires peuvent recourir à une main-d'oeuvre externe plutôt que former la main-d'oeuvre interne. La concurrence repose souvent sur des stratégies dont les travailleurs font les frais. La gestion à court terme des ressources humaines prime même si les

employeurs invoquent davantage que la qualité de la main-d'oeuvre constitue un avantage concurrentiel pour les entreprises intéressées.

La formation est sans doute importante pour maintenir les compétences. Cependant, elle n'est pas souvent le moyen privilégié par les employeurs. L'accent est mis souvent sur la problématique de la relève et de la pénurie de main-d'oeuvre, c'est le cas dans les deux expériences de partenariat.

Les employeurs ne visent pas simplement à obtenir une main-d'oeuvre compétente et à remodeler les qualifications, mais aussi à contrôler la valeur d'usage et d'échange de la formation. La stratégie patronale en matière de formation pourrait se résumer comme suit. Les employeurs peuvent se plaindre de la pénurie de la main-d'oeuvre, dont ils imputent la responsabilité à l'école publique alors qu'eux-mêmes en sont aussi responsables par leur politique à court terme. Le surplus de main-d'oeuvre peut être favorable aux employeurs. Ces derniers disposent ainsi d'un réservoir de main-d'oeuvre qui servira, entre autres, à faire jouer la concurrence entre les diverses catégories de main-d'oeuvre. En effet, la pénurie ne correspond pas toujours à des besoins réels en main-d'oeuvre mais s'inscrit aussi dans une politique plus large de gestion de la main-d'oeuvre. Mais d'un autre côté, la pénurie de main-d'oeuvre peut être nuisible à la compétitivité des entreprises. Toutefois dans le contexte actuel, et comme l'ont indiqué Bernier et al. (*in Laflamme et coll.*, 1993 b) pénurie et surplus de main-d'oeuvre sont des données qui coexistent. D'ailleurs, certains chiffres sont souvent avancés, par différents acteurs, pour appuyer cette observation (83 000 postes vacants au Québec et 500 000 au Canada qui ne trouvent pas preneur). Cependant, le problème de chômage ne revient pas à une question de pénurie. L'accent mis sur la pénurie et sur la formation, comme moyen pour y remédier, laisse de côté la problématique de la crise de l'emploi.

Certes, l'attitude des employeurs a changé en matière de gestion de la main-d'oeuvre et de formation. La reconnaissance de l'importance de la formation de base va de pair avec un nouveau profil du travailleur. Ce dernier est loin d'être le simple exécutant d'un ensemble de tâches et d'opérations. Il dispose de compétences, véritable apport pour

l'entreprise qui est confrontée de plus en plus à des impératifs de qualité et d'innovation des procédés, des produits ou des méthodes.

#### **1.1.4 Les accommodements des établissements publics de formation**

L'école subit d'énormes pressions financières, politiques et sociales. Elle dispose de très peu de marge de manoeuvre pour agir.

##### **1.1.4.1 Les contraintes sur les établissements publics de formation**

L'école publique est contrainte de s'ouvrir au marché du travail. Le processus d'ouverture touche à la fois l'école et l'entreprise. Comme l'affirmait cet auteur :

*«On peut dire que les liens entre l'école et l'entreprise se raffermissent non seulement du fait que les entreprises font de plus en plus appel à l'école pour concevoir et pour dispenser la formation mais aussi du fait que l'école se rapproche de plus en plus des besoins de l'industrie pour concevoir ses formations.»* (Bernier, 1993a : 257).

On peut assortir l'ouverture de l'école au marché du travail à trois facteurs. Le premier facteur concerne la remise en cause du fonctionnement du système scolaire (crise de crédibilité). Celle-ci remonte à la période de 1975-80 et coïncide avec la crise de l'État-providence (Paquet, 1988). Le second est relatif aux coupures budgétaires en matière d'éducation et de formation. Celles-ci ont contraint le système scolaire à se restructurer, à développer de nouveaux produits et à soumissionner pour obtenir les contrats de formation notamment les programmes FME. Enfin, la compétitivité ne laisse personne à l'abri, y compris le système scolaire. La concurrence est à la fois interne, entre des établissements publics, et externe, entre des organismes publics et privés de formation.

L'ouverture de l'école se traduit premièrement par la diversification des services offerts par l'école. Comme l'affirmait Doray et al. (in Dandurand, 1993 : 90), *«Les relations entre le système scolaire et les entreprises ne sont plus uniquement de l'ordre de la formation mais aussi de soutien technique»*. Les domaines d'intervention des établissements de formation se diversifient. Ils couvrent le perfectionnement et le recyclage de la main-d'oeuvre dans les nouvelles technologies ou dans les méthodes de

gestion (la qualité totale), voire même le développement technologique. Les établissements de formation offrent de plus en plus des services connexes, comme la préparation des devis de formation, l'élaboration des plans de développement des ressources humaines, l'aide-conseil, des programmes de reconnaissances des acquis et l'évaluation des potentiels des individus. Toutefois, les établissements de formation n'optent pas tous pour les mêmes créneaux d'intervention et les mêmes stratégies. Certains se concentrent dans des secteurs d'activités économiques ou des catégories particulières de main-d'oeuvre. D'autres préfèrent s'orienter vers des programmes particuliers de formation (FME), vers des spécialités dans lesquelles ils détiennent une expertise reconnue et où ils ont essayé de créer différents services.

Le second facteur est l'adoption d'une nouvelle approche de formation dite par compétences. L'approche par compétence, élaborée entre autres en Europe pour le développement de programmes de formation professionnelle, a été employée au Québec par le ministère de l'Éducation pour la mise en place de programmes de niveau secondaire. Selon Doray et al. (*in Dandurand, 1993*), cette approche commence à s'étendre au niveau collégial dans le cadre de la réforme des programmes.

Comme l'indique Tanguy (*in De Coster, 1994*), l'utilisation massive de la notion de compétence dans la sphère éducative et en milieu du travail témoigne de changements dans ces deux sphères (nouvelles formes d'organisation, nouvelles exigences en termes de savoir, de savoir-faire et de comportements, nouveau mode de gestion des ressources humaines, etc.). Celle-ci témoigne du rôle grandissant que joue l'entreprise dans la définition de la formation. Le pouvoir de l'entreprise s'est accru. L'entreprise est plus qu'un lieu de formation; elle est aussi un agent de formation. Elle parraine et encadre des stagiaires<sup>64</sup>.

L'approche par compétence consiste à adopter «*une nouvelle logique de formation partant des situations de travail pour acquérir les compétences et les bases de leur légitimité*» (Dubar, 1991). En d'autres termes, elle vise à articuler des capacités générales

---

<sup>64</sup> Nous faisons référence aux programmes gouvernementaux dits d'employabilité.

et des savoir-faire applicables aux situations de travail. Elle introduit une nouvelle logique pédagogique au sens large du terme.

*«Les compétences doivent être définies en référence aux situations que les élèves devront être en mesure de comprendre et de maîtriser et partant de là, décider des notions à connaître et des procédés à maîtriser. Il ne s'agit pas de partir d'un corps de connaissances disciplinaires existant à partir duquel on effectue des choix pour couvrir les connaissances jugées les plus importantes mais de partir des situations et de faire appel aux disciplines dans la mesure des besoins requis par ces situations.» (Tanguy et Ropé, 1994 : 90).*

Selon certains auteurs (Payeur et al., 1994), l'approche par compétence ouvre la voie à la reconnaissance des acquis «expérientiels». Elle permet de s'ouvrir sur les travailleurs en emploi qui sont souvent très peu scolarisés mais qui ont une assez longue expérience de travail. Ces derniers pourront se voir accorder des crédits de formation et par conséquent l'exigence du temps nécessaire à l'obtention d'un diplôme sera diminuée. La notion de compétence, largement associé à celle de transférabilité, favorise l'élaboration d'espaces professionnels permettant d'orienter les salariés pour devenir plus flexibles. La mobilité apparaît comme une nécessité au regard des menaces sur l'emploi. Les salariés sont préparés à des situations de travail peu définies et évolutives. L'acquisition de compétences transversales prépare les travailleurs à une plus grande mobilité. Les deux programmes de formation (ICP et l'ÉMAM) sont définis par compétences. Dans ce cas, les fonctions de travail deviennent le pôle de délimitation de la formation; le secteur industriel de destination n'est pas spécifiquement associé au contenu. En effet, les finissants auront des horizons d'emploi assez large. Par exemple, les opérateurs de traitements des installations chimiques formés à l'ICP peuvent exercer leur spécialité dans des entreprises de chimie, de pétrochimie, d'assainissement, dans des hôpitaux, etc.

Par ailleurs, l'approche par compétences risque, en pratique, d'en rester à des formations très spécifiques qui manquent de transférabilité et d'exclure les plus démunis scolairement (Dubar, 1991). Ici on distingue la reconnaissance de l'accessibilité. La possibilité de reconnaître aux travailleurs des expériences de travail, sous forme de crédit de formation, ne signifie pas pour autant qu'on leur garantit l'accès à la formation. Les conditions matérielles pourraient empêcher les travailleurs d'en bénéficier.

Toutefois, l'approche par compétences se définit comme une tentative de substituer à une représentation de la hiérarchie des savoirs et des pratiques, notamment celle qui s'établit entre «le pur» et «l'appliqué», entre «le général et «le technique», une représentation horizontale des savoirs et des pratiques. Il s'agit d'une réponse à la transformation de la nature même du travail. L'opposition entre le travail manuel et le travail de réflexion s'estompe, ou du moins s'atténue, dans le cadre de la réorganisation du travail; les nouvelles exigences du travail sont complexes. Les situations de travail peuvent se traduire en différentes compétences à acquérir par un double apprentissage en milieu scolaire et en milieu du travail. Certaines réserves sont à noter: dans quelle mesure l'approche par compétence pourrait-elle concilier la connaissance, qui évolue assez lentement, et les pratiques, c'est-à-dire les situations de travail qui évoluent très rapidement. Par ailleurs, certains aspects du vécu au travail semblent échapper à la formalisation (savoirs informels).

#### **1.1.4.2 Les enjeux pour les établissements de formation**

Le débat sur le système scolaire se situe autour de deux enjeux (Dandurand et al., 1991). Le premier concerne le contenu et la qualité de la formation que dispense l'école. Les principaux acteurs (entreprises, syndicats) semblent s'entendre sur la nécessité d'une formation large. Ainsi, la qualité d'une formation réside dans son adéquation aux besoins du marché du travail (solvabilité), par sa transférabilité dans différents secteurs d'activités ou différents champs de compétence. Les établissements de formation offrent davantage de cours dans des champs de compétence assez larges. C'est le cas de l'ICP où il est question de 5 champs de compétence. Les titres obtenus par les finissants de l'ICP, voire même de l'ÉMAM garantissent en effet une certaine autonomie par rapport aux secteurs concernés.

Le second enjeu a trait au rôle de l'école dans la transmission des savoirs et savoir-faire les plus valorisés et les plus avancés. Le contenu scientifique et technologique est stratégique pour les entreprises. Ces dernières sont confrontées à des impératifs

d'innovation. En se dotant de nouvelles expertises l'école revêt une position potentiellement importante.

Nous pouvons ajouter un troisième enjeu. Comme l'affirmaient Bourdieu et al. (1975), le titre demeure un objet de lutte permanente entre les détenteurs de titres (les travailleurs) et les détenteurs de postes (les entreprises). Les premiers cherchent à faire prévaloir leurs titres. Les acheteurs tendent d'obtenir à moindre prix les compétences que ces titres sont censés garantir.

L'école professionnelle est relativement dépendante, entendue au sens financier et en termes de débouchés pour les finissants. Elle n'a d'autres choix que d'associer d'autres intervenants socio-économiques à la conception et la gestion des programmes de formation. Elle devrait s'ouvrir aux besoins du marché afin de garantir sa crédibilité et sa survie. Dans le contexte d'une économie à valeur ajoutée, l'expertise et le génie conseil prennent une place de premier plan parmi les besoins des entreprises. En plus d'assurer une formation qui a un caractère opérationnel, polyvalent et transférable, L'école est contrainte à diversifier ses services (conseils, expertise technologique, etc.) et à répondre aux impératifs d'innovation des entreprises (des procédés, des méthodes, des produits, ).

## **Conclusion**

Plusieurs rapports (Commission Jean, 1982; de Grandpré, 1989; SMMO, 1990) et études (Tremblay, 1989; Reich, 1993; Béland, 1991) et enquêtes (Paquet et al., 1982; Rechnitzer, 1987) révèlent l'importance du capital humain et l'urgence pour les économies et les entreprises de se doter d'une vision globale de la formation de la main-d'oeuvre. Cette dernière est perçue comme incontournable ainsi qu'une condition pour assurer la productivité et la performance des entreprises canadiennes et québécoises.

Les principaux intervenants dans le domaine de la gestion de la main-d'oeuvre envisagent le partenariat comme solution de rechange. Né dans un contexte de crise, il est marqué par la recherche de nouveaux rapports politiques et sociaux (Breton, 1985) et de



nouvelles formes, moins coûteuses, de solidarité sociale (Rosanvallon, 1981). Les différents intervenants dans la gestion de la main-d'oeuvre au Canada et au Québec admettent l'importance de se serrer les coudes afin de remédier à la situation chaotique de la formation de la main-d'oeuvre. L'heure est donc à l'expérimentation de nouveaux rapports entre les différents intervenants dans l'élaboration des politiques de main-d'oeuvre et dans la gestion de la formation. Plusieurs instances et plusieurs projets ont émergé. Ceux-ci ont en commun les traits suivants : la mobilisation, l'engagement et la responsabilisation de plusieurs intervenants.

L'intervention de chaque acteur doit se situer par rapport à un contexte qualifié d'un nouvel ordre mondial. Ce dernier s'impose (Bourque et al., 1994) : Aucun acteur ne saurait y échapper. Les données institutionnelles confirment l'hypothèse que le partenariat exprime une nouvelle tendance. Le nouveau contexte économique mondial oblige l'ensemble des acteurs à s'adapter, ce qui semble représenter une condition, sinon une voie de sortie de la crise. Les syndicats prennent le virage du partenariat. Ils semblent prêts à se concerter mais sans renoncer à l'affrontement. Ils sont donc tiraillés entre des exigences opposées. L'école s'ouvre au marché du travail. Les gouvernements transfèrent certaines responsabilités de développement de la main-d'oeuvre au secteur privé. Ils engagent une vaste opération de réaménagement afin d'intégrer les programmes de formation à ceux de l'emploi et ceux de soutien du revenu. Et enfin, l'entreprise reconnaît la pertinence de la formation qualifiante, notamment lorsqu'il s'agit de créer de nouveaux emplois qualifiés. Elle fait davantage appel à l'école pour concevoir et dispenser la formation. La formation «maison» (sur le tas) ne suffit plus. Le repositionnement des acteurs a favorisé leur rapprochement. Les motivations des uns et des autres diffèrent. Certains acteurs disposent de plus de marge de manoeuvre. Mais tous sont contraints de redéfinir leurs stratégies et de développer de nouveaux rapports et de nouvelles façons de faire et d'agir.

L'intervention de chaque acteur n'est pas neutre. Par exemple, l'entreprise et notamment l'État évacuent souvent l'analyse politique et sociale des problèmes auxquels la société doit faire face. Ils occultent les rapports de pouvoir entre les catégories sociales. Les

conflits sont considérés comme des dysfonctionnements. Les problèmes sociaux, tels que l'exclusion, sont abordés abstraction faite des déterminations sociales. Par contre, d'autres acteurs sociaux comme les syndicats ne rejettent pas les considérations économiques, mais ils déplorent plutôt la vision trop technocratique et comptable de l'État dans la gestion de la problématique de la formation et de l'emploi.

Nous avançons que le partenariat, dans le cadre du débat actuel, constitue une modalité d'adaptation. Celui-ci signifie une redéfinition de la place et du rôle de chacun, l'axe central étant occupé par l'entreprise, avec l'appui de l'État, plutôt qu'un engagement égal de tous les intervenants dans le processus de formation. Le partenariat entraîne des rapports de force plus nuancés plutôt que des rapports égalitaires et plus cohésifs. L'État, les entreprises, les syndicats et les institutions éducatives subissent les mêmes contraintes (rationalisation et restructuration). Ils sont tous obligés de regrouper leurs efforts, peu importe leurs différences et leurs contradictions.

Les différents intervenants du domaine de la formation insistent sur la collaboration, le décloisonnement et la synergie de l'action. Ce discours trouve en partie sa justification dans leurs conditions objectives (contraintes/ ressources). Il cache aussi d'autres enjeux, tels que le désengagement, la mobilisation et la reconnaissance de la participation syndicale et le caractère politique de certaines décisions.

Les contraintes qui pèsent sur syndicats les amènent à prendre le virage du partenariat, évitent ainsi de se retrouver sur la défensive. L'école publique s'ouvre pour réhabiliter sa crédibilité. Les deux se limitent souvent à réagir aux différentes mesures entreprises par l'État ou l'entreprise. Le partenariat constitue pour les syndicats et l'école une voie, incertaine, de solution, pour renouveler les rapports avec les autres acteurs ou pour avancer leurs revendications, et un enjeu assez important. Le repli ou le retrait sont les autres solutions de rechange.

Dans le contexte de crise à multiples facettes que nous vivons, il y a certes des choix à faire en éducation et en formation, comme ailleurs. Les stratégies des acteurs diffèrent.

Malgré le poids des contraintes, les acteurs conservent quand même des marges de manoeuvre. Crozier (1977) utilise la notion de zones d'incertitudes pour défendre l'idée de l'impossibilité de structurer totalement le comportement humain. En d'autres termes, peu importe le statut de l'acteur, ou la nature des rapports de forces, l'acteur conserve des possibilités d'action, si minimales soient-elles. Certes, l'ampleur des marges de manoeuvre varie d'un acteur à un autre. Les marges de manoeuvre dépendent de la capacité de chacun de relever les défis.

**Tableau 3 : Synthèse de la logique d'intervention des principaux intervenants dans la gestion de la main-d'oeuvre (G.M.)**

<b>Logique d'action des acteurs</b>	<b>Rôles</b>	<b>Contraintes externes/ internes</b>	<b>Enjeux</b>	<b>Marges de manoeuvres</b>
<b>État</b>	assurer les conditions de productivité; apporter de l'aide aux individus et aux entreprises et remédier aux inégalités	globalisation des échanges, restructuration de l'économie, crise fiscale et budgétaire. montée du chômage	adaptation et privatisation de la G.M.	il dispose de plusieurs options; tensions entre la gestion et le politique
<b>Syndicats</b>	défendre les intérêts des travailleurs et leur assurer l'accès à la formation: rôle timide dans la G.M. en entreprise: participant important au niveau institutionnel	montée des valeurs néolibérales. mondialisation des économies (délocalisation des entreprises). désyndicalisation. et crise de légitimité et de l'emploi	renégociation d'un nouveau contrat social	ils sont sur la défensive: ils ont peu de choix
<b>Entreprise</b>	l'employeur est le maître d'oeuvre de la G.M. L'entreprise est plus qu'un client. Elle est un partenaire	mondialisation. compétitivité. incertitude et productivité. ressources (M.O. compétente. etc.)	la compétence de la main-d'oeuvre et le contrôle du marché du travail	elle a une base extra-territoriale: elle dispose de plus de voies de sorties
<b>École</b>	fournisseur de la formation de base. Elle s'ouvre à d'autres besoins. Sa mission socio-éducative est aussi importante que son rôle économique	sous-financement. compétitivité et crise de crédibilité. dévalorisation et marginalisation de la F.P.	la qualité. le contenu et la valeur de la formation	elle dispose de peu de moyens pour dégager des marges de manoeuvre

## Chapitre 2 La dynamique du rapport de partenariat en formation

L'approche politique se caractérise par les concepts de pouvoir, de conflit et d'intérêt. Les rapports entre les acteurs s'analysent en termes de jeux et de luttes de pouvoir. Selon Crozier (1977) et Baldrige (1971) il n'y a pas unité des intérêts. Nous cherchons ici à caractériser la nature du rapport social propre au partenariat. Le projet de partenariat est un construit social, c'est-à-dire qu'il est le résultat de la négociation, de l'échange et de luttes.

Le pouvoir ne se situe jamais d'un seul côté (De Coster et al., 1994). Nous allons chercher à montrer que le partenariat est en effet une voie de résolution, entre autres, de problèmes de gestion de la main-d'oeuvre. Il permet à différents acteurs d'établir des consensus, de conclure des compromis ou de nouer des alliances. Mais peu importe le degré de coordination ou de cohésion entre les parties en présence, le partenariat ne permet pas de dépasser les contradictions dans la gestion de la main-d'oeuvre.

Le consensus est une méthode et une condition pour rallier les acteurs impliqués dans un projet collectif. Celui-ci peut se faire sur la base de compromis. Ces derniers constituent une nouvelle base de relations entre les principaux acteurs, fondée plus sur la collaboration et moins sur l'affrontement. Ils supposent donc qu'il y ait des tensions et des conflits. En d'autres termes, le partenariat est un élément de solution. Les alliances sont des stratégies d'action pour donner du poids à des décisions ou pour résister à des changements.

Dans la perspective crozienne ou néomarxiste, à titre d'exemple l'école régulationniste française<sup>65</sup>, la reconnaissance des rapports de forces entre les acteurs n'évacue pas le compromis. Ce dernier signifie que les termes d'échange sont plus ou moins favorables à l'ensemble des parties sans qu'il y ait forcément rapports égaux. La notion de

---

<sup>65</sup> Nous faisons référence, à titre indicatif aux travaux de Lipietz (1987, 1989) et de Boyer (1982, 1986).

compromis suppose la recherche d'un terrain d'entente entre des protagonistes ou une synthèse de différentes préoccupations d'acteurs qui sont jusqu'à un certain point conciliables.

Nous allons premièrement aborder les différentes stratégies des acteurs. Ensuite, il sera question de la dimension «collaboration», abordée sous l'angle de la complémentarité des ressources et du consensus. La dimension «conflit» recouvre les compromis, les alliances, les incohérences et les contradictions. Le conflit est inhérent au partenariat parce qu'il résulte de l'inégalité des conditions des acteurs en présence.

## **2.1 Les stratégies d'action des acteurs**

Le concept de stratégie prime dans l'approche de l'analyse stratégique. Comme l'a rapporté Bernoux (1995 : 142), la rationalité de l'acteur se définit plus par rapport aux possibilités d'action qui s'offrent à lui et aux comportements des autres acteurs que par rapport à des objectifs et des projets cohérents. Il précise que *«la stratégie d'un acteur s'appréhende à travers des régularités de ses comportements»*.

Les principaux intervenants sur le marché du travail poursuivent des objectifs différents. Par exemple, au-delà de la recherche d'une main-d'oeuvre compétente pour affronter la concurrence, les entreprises visent à maintenir leur contrôle du processus de formation ainsi que des flux de main-d'oeuvre sur le marché du travail (entretien des surplus de travailleurs). En plus de la rationalisation des programmes et des fonds alloués à la formation, l'État vise la responsabilisation du secteur privé en matière de formation. Les syndicats ne cherchent pas simplement à faire valoir leur participation au processus de formation; ils veulent se donner aussi un nouveau rôle au sein de l'entreprise. Par ailleurs, l'école ne veut pas seulement contrer les critiques, elle cherche aussi à développer de nouveaux champs de compétence et éviter ainsi son sous-financement.

Les acteurs adoptent des stratégies compatibles avec leur position structurelle dans le champ de la formation. Toutefois, la nature des rapports de force dépend à la fois de la

place de chaque intervenant dans un champ quelconque, de la capacité de chaque acteur de mobiliser les sources de pouvoir ainsi que de la maîtrise des zones d'incertitudes (Crozier, 1977). Par exemple, même si le syndicat est un acteur marginal dans le champ de la formation, il n'est pas pour autant démuné de tout pouvoir. À l'inverse, l'employeur qui détient les droits de gérance, n'a pas forcément le contrôle total de la formation de la main-d'oeuvre. Comme l'affirme la citation, peu importe les contraintes, chaque acteur conserve des marges de manoeuvre *«Institutional constraints always leave space for autonomous play of interests and improvisations»* (Meyer, 1983).

### **Marges de manoeuvre et stratégie de l'entreprise**

Nous avançons que les marges de manoeuvre et la stratégie de l'entreprise se fondent sur quatre constantes. Premièrement, du point de vue de l'entreprise, la pénurie de la main-d'oeuvre est un problème aigu et sérieux. Comme l'ont montré Bernier et al (1993b, *in Laflamme et coll.*), dans un contexte de recherche de qualité et d'innovation, le réexamen de la formation professionnelle se fait sentir au Québec. Les entreprises sont confrontés à un problème de pénurie de main-d'oeuvre accompagné souvent de surplus. Ce dernier signifie souvent que la main-d'oeuvre disponible ne correspond pas aux qualifications requises par les entreprises, d'où la coexistence de la pénurie et du surplus. Néanmoins, la pénurie de main-d'oeuvre peut servir à dramatiser une situation quelconque. Les employeurs ont toujours su mobiliser les ressources en invoquant la pénurie de main-d'oeuvre (Charlot et al., 1985). De la sorte, ils exercent de la pression sur le système scolaire afin d'assurer la disponibilité d'un réservoir de main-d'oeuvre.

Deuxièmement, l'entreprise s'attaque souvent au fonctionnement du système scolaire comme si celui-ci était la source de tous les maux. Elle se plaint de la lourdeur administrative et de la complexité des programmes pour justifier son sous-investissement en matière de formation. Elle justifie son recours fréquent à de nouvelles formes de gestion de la main-d'oeuvre par l'incertitude économique ainsi que par l'impossibilité d'agir autrement.

Troisièmement, comme en témoignent les cas de partenariat, les employeurs optent pour le *statu quo* au sujet du mode de financement de la formation; ils ont, pendant longtemps, refusé le principe de la taxation de la formation en invoquant différentes raisons. Cependant, ils étaient prêts à financer à leur façon la formation de la main-d'oeuvre, grâce à des dons d'équipements, de prêts de personnels, etc.

Enfin, pour les employeurs, la formation et le partenariat sont des stratégies parmi d'autres. De plus comme l'a indiqué Dandurand (1993), pour damer le pion à la concurrence, les entreprises pourraient recourir à d'autres stratégies que la formation. Elles pourraient déplacer la production entièrement ou en partie vers d'autres régions ou pays où le coût de la main-d'oeuvre est ridiculement bas et où les charges sociales, quand elles existent, sont en général soit beaucoup plus faibles, soit assumées par les gouvernements des pays d'accueil. Les entreprises pourraient recourir aussi à la sous-traitance de certaines activités dans des pays reconnus pour la qualité de leur main-d'oeuvre.

Le partenariat constitue enfin une des modalités possibles de gestion parmi d'autres (Daigle, 1992). Les entreprises n'optent pas nécessairement pour un partenariat avec les travailleurs. Elles peuvent procéder à des réaménagements dans l'organisation du travail, dans les technologies ou dans les méthodes de gestion sans pour autant orienter les travailleurs directement dans la gestion de l'entreprise. Certes, dans le contexte actuel, les employeurs ont besoin de mettre à profit toutes leurs ressources afin de pouvoir relever les défis. Ils disposent de plusieurs méthodes, telles que les cercles de qualité, pour raviver l'intérêt des salariés pour leur travail et pour mobiliser leur savoir-faire.

### **Marges de manoeuvre et stratégie du syndicat**

Les syndicats ne se trouvent pas en position de force. Les données contextuelles telles qu'un taux de chômage élevé ou un climat économique difficile en témoignent. Les options qui s'offrent à eux sont limitées. Les syndicats peuvent soit continuer de jouer leur rôle traditionnel avec tout ce que cela comporte de risques (stratégie défensive), soit se repositionner et offrir d'autres ouvertures (stratégie offensive). Les défis qui se



présentent à eux sont énormes. Ils sont contraints de changer leurs stratégies. Comment le faire sans perdre leur pouvoir et leur autonomie? Les syndicats seront-ils capables de faire admettre aux employeurs leur participation à la gestion de l'entreprise? Comment peuvent-ils changer la société en acceptant de s'associer avec les patrons dont ils risquent de finir par contester l'autorité?

L'affrontement n'est pas toujours efficace pour faire avancer les revendications. Le contexte ayant changé, les moyens d'action devraient changer aussi. Les syndicats cherchent à tisser de nouveaux liens avec les employeurs et à monnayer leur participation. Cependant, dans certains cas, il faut rappeler que la participation des travailleurs n'est ni reconnue ni souhaitée par les employeurs.

Les syndicats souhaitent négocier un nouveau contrat social (FTQ, 1993; CSN, 1995, 1996). Le compromis qui consiste à échanger la représentation syndicale pour défendre les intérêts des travailleurs contre un droit de gérance exclusif à l'employeur est de plus en plus remis en question. Selon les syndicats un nouveau compromis devrait le remplacer. Celui-ci devrait consister à négocier un maintien des acquis, et dans certains cas limiter les réductions salariales, et accepter la polyvalence en contrepartie d'une certaine sécurité d'emploi et des garanties de formation. Les syndicats devraient avoir un mot à dire dans l'organisation de la formation et du travail, voire même dans la gestion de l'entreprise.

Les syndicats ne peuvent plus s'en tenir à la seule défense des acquis salariaux (FTQ, 1993; CSN, 1993), car cela pourrait être un procédé contre-productif. Mis à part l'action menée dans le milieu de travail, les syndicats développent, d'une part, de nouvelles formes de solidarité entre eux, avec des organisations populaires, avec des groupes écologiques, etc. et, d'autre part, des alliances avec les partis politiques à l'image de leurs intérêts.

*«L'action des syndicats comme mouvement social ne peut donc faire abstraction de ce qui se passe en dehors du travail, ni des autres mouvements sociaux qui interviennent aussi dans ce domaine» (Boucher, in Daigle, 1992 : 124).*

Considérés comme étant encore un acteur marginal dans la formation, les syndicats cherchent à tirer profit de ce mouvement en faveur de la mise en commun des efforts, afin d'assurer leur présence à plusieurs niveaux (national, régional et local) et dans des champs différents (formation de la main-d'oeuvre, emploi, organisation du travail et gestion de l'entreprise). Pour y parvenir les syndicats sont prêts à échanger leur collaboration ou leur expertise contre un engagement réel, contre un accès des travailleurs à la formation, et contre leur participation à la gestion de l'entreprise. Cette participation leur permettrait d'exercer leur influence dans différents domaines.

Les syndicats optent de plus en plus pour une stratégie à deux axes, ce que les résultats de l'enquête ont confirmé aussi. Le premier est celui de l'offensive, c'est-à-dire la remise en cause du mode d'intervention de l'État et des entreprises en matière de formation et d'emploi, ainsi que de la prédominance de la logique adaptation dans la gestion de la main-d'oeuvre. Le deuxième est celui de l'ouverture, qui se traduit par la recherche d'un terrain d'entente dans différents domaines. Les syndicats adoptent deux attitudes complémentaires. Ils établissent une distinction entre le domaine de la négociation, comme celui de la convention collective, et celui du partenariat ou de la concertation, comme celui de la formation, etc. Les syndicats et les patrons tantôt se concertent, tantôt s'affrontent. Les expériences de partenariat prouvent qu'ils peuvent s'entendre sur certains dossiers. Selon certains représentants syndicaux, les employeurs sont ambivalents, car tantôt ils s'associent aux syndicats, tantôt ils les discréditent et mettent en doute leur représentativité. Cependant, ils ne peuvent pas toujours se passer de l'appui que peuvent apporter les syndicats.

### **Marges de manoeuvre et stratégie de l'école**

La stratégie de l'école se développe selon deux axes. Le premier est celui de la diversification des services et le second est la responsabilisation du milieu du travail en matière de formation. L'école a privilégié une stratégie de diversification de ses services. Celle-ci est de nature plus offensive car elle permet d'anticiper les besoins de l'industrie plutôt que d'y réagir. Comme en témoignent les expériences de partenariat à l'étude,

grâce au rapprochement avec le monde du travail, certains établissements de formation mettent au point de nouveaux champs de compétence et de nouvelles expertises.

La responsabilisation des employeurs dans l'acte éducatif pourrait non seulement amoindrir les critiques à l'endroit de l'école mais aussi les déplacer de la formation à l'emploi, c'est-à-dire aux nouvelles formes de gestion de la main-d'oeuvre pratiquées très souvent par les entreprises. Cependant, l'école pourrait continuer d'être la cible de critiques malgré l'engagement de l'industrie dans la conception et la gestion de la formation. Les industries hors du projet en question peuvent continuer à critiquer le travail de l'école. Il faut rappeler que partenariat ne signifie pas représentativité<sup>66</sup>. Par exemple, le projet de partenariat dans le domaine de la chimie et de la pétrochimie émane d'environ 35 entreprises<sup>67</sup> qui favorisent la création d'un institut de formation. Cela ne signifie pas que celles-ci étaient toutes d'accord sur la façon dont le projet a été mené. Les critiques pourraient provenir aussi d'un milieu éducatif concurrentiel qui dispense le même type de formation ou même de représentants patronaux de l'avis que la formation comporte encore des lacunes.

### **Marges de manoeuvre et stratégie de l'État**

Contrairement à l'avis de certains (Fluet et Lefebvre, *in Daigle*, 1992), le réaménagement des dépenses de la sécurité du revenu ne constitue pas la seule façon de mieux financer l'éducation et la formation. Par exemple, l'État pourrait se doter d'une politique favorisant la formation et l'emploi. Il pourrait imposer une taxe à la formation de la main-d'oeuvre comme il vient de le faire, et se retirer de la formation spécifique et respecter une division des responsabilités fondée sur la nature de la formation. Il pourrait aussi cibler son intervention sur certaines catégories d'entreprises (les PME), sur certains secteurs, ceux les plus touchés par la restructuration de l'économie, et les catégories de main-d'oeuvre les plus vulnérables. La formation ne résout que partiellement le problème de la main-d'oeuvre. Selon Dandurand (1993), une des voies pour dépasser les

---

<sup>66</sup> Au sens statistique du terme.

<sup>67</sup> Elles étaient regroupées autour d'une association pour donner plus de poids à leur requête. Ces entreprises ne représentent que 10% de l'ensemble du secteur de la chimie et de la pétrochimie.

contradictions dans lesquelles la société est engagée doit passer par la réunion des conditions d'accès à une formation de base professionnelle polyvalente et continue, ainsi que par une révision des modes de partage du travail, «un bien» devenu plus rare. Pour d'autres ni le partage du travail ni la formation ne suffisent. Rifkin (1995) propose une revitalisation de l'économie sociale<sup>68</sup> comme solution de rechange aux politiques néoconservatrices. Celle-ci se définit ainsi :

*«the independant or volunteer sector, is the realm in which fiduciary arrangements give way to community bonds, and where the giving of one's time to others takes the place of artificially imposed market relationships based on selling oneself and one's services to others.»* (Rifkin, 1995 : 239).

D'après Rifkin, l'économie sociale permet non seulement de contrer l'impossibilité de l'économie formelle, d'absorber toutes les réductions des emplois mais aussi d'aider à reconstruire le contrat social. En effet, les gouvernements peuvent y offrir une possibilité d'emploi, pour ceux qui sont exclus du marché du travail. Certes, l'économie sociale peut offrir une gamme de services sociaux, éducatifs, de santé, etc. pour des personnes vulnérables. Toutefois, celle-ci risque de concrétiser et légitimer la polarisation de l'économie (deux vitesses).

Comme en témoignent les données institutionnelles, la stratégie de l'État se joue au moins sur deux axes. Elle consiste à redéployer<sup>69</sup> les fonds publics et restructurer les programmes de formation pour répondre aux nouveaux objectifs et rehausser le rôle des principaux intervenants sur le marché du travail. Il nous semble que la stratégie de redéploiement et de responsabilisation vient masquer le désengagement de l'État, en partie vis-à-vis des plus vulnérables. Le désengagement de l'État prend différentes formes comme le retrait du financement du régime de l'assurance-emploi, la remise de certaines responsabilités de gestion de la main-d'oeuvre au secteur privé, l'invitation aux intervenants à se prendre en main, etc. Il agira dorénavant plus comme un catalyseur que comme un intervenant. Toutefois, la vision en termes d'ajustement, assez développée

---

<sup>68</sup> Le terme «économie sociale» a été introduit par des chercheurs français en sciences sociales au cours des années 80. Il désigne à la fois des résultats sociaux (entraide, solidarité, etc.) et des gains économiques indirects d'une gamme de services d'aide à la population.

<sup>69</sup> La stratégie du redéploiement a marqué toutes les réformes sociales. l'assurance chômage (1995, 1996) et l'assistance sociale (1989, 1995).

dans le premier chapitre de cette partie, qui est devenue comme une obsession de l'État (Bourque et al., 1994), l'emporte.

Le partenariat est une modalité d'intervention dont la promotion est faite par tous les intervenants. Celle-ci se caractérise du point de vue du mode de rapport par deux dimensions : la collaboration et le conflit.

## **2.2 La dimension de collaboration**

Pour collaborer, les acteurs doivent disposer de ressources, d'atouts ou de moyens à échanger (matériels, expertise, capitaux, etc.), reconnues pour leur valeur d'échange par l'autre partie. La collaboration s'engage si les parties en présence partagent le même diagnostic et les mêmes objectifs du projet auxquels ils coopèrent.

### **2.2.1 La complémentarité des ressources**

Les défis sont énormes et l'effort d'un seul acteur ne suffit pas à les relever. Les intérêts sont jusqu'à un certain point interdépendants. Chacun a besoin de l'autre, mais les choses sont loin d'être harmonieuses. Crozier (1977) établit un lien entre la notion de contrainte et celle de zones d'incertitudes. Selon la perspective de l'analyse stratégique, les contraintes des uns sont des sources de pouvoir pour les autres et vice versa. Par exemple, le sous-financement est une contrainte qui pèse sur les établissements publics de formation. Cette situation offre à l'entreprise et à l'État l'occasion d'obtenir des concessions ou d'infléchir la position de l'école publique quant à la formation à développer. Le besoin d'une main-d'oeuvre qualifiée et les impératifs d'innovation de l'entreprise peuvent favoriser le développement de la formation. L'école peut en tirer profit dans la mesure où elle est capable de remédier à cette situation. L'affaiblissement du mouvement syndical ou plutôt de la capacité de mobilisation des travailleurs favorisent les employeurs. Ces derniers seront plus en mesure d'arracher des compromis en leur faveur.

Le besoin d'un engagement soutenu des travailleurs dans la marche de l'entreprise peut être une occasion pour les syndicats de négocier de nouveaux arrangements. Ceux-ci

peuvent servir de caution à la participation des employés dans différentes décisions qui visent l'amélioration de la compétitivité de l'entreprise. La contestation des politiques sociales des gouvernements permet de transférer certaines responsabilités du public vers le privé ou du central vers le local.

Les ressources sont de différentes sortes : financières, techniques, humaines, physiques et morales. L'importance de la ressource et le pouvoir associé se mesure par rapport à sa rareté et par rapport à sa pertinence stratégique : dans certains cas, il s'agit de l'argent, dans d'autres ça peut être l'expertise. Dans le cas des deux expériences de partenariat, les parties en cause, notamment les entreprises, l'école et les syndicats ont investi conjointement plus d'une sorte de ressources, c'est-à-dire à la fois des ressources pédagogiques, techniques, humaines, financières et technologiques, ce qui témoigne d'un engagement assez sérieux de part et d'autre.

### **2.2.2 L'étendue du consensus réalisé entre les acteurs**

Le terme de consensus est aujourd'hui d'emploi très fréquent. Plus qu'une étape dans un projet de partenariat, le consensus est une condition de ralliement. Les principaux acteurs s'entendent sur la nécessité de travailler ensemble pour remédier aux lacunes dans la gestion de la main-d'oeuvre. Ils insistent sur la nécessité d'une action urgente.

À l'origine du partenariat, il y a un certain consensus entre les différents acteurs sur la nature des problèmes de main-d'oeuvre, sur la nécessité d'agir et d'harmoniser les pratiques de formation au sein des entreprises d'un même secteur et sur le fait que chaque intervenant est responsable en partie de ces lacunes. À ce titre, l'entreprise d'action commune constitue un moyen privilégié pour remédier à une situation dysfonctionnelle qui, à première vue, affecte tous les intervenants sur le marché du travail.

La réalisation des deux projets de partenariat s'est faite apparemment sans incidents majeurs. Il semble y avoir eu un consensus sur la nécessité d'un partenariat entre les principaux intervenants sur le marché du travail. Les deux projets de partenariat ont été amorcés conjointement par les industries et les syndicats. Ensuite, il fallait les justifier

auprès des gouvernements. Enfin, il y a eu le choix de l'établissement approprié. La prise en compte des diverses préoccupations de l'ensemble des acteurs a facilité l'adhésion à chaque projet. Le partenariat dans le domaine de la formation est perçu comme étant rentable pour tous les acteurs.

Les motifs d'ordre économique constituent un dénominateur commun pour les acteurs. Une des propositions gouvernementales consiste à regrouper les entreprises autour d'un seul lieu de formation plutôt que de continuer à les subventionner sur une base individuelle. On semble ici rechercher une économie d'échelle. Cela permet éventuellement de contrer le dédoublement et la multiplicité des programmes et des actions fragmentées dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre. Il était question aussi de viser l'efficacité, c'est-à-dire de mieux utiliser les ressources existantes. Il s'agit de mobiliser les ressources éducatives vers les besoins réels et de former les personnes dans des métiers correspondant aux besoins de l'industrie. Il faut orienter les jeunes vers des métiers où il y a manque de main-d'oeuvre.

L'intérêt commun de rendre les choses plus efficaces cache des différences dans les préoccupations et les objectifs des principaux acteurs. Pour leur part, les employeurs mettent l'accent sur une main-d'oeuvre compétente et polyvalente, capable de relever les défis, notamment dans un contexte de mondialisation des échanges et de compétitivité. Les syndicats veulent obtenir la reconnaissance des compétences des travailleurs en emploi. La reconnaissance des compétences permet aux travailleurs en emploi de ne pas être à la marge d'un processus de formation. Les travailleurs font valoir l'importance d'une reconnaissance sociale de la fonction d'opérateur. Il faut signaler que celle-ci prête à toutes sortes de confusion<sup>70</sup>. Les représentants syndicaux estiment qu'en l'absence d'une garantie d'emploi, le travailleur doit se prémunir contre les aléas économiques des fermetures d'usines par le biais d'une certification. Cette dernière devrait permettre au travailleur d'augmenter ses chances de travailler.

---

<sup>70</sup> L'opérateur des installations de traitements chimiques est souvent comparé, dans l'usage courant, à quelqu'un qui travaille sur les machines à coudre.

Les représentants des industries et des syndicats ont aussi reconnu l'importance de la polyvalence. Toutefois, la perspective des uns et des autres diffère sous ce rapport. Les industries visent la réorganisation de la main-d'oeuvre, l'élargissement ou l'addition des tâches et des fonctions de travail, dans une visée de contrôle du temps mort. Les syndicats cherchent à assurer une meilleure relocalisation des travailleurs.

Les préoccupations du milieu éducatif, collèges et commissions scolaires, concernent en priorité la réhabilitation de la formation professionnelle. La crédibilité des établissements publics de formation est en jeu. Dans le milieu scolaire, on souhaite rectifier le tir et répondre aux différents désaveux et insatisfactions. Toutefois, les responsables du milieu scolaire défendent toujours la formation transférable et accessible. Les employeurs défendent le même point de vue, c'est-à-dire considèrent la formation de base comme étant la seule qui puisse garantir la transférabilité des connaissances, la polyvalence et la qualité de la main-d'oeuvre. Cependant, ce type de formation semble se limiter essentiellement aux nouvelles recrues. Les travailleurs en place y ont très peu accès même s'ils y ont droit. Pour le moment, ils se limitent à recevoir le plus souvent une formation à la carte.

Les gouvernements veulent mieux gérer l'adéquation entre les services offerts par les établissements publics de formation et les besoins du marché du travail. Ils insistent sur la participation financière des entreprises, entre autres par l'apport d'équipements, d'autant plus que les écoles ne sont pas en mesure de se doter de technologies nécessaires pour bien mener la formation.

Bref, les principaux intervenants s'entendent pour mener des projets communs, même si les perspectives des uns et des autres diffèrent. Les entreprises veulent une main-d'oeuvre compétente à moindre coût. Les syndicats défendent la nécessité d'une main-d'oeuvre bien formée capable de se relocaliser. Les établissements de formation veulent plus de clientèle (entreprises et individus) et donc plus de financement. Les gouvernements cherchent à inciter les employeurs, les syndicats, voire même l'école à se prendre en charge et à se fier moins sur l'État. Enfin, le consensus, dans les deux cas de partenariat,



est basé sur la reconnaissance des différences des acteurs. Il est un construit. Dans une étude récente Moscovici écrivait que,

*« Le consensus est un moyen, voire une méthode de changer les normes et les règles de la vie collective. Il n'a pas pour fonction d'éliminer les tensions et de préserver l'équilibre entre les positions antagonistes, mais au contraire de les laisser se modifier les unes par les autres avec le moins de virulence, jusqu'à ce qu'un élément nouveau s'en dégage. »* (Moscovici, 1992)

## **2.3 La dimension de conflit**

Selon différents auteurs (Gill, 1989; Hamel, 1993), le partenariat n'est pas un exercice naturel et harmonieux. Il est marqué par des tensions et des jeux de pouvoir. Les parties en présence ne poursuivent pas les mêmes objectifs et ne sont pas soumises aux mêmes facteurs de contingence. Les acteurs procèdent par compromis afin de pouvoir rallier et obtenir un appui sûr aux actions entreprises. Le compromis implique à la fois des ajustements réciproques pour trouver des terrains d'entente et un apprentissage pour faciliter les échanges. Une nouvelle terminologie, d'ailleurs, est apparue. On commence à parler davantage d'intérêts mutuels et de penser consensus et complémentarité. L'expression «on est dans le même bateau» circule souvent. Les compromis et les alliances sont parmi les modalités de liens possibles entre les principaux acteurs.

### **2.3.1 Les compromis mis en oeuvre entre les acteurs**

Accepter de travailler ensemble suppose des concessions. Différents compromis se sont réalisés entre les principaux acteurs. Plusieurs facteurs contribuent à l'évolution dans les positions défendues par tous les acteurs. Les principaux intervenants acceptent de plus en plus d'entreprendre des actions communes. Ils s'entendent sur certaines problématiques. En effet, les expériences de partenariat se multiplient.

Selon (Crozier, 1977; Baldrige, 1971), le compromis est une entente obtenue par des concessions réciproques. Il est une issue possible des conflits. Il peut alors servir de mode de régulation des tensions entre les acteurs. Le compromis se traduit donc par la possibilité de concilier des positions antagonistes, de trouver des terrains d'entente et des arrangements qui pourront être favorables aux parties en présence.

Comme l'écrivent Lipietz et al. (1987), les groupes sociaux définis par leurs conditions d'existence quotidienne ne se livrent pas une lutte sans fin. Quelle que soit l'ampleur de leur divergence et de l'inégalité de leur condition, ils sont prêts à conclure un «armistice» fait de concessions et de coercition, pendant lequel les rapports de pouvoir se perpétuent sans contestation majeure et imposent des règles de jeu plus ou moins satisfaisantes.

### **2.3.1.1 Les compromis entre les employeurs et les syndicats**

Dans nos cas, les compromis entre les employeurs et les syndicats se cristallisent autour de trois éléments : la mission de l'ICP et de l'ÉMAM, la représentation des travailleurs dans les comités conjoints de formation et l'orientation de la formation. D'abord, les employeurs ont mis l'accent sur la question de la relève afin de remédier au problème de pénurie de main-d'oeuvre et aux lacunes de la formation sur le tas. Par contre, les syndicats s'inquiètent de la formation des travailleurs en place. Ils considèrent que la question de la relève ne doit pas pénaliser les travailleurs et ne doit pas les contraindre à accepter des concessions au lieu de les motiver à améliorer leurs compétences. La prise en compte, dans la mission<sup>71</sup> des établissements de formation, notamment de l'ICP, des principales préoccupations en matière de formation des deux parties patronale et syndicale a permis de conclure une entente. Du côté des employeurs, on a défendu la nécessité d'une formation de base adaptée aux besoins du secteur. Du côté syndical, on a obtenu une formation certifiée et accessible aux travailleurs en place (ICP).

Dans le cas de l'ÉMAM, les syndicats ont défendu la nécessité d'une formation de base pour les travailleurs de la production. Ils estimaient que l'accès de cette catégorie de main-d'oeuvre à une formation de base qualifiante était en soi une amélioration par rapport à ce qui se faisait auparavant. Dans le passé, cette catégorie de main-d'oeuvre accédait à des postes de travail sans aucune formation préalable ou suite à un apprentissage sur le tas. Il faut rappeler que, dans le cas de l'ÉMAM, il était à l'origine

---

<sup>71</sup> Il s'agit de préparer la relève mais aussi de reconnaître les expériences de travail des travailleurs en emploi sous forme de crédit de formation.

question essentiellement de la relève de la main-d'oeuvre. Cependant, les parties syndicales et patronales envisageaient dans un deuxième temps d'élargir l'accès des travailleurs en emploi aux services de l'ÉMAM. En échange d'une formation qualifiante pour les opérateurs en emploi ou les futurs employés, et pour les ouvriers qualifiés, les syndicats ont donné leur appui et se sont engagés dans toutes les étapes de création de l'ICP et l'ÉMAM. L'approbation des syndicats au projet de partenariat était primordiale car elle permettait d'avaliser la démarche auprès des autorités, plus enclines à l'appuyer. Elle assurait aussi l'appui des travailleurs.

Ensuite, il y a eu la représentation des travailleurs dans des comités conjoints de formation de l'Association des représentants de formation de l'industrie pétrochimique et chimique du Québec. Les syndicats ont exigé que la représentation des travailleurs passe par eux et soutenu qu'il n'y avait pas de place, dans ces comités, pour des entreprises non syndiquées ou hostiles aux syndicats. En désaccord avec cette position, les employeurs prétendent que les syndicats n'ont pas le monopole de la représentation des travailleurs et que celle-ci peut se réaliser par le biais d'autres mécanismes. Deux visions de la participation s'affrontent, la participation représentative et la participation directe, et le débat semble perdurer. La question de la représentativité a été soulevée sans être réglée. Néanmoins, le compromis consiste à mettre en veilleuse les questions divergentes pour pouvoir mener à bien le projet de partenariat.

Enfin il y a eu l'orientation de la formation, c'est-à-dire le choix de la catégorie de main-d'oeuvre à former en priorité et la détermination des entreprises qui pourraient en bénéficier. Cette question fait l'objet de tensions entre les employeurs et les syndicats. Toutefois, les parties en présence parviennent à s'entendre et optent pour la formation des opérateurs plutôt que pour celles des mécaniciens d'entretien. La formation en fonction des champs de compétence, renvoie à plusieurs expertises et correspond à divers besoins. Cela a permis de rejoindre différents secteurs d'activités (pâte et papier, métallurgie, etc.). Les entreprises intéressées n'ont donc pas été limitées au secteur de la pétrochimie et de la chimie, même si cela n'a pas empêché certains d'estimer que l'ICP était axé sur la pétrochimie. L'Institut de Chimie et de Pétrochimie ne semble pas avoir

emballé toutes les entreprises du secteur de la chimie. « *Les petites et les moyennes entreprises de la chimie ont senti que c'était trop axé sur la pétrochimie.* », (E15). Certains représentants des entreprises étaient critiques et pensaient que celui-ci répondait plutôt aux besoins des grandes entreprises pétrolières. Il faut noter que ces dernières ont été à l'origine du projet de création de l'ICP.

Ces compromis se situent dans un contexte plus large. Ils témoignent d'une évolution dans les rapports entre les employeurs et les syndicats dans l'entreprise. Les patrons ont conservé et conservent encore les principaux droits sur les décisions politico-économiques, de même que sur le modelage de l'organisation du travail, alors que les syndicats détiennent le droit de négociation et de grève. Ce compromis repose sur l'exclusivité des droits de gérance en échange du droit de négociation des avantages sociaux et des règles concernant la définition et l'attribution des postes de travail. Cependant, les travailleurs, longtemps relégués au rang d'exécutants, exigent de plus en plus la reconnaissance de leur capacité créatrice. Le compromis basé sur la passivité et l'exclusion est de plus en plus rejeté. Un nouveau compromis peut se dessiner, où l'engagement des travailleurs et des syndicats est négocié en échange non pas seulement d'avantages salariaux, mais d'une sécurité d'emploi et d'une reconnaissance des syndicats comme «partenaire» dans l'entreprise et ailleurs.

### **2.3.1.2 Les compromis entre les entreprises et les établissements de formation**

Les compromis mis en oeuvre entre les entreprises et les établissements de formation a trait à la nature de la formation à dispenser et aux rôles des entreprises dans la gestion et l'organisation de la formation. Dans les deux cas, que ce soit l'ICP ou l'ÉMAM, la formation est axée sur les compétences. Elle est centrée sur la fonction de travail plutôt que sur les secteurs d'activités et les éventuels recruteurs. La formation est générale, c'est-à-dire qu'elle permet de développer des capacités de base transférables. Elle est aussi reliée à l'emploi. En d'autres termes, elle se fonde sur des savoir-faire applicables aux situations de travail sans qu'il s'agisse pour autant de formation «maison», d'où son

caractère à la fois opérationnel et polyvalent. Le lien entre ces deux aspects résume assez bien la nouvelle approche.

*«Ces va-et-vient constants entre milieu de travail et milieu scolaire sont de plus en plus considérés comme la clef principale de la réussite de la formation professionnelle définie par compétences» (Tousignant, in Possibles, 1992).*

Les établissements publics de formation à caractère professionnel acceptent la présence de représentants des employeurs. Pour le moment, cette présence plutôt consultative ne devrait pas trop inquiéter le monde du travail. Elle rassure le milieu scolaire car elle ne va pas jusqu'à remettre en cause son pouvoir. Elle assure une formation adaptée aux besoins et un réajustement en permanence des services offerts en fonction de la demande. Cette présence, au niveau des programmes ou de la gestion, est en quelque sorte la contrepartie de l'accès de l'école aux ressources des entreprises (équipements, technologies, savoir faire, personnels, stages).

### **2.3.1.3 Autres compromis**

Les compromis conclus entre les gouvernements et l'école ainsi qu'entre les entreprises et les gouvernements portent sur le financement de la formation de la main-d'oeuvre. Les gouvernements soumettent de plus en plus le financement à certaines conditions dont le partenariat. Les établissements de formation devraient s'ouvrir sur le marché du travail pour disposer de plus de fonds et ainsi augmenter leur marge de manoeuvre. L'école pourrait demeurer un acteur privilégié, mais à condition qu'elle révise ses méthodes et s'ajuste à la nouvelle réalité du travail. Les gouvernements défendent de plus en plus une formation axée sur les besoins des entreprises, une façon de favoriser les conditions de productivité. L'école est prête à offrir une formation adaptée. Les deux instances semblent s'entendre sur le fait que celle-ci ne doive pas se faire au détriment de la formation de base.

Les expériences de partenariat ont démontré que les employeurs étaient prêts à contribuer de différentes façons par des dons ou des prêts d'équipements, mais sans aucune obligation formelle. Les gouvernements s'étaient contentés jusqu'à récemment de ce type

d'apport des entreprises en matière de formation de main-d'oeuvre, sans remettre en cause leur politique incitative. Ils comptaient sur le «bon sens» des employeurs et continuaient à prêcher la manière douce pour contrer le sous-investissement des entreprises. Ils comptaient sur la persuasion pour augmenter la contribution des entreprises.

Néanmoins, depuis 1995, le gouvernement québécois a rompu avec la politique incitative. Il a opté pour l'imposition d'une contribution de 1% de la masse salariale à investir dans la formation (LQ, 1996, c.43). Le gouvernement a justifié cette mesure par l'échec des mesures incitatives. Le gouvernement a promis une application souple et flexible de la nouvelle législation, mais cela n'a pas pu rassurer les milieux d'affaires. Les positions sur la question divergent. Il nous semble que la loi (LQ, 1996, c.43) n'est pas un compromis parce qu'elle vient rompre avec la logique incitative. Elle contraint les entreprises à assumer le financement de la formation de la main-d'oeuvre. Toutefois, celles-ci conservent la latitude sur la manière de dépenser la taxe en vigueur.

En résumé, les compromis témoignent d'une évolution des rapports entre les acteurs dans la gestion de la main-d'oeuvre. Une nouvelle base des relations entre les acteurs est possible avec plus de place aux arrangements négociés. Les compromis ne signifient pour autant que les conflits sont résolus définitivement (Baldrige, 1971). L'accord entre les principaux intervenants au sujet de la mission de l'école, de la division des responsabilités, de l'orientation économique et culturelle de la formation de la main-d'oeuvre ainsi que de son contrôle ne peut être que limité. Plusieurs situations demeurent encore la source de tensions ou de conflits entre les parties en présence. Nous avons retenu les plus saillants.

Les jeux de pouvoir autour du mode de gestion des établissements de formation demeurent. L'ICP a été dirigé pendant une année par deux directeurs, l'un provenant du milieu éducatif et l'autre, de l'industrie. Cette formule a par la suite été abandonnée, ce qui a suscité des réactions d'opposition. Des craintes existent à l'égard du contrôle de la formation par le cégep. Certains représentants de l'industrie estiment que l'abandon de la structure bicéphale de gestion faisait passer l'ICP sous le contrôle du collège de

Maisonneuve : « *Je suis convaincu qu'il y a des membres de l'Association, qui ont peur que soudainement ça devienne une institution d'éducation contrôlée par le cégep de Maisonneuve* », (E15). D'autres ne s'inquiètent aucunement. Le recrutement d'une équipe de conseillers pédagogiques a remplacé la formule de la codirection. Ces conseillers évoluent depuis plusieurs années en milieu industriel et représentent assez bien les intérêts de l'industrie. Il faut ajouter aussi que l'industrie est représentée au sein du conseil d'administration du collège en question. D'autres répondants font état de jeux de pouvoir autour du contrôle de la structure de formation : « *Il y a eu des jeux de pouvoir qui se jouent dans tous les milieux, le collège par rapport au milieu industriel* », (E3). Il semble que chacun veut s'approprier les réalisations des projets de partenariat. Tout récemment l'industrie de l'aérospatiale a exigé de transformer le comité consultatif de gestion (ÉMAM) en un comité de décision (CA). Cette industrie revendique un droit de regard sur la gestion de l'école, sur le choix des professeurs, sur le choix de la clientèle, etc. La CECM refuse d'accorder à l'industrie plus qu'un rôle consultatif. Selon son directeur, l'ÉMAM ne saurait avoir deux patrons, car cela risque d'alourdir le fonctionnement et de provoquer de la confusion.

### **2.3.2 Les alliances entre les acteurs**

Selon (Crozier, 1977), les alliances constituent un aspect du système d'action concret, les acteurs se cherchent souvent des alliés pour donner du poids à leurs demandes ou pour résister à certains changements. Nous pouvons identifier deux types d'alliances. Les premières sont traditionnelles, au sens d'habituelles, par exemple entre l'État et les entreprises, entre les syndicats et le milieu scolaire. D'autres alliances, que nous avons qualifiées de ponctuelles ou voir même stratégiques, se sont nouées entre l'entreprise et les syndicats ou entre l'école et l'entreprise. Toutefois, la nature de l'alliance dépend du problème à résoudre.

Les positions défendues par l'école et les syndicats se rejoignent notamment sur la question de la nature de la formation et de son mode de financement. Nous avons qualifié le lien qui les unit d'idéologique. Dans le contexte actuel, les gouvernements font pression sur le système scolaire par différents moyens, comme la réglementation ou le

budget, pour qu'il assure aux entreprises les conditions de productivité. Les rapports entre les entreprises et les gouvernements sont de collaboration plutôt que de pression ou de méfiance. Les liens entre les entreprises et l'école demeurent de méfiance réciproque, malgré l'ouverture de part et d'autre. L'entreprise craint que l'école ne s'éloigne des besoins exprimés. L'école considère qu'elle a un rôle économique à jouer. Ceci ne fait pas l'unanimité dans le milieu et inquiète les enseignants de l'enseignement général. L'école professionnelle en général voit d'un bon oeil l'engagement du monde du travail dans la conception et la gestion de la formation. Elle considère que le rapprochement entre le monde de l'éducation et de celui du travail représente une possibilité de développement et d'innovation (nouvelles compétences, nouveaux programmes et nouveaux services).

Il se dégage de nos résultats, une convergence des points de vue entre les syndicats et l'école au sujet de la nature de la formation et une alliance entre l'État et les entreprises sur le rôle que doit jouer l'école et sur le mode de financement de la formation. Toutefois, le fait de parler de groupe d'acteurs laisse entendre qu'une certaine homogénéité règne au sein de la même catégorie. Ce n'est pas nécessairement le cas. Ainsi, à l'intérieur du système éducatif nous pouvons identifier différentes sous-catégories d'acteurs (enseignants du général, formateurs des adultes et enseignants de la formation professionnelle), dont les intérêts divergent sous certains rapports. En effet, selon certains répondants, le milieu éducatif ne forme pas un tout homogène, il y a ceux qui sont favorables au mouvement de rapprochement entre le monde de l'éducation et de celui du travail et ceux qui ne le sont pas. Par exemple, les professeurs de l'enseignement général estiment que l'école est trop proche de l'entreprise et des objectifs strictement économiques. Par contre, les formateurs et les gestionnaires des services d'éducation des adultes et du service de formation professionnelle (CECM) pensent que ce sont les enseignants du secteur régulier qui sont déconnectés du milieu de travail. Contrairement aux premiers, les gestionnaires, les conseillers en formation et les formateurs sont favorables au mouvement de rapprochement de l'école du milieu du travail, comme le démontrent les deux expériences de partenariat. Ils précisent qu'il n'y a pas de raison de s'inquiéter de ce type de rapprochement qui n'engendre pas forcément de la dépendance.



Ils ajoutent que l'école ne peut plus se permettre de fonctionner «en ghetto». Il y a donc des choses qu'elle peut apprendre des entreprises, vice versa.

Les enseignants ou les formateurs dans le domaine professionnel et technique ou des adultes cherchent à briser leur isolement et leur marginalité à l'intérieur du système scolaire. Les entreprises peuvent trouver une oreille attentive auprès d'eux. Une alliance plus facile peut s'établir entre les enseignants du professionnel et les employeurs plutôt qu'avec les enseignants du général. Par ailleurs, la marginalité des formateurs du professionnel pourrait leur être profitable, ainsi qu'à l'industrie. Elle pourrait se traduire par plus de souplesse. Leur position et leur contact avec le système scolaire et le milieu du travail pourraient faire d'eux des marginaux-sécants<sup>72</sup>.

Bref, le projet de partenariat ne permet pas de dépasser l'ensemble des conflits relatifs à la gestion de la main-d'oeuvre. Il ne constitue pas non plus la solution à toutes les lacunes dans la gestion de la main-d'oeuvre. Les principaux intervenants sur le marché du travail continuent à s'affronter autour du contrôle de la formation de la main-d'oeuvre.

### **2.3.3 Les incohérences et les contradictions**

Les deux termes d'incohérence et de contradiction nous renvoient à deux ordres différents. Le premier est celui de la logique et le deuxième, celui de l'action. Pour saisir les incohérences, nous allons examiner les cas de partenariat sous l'angle du processus, c'est-à-dire la cohérence d'une part, entre les différentes étapes, les décisions prises, les objectifs et les moyens, et d'autre part, dans le mode d'intervention des principaux acteurs intéressés. Par contre, pour élucider les contradictions il faut s'interroger sur la dynamique et les oppositions entre les pratiques et le discours ou entre les actions et les rationalités ou les intérêts des acteurs. Dans la mesure où Crozier et Baldrige admettent la divergence des intérêts des acteurs, le principe de contradiction est implicitement reconnu.

---

<sup>72</sup> Un terme défini par Jamous, H., (1969). ce sont des acteurs frontaliers qui jouissent de positions charnières.

Dans nos résultats d'enquête, nous avons fait état de deux types d'incohérences. Le premier concerne l'État. Les décisions prises témoignent d'une opposition entre les principes de gestion et le politique, c'est-à-dire entre deux types de logiques. Par exemple, le choix des établissements pour dispenser la formation n'a pas été fondé sur la logique de l'efficacité (optimisation). Certains objectifs proclamés n'étaient pas de mise avec la marche concrète du projet de partenariat en formation. Il existait une inadéquation entre les objectifs visés et les moyens mis en oeuvre. En effet, la création de l'ICP a été confiée au collège de Maisonneuve. Selon un représentant scolaire, ce dernier n'était pas le mieux habilité, mais il a démontré une plus grande ouverture par rapport au collège d'Ahuntsic qui n'a pas réagi assez rapidement à la demande de l'industrie. Celui-ci considérait que le projet lui revenait de droit. Selon ce même représentant du milieu scolaire, le choix du collège d'Ahuntsic aurait épargné de l'argent à l'État. Les considérations politiques pèsent fortement dans ce choix. D'autres facteurs expliquent le choix du collège de Maisonneuve, notamment la problématique socio-économique de l'Est de Montréal, une région en décroissance. Le projet de l'ICP a coïncidé historiquement avec la recherche par le gouvernement, via le comité de relance de l'Est, de nouveaux moyens pour développer l'Est de Montréal. Le projet arrive à point et plus qu'un projet de formation, il est un moyen de redynamiser l'Est.

Dans le cas de l'aérospatiale, les parties en présence accordent une grande importance à la création d'une école des métiers de l'aérospatiale, sans s'interroger sur d'autres modalités possibles, telles que l'élargissement de la mission de l'école Nationale d'Aérotechnique ou une colocation de l'espace réservé à cette école. La construction de l'ÉMAM a coûté aux coffres de l'État environ 35 millions de dollars, un coût énorme par rapport à d'autres possibilités.

Le deuxième type d'incohérences concerne l'entreprise. Les représentants des milieux d'affaires, très critiques à l'endroit de l'État-providence, continuent de bénéficier de la manne de l'État. Ce dernier est de plus en plus à l'écoute des besoins des entreprises, comme le montrent les mesures mises de l'avant. L'État a permis de favoriser les conditions qui permettent aux entreprises de faire face à une compétition accrue. Les

entreprises qui ont résisté à la taxation de la formation de la main-d'oeuvre et continuent de bénéficier de financement provenant de l'État. D'un côté, elles ne ratent aucune occasion de critiquer le rôle d'un État «pourvoyeur», mais, d'un autre, lorsque vient le temps de financer la formation de leur main-d'oeuvre, les entreprises se servent des sources de financement public. Certains représentants des entreprises croient que l'ère de l'État-providence est révolue. Selon certains auteurs (Jalbert, *in Sales*, 1991), les entreprises sont constamment à recherche de fonds publics.

Par ailleurs, la justification économique de l'appui aux décisions prises dans les cas de partenariat semble occuper une grande place. Nous pensons que les expériences de partenariat à l'étude ne témoignent pas d'une utilisation rationnelle des fonds publics. Les acteurs engagés ont essayé de faire preuve d'une meilleure utilisation de ceux-ci dans la mesure où ils répondent au marché du travail. Les besoins ont été définis en concertation avec les principaux acteurs plutôt que par les fonctionnaires. Cependant, les expériences de partenariat ne représentent pas non plus un meilleur choix du point de vue économique, c'est-à-dire en termes de coût/avantage ou d'objectifs/moyens.

Grâce au partenariat les acteurs cherchent à pallier aux différentes défaillances, comme l'écart entre la formation dispensée et les besoins du marché du travail, l'éloignement de la formation de son but utilitaire ou les limites de la formation maison, etc. Même si le partenariat a eu un impact positif, il n'en demeure pas moins que les expériences de partenariat détournent l'attention de certains problèmes tels que la crise de l'emploi, laquelle ne trouve pas toute son explication dans les défaillances de la formation de la main-d'oeuvre.

Certes, la rationalisation et l'optimisation justifient les expériences de partenariat, mais aussi le renouvellement des rapports entre les principaux acteurs. Le discours à caractère économique est teinté lui aussi de politique. Il est un discours de façade qui renvoie bien aux objectifs explicites des acteurs impliqués mais qui occulte aussi d'autres enjeux.

À l'origine, les deux projets de partenariat constituait une reconnaissance de l'apport de chaque intervenant. Il fut précédé par une remise en cause des liens qui se sont tissés entre les principaux acteurs sur le marché du travail. L'école n'a ni le monopole de la formation ni celui de la vérité. L'État ne peut pas à lui seul assumer la facture de la formation. L'entreprise ne peut pas continuer d'agir en observateur de la conception et de la gestion de la formation. Par la suite, le projet de partenariat devrait entraîner une reconfiguration des rapports des principaux intervenants favorable à l'entreprise. Le projet de partenariat coïncide historiquement avec l'affaiblissement du mouvement syndical, avec une tendance à la privatisation de la formation, avec la redéfinition du rôle de chaque intervenant ainsi qu'avec la montée de l'idéologie de la performance. Le contexte social est plutôt favorable aux valeurs de l'entreprise. Paradoxalement, dans un contexte où les valeurs de l'entreprise priment nous parlons de partenariat, une notion indissociable d'autres valeurs telles que la solidarité, le partage, l'égalité et la reconnaissance de l'apport de chaque intervenant. Les intérêts des uns et des autres sont interdépendants. Néanmoins, le projet de partenariat, tout favorable qu'il soit à l'entreprise, n'empêche pas d'autres parties d'en tirer profit.

Au-delà du conflit et des incohérences, chaque acteur est confronté à des contradictions qui lui sont propres. Il y a contradiction entre le discours et les pratiques. L'entreprise exprime un intérêt sans équivoque pour la formation. Celui-ci coïncide le plus souvent avec le développement de nouvelles formes précaires de gestion de la main-d'oeuvre (emploi à temps partiel ou à contrat, emploi sur appel, etc.) ainsi qu'avec un traitement différent des catégories socioprofessionnelles de main-d'oeuvre.

Les expériences de partenariat témoignent d'un écart entre le discours et les pratiques. Le discours des entreprises est axé sur l'importance de la formation de la main-d'oeuvre. Pourtant, la majorité des entreprises, consultées lors de l'enquête, optent encore pour une formation à la carte. Elles vont choisir certains modules d'un programme de formation plutôt que de retenir pour les travailleurs l'ensemble du programme de formation. La formation à la carte permet aux entreprises de réduire le coût de la formation et de répondre à des besoins plus urgents, tout en évitant que les employés puissent faire valoir

les titres obtenus dans l'emploi. Toutefois, pour quelques entreprises (Ms et Nt), le travailleur est au centre du processus de formation. Différentes mesures ont été prises afin de réunir des conditions favorables. Par exemple, il y a des travailleurs occasionnels pour combler les postes laissés vacants par les employés en formation. Les moments de répit en production sont devenus des possibilités pour former le personnel :

*«On a identifié que l'automne et le printemps étaient nos périodes où il y avait moins de vacances et où les hommes de surplus étaient plus présents dans l'usine. C'était les périodes les plus favorables pour envoyer les gens à l'Institut», (E15).*

L'intérêt des entreprises pour la formation dans un contexte de partenariat ne fait aucun doute. Certains employeurs vont jusqu'à dire que si ces établissements (l'ICP, l'ÉMAM, etc.) avaient existé bien avant, la réalité de l'emploi et de la formation serait tout autre que ce qu'on connaît maintenant. Cependant, il ne suffit pas que la formation soit arrimée aux besoins des entreprises pour assurer sa valeur d'usage. Le contexte économique doit le permettre aussi. Par exemple, la compagnie X a été obligée de se départir de ses nouveaux employés, des finissants recrutés de l'ICP, pour des raisons de rationalisation.

La formation demeure une dépense plutôt qu'un investissement. Les entreprises appartenant aux secteurs à l'étude disposent de structures adéquates de formation (un centre ou un Institut de formation) mais cela n'a pas transformé les pratiques de formation de façon radicale. La plupart des entreprises continuent d'agir de façon sporadique. Celles-ci optent encore pour une formation à l'interne, fragmentée, sur mesure, sélective et subventionnée. Les entreprises continuent à raisonner en termes de coûts occasionnés par la formation, plutôt qu'en termes de profit escompté. Par ailleurs, la situation semble vouloir changer. Quelques efforts sont ressentis. À la demande syndicale, des mesures incitatives pour former les travailleurs individuellement sont engagées. Le programme Sprint mis en place par le gouvernement du Québec depuis l'automne 1992, vise à répondre sous forme d'aide financière aux demandes individuelles de formation. Ce programme a pourtant été critiqué à cause de son caractère sélectif (CSN, 1992). Dans le cadre de la nouvelle réforme de l'assurance-chômage (1996), le gouvernement fédéral vient de se donner une mesure semblable de perfectionnement des travailleurs.

L'école offre davantage une formation adaptée au marché du travail sans que cela soit fait aux dépens de la qualité. Il s'agit d'une formation qui répond au marché du travail tout en étant transférable. Elle veut concilier les besoins individuels et sociaux et les impératifs propres à l'entreprise. Ces objectifs ne sont pas toujours conciliables.

Les syndicats s'engagent dans différents projets. Ils continuent de se présenter comme les seuls défenseurs des intérêts des travailleurs. Comment peuvent-ils accepter de coopérer avec des patrons avec qui ils sont supposés être en confrontation? Comment peuvent-ils assurer la protection des intérêts de leurs travailleurs? Les intérêts des travailleurs sont-ils aussi bien protégés lorsque les syndicats entretiennent des rapports de coopération avec les employeurs? Certes, de tels risques existent. Cependant, des changements peuvent être introduits sans que l'essence de l'action syndicale soit remise en cause. Cela exige de nouvelles stratégies et de nouvelles approches pour comprendre le sens des transformations et définir un cadre général d'actions syndicales.

L'État se retire de différents domaines tels que l'emploi ou le régime de l'assurance-chômage. Mais, parallèlement, comment peut-il se désengager et conserver un certain rôle, maintenir un pouvoir et une certaine légitimité?

Au-delà des contradictions propres à chaque acteur, nous avons identifié d'autres contradictions entre les intérêts des employeurs et des travailleurs. Par exemple, les travailleurs cherchent à faire valoir leurs compétences auprès des employeurs qui cherchent à les engager à moindre coût. Les travailleurs veulent obtenir une formation qui assure une certaine mobilité socio-professionnelle. Par contre, les employeurs défendent une formation axée sur les besoins du marché. En outre, il y a des contradictions entre les employeurs et les responsables du milieu scolaire. La nature de la formation et la mission éducative sont au centre d'un débat social. Les finalités économiques et socio-culturelles sont-elles compatibles (la logique utilitaire par rapport à la logique de la connaissance)?

Bref, les contradictions n'ont pas été assez développées. En d'autres termes, nous nous sommes limité à en faire état et à montrer que le partenariat ne suffit pas à résoudre toutes contradictions. Certains conflits semblent être résolus, du moins provisoirement. Par contre, d'autres sont inhérents à toute action collective.

## Conclusion

Le partenariat est un rapport social caractérisé par les dimensions de collaboration et de conflit. Les principaux intervenants dans la formation de la main-d'oeuvre se doivent d'entreprendre des actions conjointes. Comme en témoignent les résultats de l'enquête, les acteurs en présence ont tous et chacun des avantages à retirer et des défis à relever.

Nous avons observé que les principaux intervenants sur le marché du travail s'entendent en partie sur le diagnostic et les solutions à adopter pour remédier aux lacunes de la formation de la main-d'oeuvre. Ils reconnaissent la nécessité de l'échange et du partage sans aller jusqu'à être d'accord sur les modalités. La mission de l'ICP et l'ÉMAM, la nature de la formation et les bénéficiaires ont fait l'objet de tensions. Les parties en présence ont pu trouver des arrangements et surmonter certaines divergences relatives aux points cités ci-dessus. Toutefois, les antagonismes ne sont pas pour autant disparus. La représentation des travailleurs dans les comités conjoints de formation, le mode de financement de la formation, l'étendue du partenariat ainsi que le contrôle de la formation sont parmi les points qui suscitent le plus de divergences. Ces questions ont à la fois un caractère organisationnel et politique.

Nous avons remarqué qu'il est plus difficile d'obtenir ou de maintenir la collaboration de toutes les parties en présence lorsque l'enjeu est politique. En d'autres termes plus on s'éloigne de questions organisationnelles et économiques, comme l'organisation de la formation de la main-d'oeuvre, la gestion et la rationalisation, pour aborder la dimension politique, comme le contrôle de la gestion de la formation, des programmes, et des compétences, plus les antagonismes prennent de l'ampleur. Nos observations montrent

que la ligne de démarcation n'est pas nette. En d'autres termes, les problèmes d'ordre organisationnel comportent un aspect politique.

Les questions organisationnelles et politiques vont de pair. Quand aux problèmes de gestion relatifs à la formation, telle la nature du mode de financement de la formation, ils ne sont pas neutres. Ceux-ci ne rallient pas nécessairement les parties en présence, car ils peuvent sous-tendre des perspectives idéologiques différentes. Par exemple, comme en témoignent les données contextuelles ainsi que les résultats de l'enquête, les différents intervenants se rejoignent sur la dévalorisation de la formation professionnelle, les défaillances de la formation, le fouillis administratif des programmes, etc. Par contre, quand vient le moment de discuter des solutions, du sens à donner aux faits et des moyens à y consacrer, les divergences deviennent plus évidentes. Le débat sur les moyens peut dévoiler des antagonismes idéologiques dans les logiques des acteurs. Par exemple, les principaux intervenants sur le marché du travail constatent le sous-investissement des entreprises dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre. Quand vient le temps de proposer des solutions et d'envisager des moyens, les divergences refont surface entre les syndicats, partisans de l'obligation, et les employeurs, plutôt favorables à l'incitation. En effet, les conflits et les contradictions peuvent se cristalliser sur certains points d'ordre technique, en apparence neutres.

À la lumière de nos observations, le langage des compromis semble prendre plus de place. Plusieurs facteurs favorisent le partenariat. Le discours pragmatique l'emporte sur le discours idéologique. Les acteurs se préoccupent surtout de la résolution des problèmes de gestion et d'organisation. Dans un contexte de grande incertitude, les conflits sont coûteux. En effet, les arrangements négociés priment, même si les acteurs en présence sont conscients des limites.

Bref, il nous semble que la collaboration entre les principaux intervenants sur le marché du travail dépend de la capacité des parties en présence de prendre en considération les divergences de leurs intérêts, de leurs rationalités et de leurs enjeux dans le processus d'échange plutôt que de les évacuer ou de les ignorer. Mais, dans quelle mesure ces



divergences ne nuisent-elles pas au projet de partenariat? La portée de ce dernier dépend de la capacité des parties en présence de relever le défi des compromis, car à l'origine chacun défend des intérêts différents.

## **Chapitre 3 La portée du projet de partenariat**

Nous avons observé des changements relatifs au partenariat et au contexte social. Nous en examinerons la portée selon trois volets distincts. Tout d'abord, nous allons saisir les différents types de changements qui, il faut se le rappeler, dépassent le cadre des expériences de partenariat; il s'agit de modifications dans les rôles des acteurs. Nous nous interrogerons sur la valeur des changements identifiés. Ensuite, nous nous questionnerons sur les enjeux du projet de partenariat (efficacité, intégration et mobilisation, gestion des conflits, démocratisation ou contrôle social). Enfin, nous pensons pouvoir élucider le sens du projet de partenariat.

### **3.1 La nature et la valeur de nos observations**

#### **3.1.1 Les différents types de changements**

L'analyse du contexte institutionnel de la gestion de la main-d'oeuvre a confirmé l'évolution dans le mode d'intervention des principaux acteurs sur le marché du travail. Ces derniers ont joué des rôles relativement différents de leurs rôles habituels. L'État restructure ses interventions; il semble agir comme gestionnaire. En ce sens, il privilégie les mesures ponctuelles ou d'appoint à une intervention globale et directe. L'État (fédéral et provincial) a mis de l'avant une nouvelle approche de gestion non seulement de la formation mais de la main-d'oeuvre dans son ensemble. En invitant le secteur privé les gouvernements semblent croire qu'ils auront un éclairage plus intéressant sur les besoins de l'industrie en matière de main-d'oeuvre et de formation. De son côté, l'entreprise est plus qu'un client de l'école. Elle est un lieu de formation mais elle est davantage un «partenaire» de la formation. Dans le premier cas l'entreprise est un acteur autonome, dans le deuxième elle est un acteur en collaboration. En effet, l'entreprise sollicite la collaboration à la fois de l'école et des syndicats pour relever les défis. L'école ne se limite plus à offrir de la formation; elle est en train d'élargir sa mission. Quant aux syndicats, ils veulent devenir un «partenaire» à part entière et sont décidés à faire jouer l'affrontement, la concertation et l'engagement. Par ailleurs, cette tendance à la

concertation entre école/entreprise est observée dans plusieurs pays (Tanguy, in De Coster, 1994).

Nous distinguons deux niveaux de changements, d'une part les changements dans les rôles des acteurs; au niveau des positions et des attentes «ce qui est attendu de part et d'autre». Le rôle définit une zone d'obligations et de contraintes corrélative d'une zone d'autonomie. D'autre part, nous avons retenu les changements dans les fonctions des acteurs. Merton (1967) a défini le terme de fonctions comme les *«conséquences observées qui contribuent à l'adaptation ou à l'ajustement d'un système donné»* et les dysfonctions comme *«celles qui réduisent une telle adaptation ou un tel ajustement»*. La définition de Merton s'inscrit dans un cadre fonctionnaliste. Elle fait abstraction du contexte et elle semble représenter une donnée neutre. Néanmoins, la notion de fonction n'implique de façon nécessaire, ni une image organiciste des sociétés, ni des explications de type téléologique (Boudon, 1982; Giddens, 1979). Elle est entendue au sens de mission principale, c'est-à-dire la raison d'être, ce que chaque acteur collectif cherche à accomplir. La fonction assure une certaine stabilité, mais celle-ci n'est pas immuable. Aussi, la fonction d'une organisation dépend du contexte sociohistorique ainsi que des acteurs qui la composent.

### **3.1.1.1 Le changement dans les rôles des principaux acteurs**

Le seul fait qu'il y ait partenariat force les acteurs à changer de rôles. Tout d'abord, le rôle des entreprises subit des modifications très significatives, notamment en ce qui a trait à la conception de la formation. Les entreprises tendent à intervenir davantage dans les questions d'éducation. À ce titre, elles ont eu différents rôles à jouer dans les deux expériences de partenariat. Elles ont joué plus qu'un rôle de conseiller, particulièrement en ce qui concerne leurs besoins de main-d'oeuvre, auprès des établissements de formation. Elles ont participé à la conception et à l'élaboration des programmes de formation. En effet, l'entreprise représente un nouveau niveau de régulation de la formation. L'étude de Dubar (1984) confirme d'ailleurs cette observation. Et les entreprises ont apporté une contribution avec des équipements et des prêts de personnel.

Concernées elles semblent dépasser le stade du bon vouloir. Elles sont de plus en plus prêtes à poser des gestes concrets. Cependant, rien ne semble être acquis pour le moment. Les entreprises continuent à solliciter l'État constamment et à utiliser tous les moyens possibles pour tirer profit des fonds publics disponibles. Elles recourent au lobbying pour parvenir à leurs fins. Plusieurs études ont révélé un sous-investissement des employeurs dans la formation de la main-d'oeuvre. Le syndicat, l'école et même certains représentants du gouvernement se sont entendus pour dire que l'imposition est la seule façon de changer les attitudes des employeurs, à l'instar de ce qui se fait en France. Ils ont précisé qu'en l'absence d'une tradition de financement de la formation par les entreprises ou d'une culture de formation, il est très difficile de transformer les comportements par le biais de l'incitation. Cette dernière n'a pas donné les résultats escomptés.

Les syndicats vont au-delà de l'appui accordé aux deux cas de partenariat. Ils ont joué un rôle assez important dans leur réalisation. Ils ont participé à la définition et à l'élaboration des programmes de formation. Ils veillent à la protection des travailleurs en emploi ou des catégories de main-d'oeuvre laissées pour compte. Comme en témoignent de nombreux documents syndicaux, la formation de la main-d'oeuvre devrait s'inscrire dans une stratégie syndicale offensive. C'est un outil précieux pour faire face aux impacts éventuels de la restructuration des entreprises ou de l'économie. En d'autres termes, les syndicats cherchent à travers la formation à éviter aux travailleurs d'être pris au dépourvu. Comme en témoignent plusieurs documents (CCMTP, 1990; CSN, 1993; FTQ, 1993), les syndicats réalisent de plus en plus qu'il faut quelque chose d'autre qu'un emploi à vie. Il faut s'armer pour être capable de se relocaliser, c'est-à-dire se former et se qualifier.

À l'instar des deux cas de partenariat, l'école est prête d'associer le secteur privé dans toute démarche de révision ou de création de programmes de formation. Elle se restructure sans remettre en cause sa vocation qui est celle d'offrir une formation de base et de demeurer au service de la société. En plus d'assurer son rôle traditionnel d'offrir de la formation, elle est en train d'élargir son expertise et de diversifier ses services; de s'ouvrir donc à de nouveaux besoins du monde du travail.

Les représentants du milieu des affaires estiment qu'ils devraient avoir un mot à dire dans la gestion et la conception de la formation. Les syndicats insistent sur la nécessité de liens assez forts qui devraient exister entre l'école et le marché du travail afin d'éviter de former pour former. Par exemple, certaines écoles forment entre autres des ouvriers, mais, au moment de recruter, les employeurs préfèrent des personnes sans qualification, capables de s'acquitter des tâches exigées.

Les gouvernements, dans les deux cas de partenariat ont joué le rôle de facilitateur. Ils ont veillé à réunir toutes les conditions de leur mise en oeuvre (appui logistique, financier). Nous devons signaler par ailleurs que différentes réformes ont été entreprises aux niveaux des instances et des programmes afin de favoriser les mises en commun des ressources. Celles-ci témoignent de la volonté du gouvernement de refondre le système de formation professionnelle au Québec pour que cette dernière réponde aux besoins de diverses industries. Par exemple, la formation professionnelle et technique a été confiée à un ministère à caractère économique (ministère de main-d'oeuvre, de la sécurité du revenu et de la formation professionnelle). On a centralisé le dossier dans les mains d'un seul responsable. L'approche de la formation dérivée des compétences a été officialisée. Contrairement aux instances anciennes, la SQDM met l'accent non seulement sur la formation, mais sur la problématique de planification et de développement des ressources humaines dans un cadre de partenariat.

Le débat sur le rôle que doit jouer l'État dans la gestion de la formation voire même en général est loin d'être clos. Les représentants des entreprises estiment que le rôle de l'État doit consister à définir les grandes lignes et les balises qui régissent le champ d'action des établissements de formation, ensuite, il faut laisser libre cours aux lois du marché. Les syndicats s'opposent à cette vision et considèrent que l'État doit jouer plus qu'un rôle de gestionnaire. L'État doit agir en tant que régulateur (Boismenu, *in Sales*, 1991). Les interventions de l'État en matière de gestion de la force de travail sont davantage subordonnées aux impératifs du marché plutôt qu'aux objectifs d'intégration sociale. Il semble de plus en plus spécialiser ses interventions, resserrer ses cibles et sa

clientèle. L'État a renforcé son dispositif de contrôle, par le biais de la normalisation sociale et l'intervention disciplinaire.

Comme conséquence aux changements de rôles, nous avons remarqué une différence d'approche, c'est-à-dire dans la façon de régler les problèmes de main-d'oeuvre. L'entreprise et le syndicat sont mis à contribution dans la conception et la gestion de la formation. En associant d'autres acteurs dans le processus de formation l'école accéderait à plus de ressources et serait plus près des besoins réels et par conséquent, moins sujette aux critiques.

Les gouvernements, à travers les Camos ou aux comités sectoriels, reconnaissent la participation du secteur privé dans la planification et le développement de la main-d'oeuvre assumés dans le passé par l'État. Autrement dit, les entreprises et les syndicats sont appelés par les gouvernements à jouer un rôle en ce sens, au niveau de l'entreprise ou du secteur. À cause de la crise budgétaire, les gouvernements assument des rôles de soutien. Ces derniers ne peuvent se permettre d'injecter des fonds supplémentaires pour absorber de nouveaux coûts. Par exemple, pour financer l'ICP le gouvernement provincial a redéployé des fonds disponibles; il n'a pas injecté de nouvelles ressources, mesure qui aurait probablement affecté l'ensemble du réseau de l'enseignement.

En raison de la nouvelle réalité économique, sociale et politique les exigences et les attentes des uns et des autres sont en révision. L'école est davantage à l'écoute des besoins du marché du travail. Elle est prête à offrir une formation ayant une valeur d'usage et axée sur les nouvelles technologies, et à assurer le transfert de l'apprentissage en milieu du travail (Dandurand et al., 1991). Quant à l'entreprise, elle s'associe avec d'autres intervenants dans un processus de formation plutôt que de se limiter à faire connaître ses besoins. Elle devrait, par ailleurs, jouer un rôle actif auprès des futurs employés, en prenant acte de leurs attentes et en les sensibilisant aux perspectives d'emploi. En effet, certains aménagements s'imposent. Les liens qui se sont tissés entre les principaux intervenants lors d'expérience de partenariat se multiplient. Les liens entre l'entreprise et l'école et entre le syndicat et l'entreprise sont requestionnés. L'État, enfin,

par le biais de différents mécanismes favorise le raffermissement des liens, notamment entre l'entreprise et l'école.

Les principaux acteurs assument de plus en plus des rôles diversifiés. En effet à mesure que chaque acteur assume des rôles plus nombreux et diversifiés, celui-ci a davantage de possibilités de s'exposer à des exigences partiellement incompatibles. En conséquence, l'acteur doit faire des choix.

### **3.1.1.2 Le changement dans les fonctions des acteurs**

Les fonctions des principaux acteurs sont maintenues mais réajustées et élargies. Comme en témoignent les cas de partenariat, l'école préserve son contrôle sur la gestion et la conception de la formation malgré la présence de l'entreprise et du syndicat dans la sphère éducative. Certes, celle-ci est de plus en plus vulnérable. L'école défend une formation de base accessible et transférable. Elle se veut au service de la société plutôt qu'au service du marché. Cela ne l'empêche pas de s'ouvrir et de s'ajuster à l'économie.

Les syndicats défendent les intérêts de leurs travailleurs. Ils revendiquent leur droit à la formation et à l'emploi. Par exemple, qu'ils soient des ouvriers ou des techniciens, les travailleurs doivent recevoir une formation qui assure des emplois ainsi que leur insertion dans le monde du travail. Ils semblent préoccupés par le sort d'une fraction importante de la population, exclue du travail ou de la formation. Les syndicats revendiquent encore une participation à la formation voire même à la gestion de l'entreprise (FTQ, 1991; CSN, 1993). La nature de participation des syndicats dans chacun des cas de partenariat témoigne d'un changement. Cette participation des syndicats n'est pas représentative du faible engagement syndical dans le domaine de la formation. Comme nous l'avons signalé, dans les conventions collectives, la formation de la main-d'oeuvre fait rarement l'objet d'action conjointe entre les employeurs et les salariés.

Le syndicalisme est en transformation. Les syndicats ont perdu une partie de leur force de pression. Il y a de plus en plus de chômeurs, de travailleurs précaires, et d'entreprises non

syndiquées. En effet, dans un tel contexte de rareté et de précarité de l'emploi les syndicats ont des choix à faire. L'identité et la raison d'être syndicale sont en jeu (Daigle, 1992; De Coster, 1994). Les syndicats peuvent continuer à jouer un rôle défensif. Ils risquent toutefois d'être perçus comme une simple corporation et d'amoinrir leur pouvoir. Les syndicats n'ont-ils pas intérêt à intéresser d'autres catégories de laissés pour compte et prendre en charge les préoccupations des non-travailleurs. Dans le cas où ils optent pour une action plus large, ils se contraignent à chercher un dénominateur commun; ils risquent aussi de perdre leur identité sociale en devenant des instances politiques qui visent à attirer le plus de monde possible. Les syndicats peuvent mettre l'accent sur l'emploi, la formation, l'organisation du travail, voire même la gestion de l'entreprise, et se montrer plus flexibles et moins sur la défensive. La réponse à ces nouveaux défis façonne en partie l'avenir des syndicats.

L'entreprise est une institution (Touraine, 1984; Perrow, 1986). Elle est un lieu social central (Sainsaulieu, 1986). Elle produit non seulement des biens et des services mais aussi des règles et des modèles de pensée. Certes que l'entreprise se préoccupe principalement de sa rentabilité, raison d'être qui assure sa survie. Cela n'empêche qu'elle est appelée à s'occuper de questions sociales et éducatives et a intérêt à le faire. La formation et la qualité de la main-d'oeuvre sont des facteurs de concurrence, la formation est aussi un moyen de socialisation. Les décisions prises dans l'entreprise se justifient en termes de coûts/avantages. Toutefois, les retombées économiques de la formation ne sont pas directes. Les entreprises ne recourent pas à la formation de façon prioritaire. Théoriquement celles-ci sont supposées assumer l'entière responsabilité de la formation spécialisée. Cette dernière demeure négligée, faute de vision et non pas de moyens ou d'intérêts. L'entreprise évolue. Elle a accepté dans plusieurs cas d'associer les syndicats à la gestion de la main-d'oeuvre voire même à la gestion en général. Nous devons signaler que la gestion centralisée est de plus en plus contestée (Sainsaulieu, 1986). Celle-ci semble inappropriée au contexte de compétition; ce dernier exige la mobilisation des efforts.



L'État continue à agir en pourvoyeur de la formation générale et en partie de la formation sur mesure. Toutefois, la situation semble vouloir changer; le gouvernement du Québec a réussi à imposer aux employeurs une taxe sur la formation. L'État (fédéral et provincial) cherche à réunir les conditions de productivité et la formation en est une. Celle-ci devrait correspondre aux besoins non seulement des entreprises mais aussi des travailleurs. L'État est appelé à remplir deux fonctions principales et souvent contradictoires: accumulation du capital et légitimation (O'Connor, 1973). En matière de politiques de main d'oeuvre cela devrait se traduire par la prise en compte de préoccupations économiques et sociales. Dans le contexte actuel, et comme en témoignent les données institutionnelles, l'État a favorisé les intérêts du secteur privé sous prétexte de restructuration, une étape de transition dans laquelle l'État est prêt à aider les entreprises à mieux se positionner sur un marché international. En d'autres termes, les motivations économiques de l'État ont pris le dessus sur les motivations sociales. Dans le cadre des réorientations des politiques de formation de la main-d'oeuvre, les objectifs économiques tels que rendre la main-d'oeuvre plus productive, rapprocher la formation aux besoins des entreprises priment. Les objectifs sociaux, tel aider les plus démunis à mieux se re-situer sur le marché du travail, à améliorer leur position ou à se requalifier sont négligés ou plutôt sont loin de constituer une priorité pour l'État.

En résumé, la notion de rôle recoupe celle de fonction. La deuxième est plus générale; un acteur collectif peut avoir une seule fonction, mais peut assumer différents rôles. Nous avons remarqué un transfert de certaines responsabilités de l'État vers le secteur privé, un élargissement des domaines d'intervention de certains acteurs, notamment de l'école et des syndicats, ou une mise en veilleuse de certaines missions (fonction de légitimation au profit de l'accumulation) plutôt qu'une transformation des fonctions respectives des acteurs en présence. L'État ne se retire pas du champ de la main-d'oeuvre mais restructure ses interventions (Dandurand, 1983). Sa légitimité n'est pas remise en cause mais plutôt l'étendue de champ d'intervention ainsi son mode de gestion et sa conception du social et du politique le sont (Hamel, 1993). Nous avons fait état de changement dans les rôles des principaux intervenants sur le marché du travail. Mais, le changement n'est jamais total (Bernoux, 1995), il restera forcément des traces des comportements et des

rôles habituels. Il faut rappeler que les gouvernements continuent à agir en bailleur de fonds mais ils font davantage appel à la contribution du secteur privé dans la définition du contenu de la formation, dans son financement et dans l'élaboration des politiques de main-d'oeuvre. Les entreprises jouent de plus en plus un rôle actif dans le domaine de développement de la main-d'oeuvre mais continuent à bénéficier des finances publiques et les établissements de formation demeurent sous-financés. L'école maintient sa mission principale mais elle est davantage prête à s'ouvrir et d'élargir son champ de compétence. Enfin, les syndicats se préoccupent de questions de formation et d'éducation et sont prêts à mettre à profits leurs expertises. Néanmoins, dans plusieurs cas ils demeurent mis à l'écart du processus de formation. Une des hypothèses tendrait à soutenir que la dichotomie entre l'économique, le social, le culturel, et le politique semble s'estomper. Chacun des acteurs n'est pas nécessairement cantonné à défendre une seule logique. Ainsi, le partenariat serait une approche dont l'influence dépend de la capacité des parties en présence de réaliser des compromis en vue d'intégrer toutes ces rationalités.

### **3.1.2 La valeur des changements identifiés**

Le partenariat en tant que mode de fonctionnement suppose que les acteurs consentent à adopter de nouveaux rôles et rompent avec les scénarios et les représentations habituelles. Mais les principaux acteurs parviennent-ils à dépasser leurs modes d'action culturellement définis et routiniers ou plus au moins institutionnalisés et formalisés. Ils peuvent facilement revenir à leurs scénarios habituels et bien ancrés, marqués soit par l'affrontement entre syndicat et patronat, soit par la méfiance entre école et industrie, État et syndicat et État et patronat, ou encore par la dépendance entre école et administration gouvernementale. D'autant qu'un nouveau mode d'action, le partenariat, multiplie les zones d'incertitude<sup>73</sup> dans le processus en cours. La volonté des acteurs d'entreprendre des actions communes se heurte constamment à la protection des intérêts particuliers. Les acteurs pourraient s'en tenir à leurs rôles antérieurs.

---

<sup>73</sup> Selon P. Bernoux (1995), l'incertitude, dans l'approche de l'analyse stratégique, ne désigne pas seulement les turbulences imprévues internes et externes, auxquelles toute organisation est soumise. Elle est définie aussi comme une interaction, dans le cadre du jeu entre les acteurs. Elle est celle que chaque joueur utilise pour que les autres, partenaires-adversaires, ne puissent percer son jeu. Nous pouvons ajouter que l'incertitude peut être créée par les acteurs.

Le changement est un processus évolutif, continu (ajustements) et discontinu (ruptures), résultant d'une conjonction complexe de facteurs exogènes et endogènes. Nous avons distingué la transformation de l'adaptation. La première consiste à remettre en cause un ordre ou un système quelconque. Par contre, la deuxième consiste en ajustements, assouplissements ou réaménagements à l'intérieur du système existant. En d'autres termes, la transformation signifie une remise en question institutionnelle, mais l'adaptation débouche sur une réorganisation sans modifier l'intégrité du système. Il ne s'agit pas ici de les hiérarchiser; toutefois, la transformation est souvent source de grande incertitude, contrairement à l'adaptation, plus rassurante et plus mobilisatrice. L'adaptation peut représenter une étape essentielle dans un processus de changement en profondeur.

Il nous semble que le projet de partenariat est davantage qu'une simple adaptation des acteurs à leur contexte. Les cas de partenariat créent une nouvelle dynamique. Nous avons montré qu'une redistribution des rôles est survenue. Les changements identifiés sont de nouvelles façons de faire nécessitant de nouveaux liens entre les principaux intervenants sur le marché du travail. Ils ne remettent pas en question, du moins directement, la ou les fonctions de chaque acteur. Le partenariat est loin de rompre complètement avec les pratiques de gestion de la main-d'oeuvre en vigueur. Nous avons remarqué la persistance d'attitudes habituelles chez certains acteurs.

Les deux cas de partenariat traités ici sont une manifestation de changement, véritable réponse à l'évolution dans le champ de la formation de la main-d'oeuvre. Ils constituent des exemples tangibles. Un ensemble d'observations et de tendances se dégage de l'analyse des cas de partenariat.

Les cas de partenariat font l'objet d'ententes. Par exemple, dans le cas de l'ICP et de l'ÉMAM, le rôle et la fonction de chacun des partenaires de même que la structure de coordination, d'implantation et de gestion de chacun de ces cas ont été définis au préalable. Le MÉQ a créé un modèle d'entente et l'a mis à la disposition des participants aux projets de partenariat.

Un nouveau mode de transmission du savoir se dessine. L'école professionnelle est davantage une école-usine. Par exemple, l'ÉMAM est organisée par section, par atelier et par bloc technologique. Elle fonctionne toute l'année. Les étudiants se soumettent à un régime de travail (des pauses réglementées, des cartes d'identité, un costume de travail). Les ressources de l'établissement de formation et de l'industrie sont jumelées de manière à favoriser le transfert d'expertise. L'apprentissage se passe sur des équipements industriels fournis par les partenaires, autant que sur des équipements scolaires. Le concept d'école-usine remet au goût du jour le débat entre les pédagogues et les industriels sur la mission et le rôle de l'école. Tous les intervenants s'accordent sur la nécessité de collaborer. Les finalités éducatives et économiques sont différentes, mais peuvent être complémentaires.

Une nouvelle approche de formation prend forme; tous les programmes de formation professionnelle et technique dont ceux de l'ICP et de l'ÉMAM ont été adoptés ou devraient être révisés conformément à l'approche par compétence.

Une nouvelle structure organisationnelle où collaborent de façon paritaire les représentants des employeurs, les travailleurs et des représentants du milieu scolaire existe à l'ICP et à l'ÉMAM. Elle est considérée comme une première, en raison de la participation des parties patronale et syndicale à la gestion d'une école publique et à la définition du contenu de formation. Le partenariat se veut en effet plus qu'un moyen; une nouvelle forme de relation. Une nouvelle dynamique des rapports des acteurs est donc en gestation.

Les politiques de formation sont de plus en plus ajustées au développement de l'employabilité. La formation est un élément de la politique sociale (Paquet, 1988; Dandurand, 1983; Dubar, 1986; De Coster, 1994). Les deux cas de partenariat sont, aux yeux des gouvernements, des expériences de développement de l'emploi ou de l'employabilité. Nous pensons que le fait d'offrir une formation arrimée aux besoins des industries, conçue avec elles, augmentera les chances des finissants de se trouver du travail. Il faut ajouter aussi que la clientèle de l'ICP et de l'ÉMAM, en partie composée de chômeurs et d'assistés sociaux, pourra augmenter son employabilité. Par ailleurs,

l'ICP est présenté, entre autres, comme un moyen de relancer l'emploi dans l'est de Montréal.

Enfin, les débouchés de la formation sont assez larges. Dans les deux cas de partenariat, les entreprises ne se chargent plus de la formation des opérateurs ou des ouvriers spécialisés. Structurée et centralisée, elle a été confiée à l'école publique et répond ainsi aux besoins de deux secteurs, voire même de plusieurs. Les étudiants s'orientent vers la chimie, la pétrochimie ou l'aérospatiale. Cependant, les types d'emplois consacrés aux finissants des deux établissements de formation dépassent le cadre des secteurs de la chimie, de la pétrochimie et de l'aérospatiale. En effet, les diplômés de l'ÉMAM seront en mesure de travailler aussi bien pour les entreprises oeuvrant dans le domaine de la technologie spatiale que pour les compagnies oeuvrant dans le secteur de l'aviation ou dans des domaines connexes, tant leur formation est large. Également, ceux de l'ICP ne sont pas nécessairement destinés à travailler dans le secteur de la chimie et de la pétrochimie. Bernier, (*in Dandurand*, 1993) a observé une tendance à l'institutionnalisation sectorielle, au sens d'une standardisation de la formation de la main-d'oeuvre. Les entreprises appartenant à des secteurs économiques identiques tendent à homogénéiser leurs façons de dispenser la formation en ayant de plus en plus recours à l'école publique.

Il y a de plus en plus de cas de partenariat dans le domaine de la formation. Certains sont encore dans une phase d'étude ou ont échoué en cours de route. D'autres ayant franchi des étapes très importantes sont en voie d'achèvement ou en état d'évaluation. Toutefois, au-delà de leur singularité et leur particularité, les cas de partenariat révèlent trois tendances qui méritent d'être soulignées. Tout d'abord, en plus de gérer la main-d'oeuvre, l'entreprise est impliquée dans la gestion et la conception de la formation. Plusieurs auteurs ont fait déjà état de l'intensification du pouvoir de l'entreprise en ce domaine (Dandurand et al., 1991; Hamel, 1982; Paquet, 1988; Tanguy, 1986). L'accentuation du pouvoir de l'entreprise, selon Paquet (1988), témoigne de l'importance accordée à la logique d'adaptation de la main-d'oeuvre à une économie en transformation. Les problèmes de main-d'oeuvre, tels que le chômage, continuent d'être posés en termes d'inadéquation entre l'offre et la demande. Autrement dit, il est souvent

question d'inadéquation des programmes de formation aux besoins de l'entreprise. Mais, dans le cas où c'est l'entreprise qui donne son aval aux programmes de formation dispensés par les établissements de formation, va-t-on finir par admettre que les lacunes du système scolaire ne sont qu'une partie de la crise de l'emploi et du chômage.

D'après Dandurand et al. (1991), la problématique du rapprochement de l'école à l'entreprise se pose en regard des restructurations des économies et des entreprises. Cette tendance va de pair avec les modifications observées dans l'organisation du travail ou les fonctions sont définies de façon plus large. Pour Hamel (1982), l'intensification du rôle de l'entreprise en matière de formation professionnelle est le signe d'une subordination de la formation à l'économie et au marché. Le savoir risque de n'avoir de valeur que par rapport à des fins utilitaires. Nous considérons que le rapprochement de l'école à l'entreprise est inévitable. Les moyens logistiques pour offrir la formation souhaitée coûtent assez chers. Les gouvernements ne sont pas en mesure de fournir le financement adéquat, notamment dans le cas de l'école-usine. L'apport des entreprises contribue à la qualité de la main-d'oeuvre. Par ailleurs, les entreprises font face à des impératifs d'innovation. Elles sont donc plus enclines à contribuer. Celles-ci réclament une forme de qualification assez particulière. Cette dernière doit garantir des connaissances technologiques plus poussées et moins spécialisées afin de répondre aux nouvelles exigences du travail.

En deuxième lieu, le domaine de compétence des établissements publics de formation s'est élargi. Pour répondre à des impératifs de restructuration des procédés de production, de modernisation et d'innovation, les établissements publics de formation offrent plus que de la formation. D'ailleurs, les connaissances scientifiques et technologiques prennent une importance stratégique dans le cadre scolaire (Dandurand et al., 1991). La tendance est à la spécialisation<sup>74</sup> et à la diversification des services (Doray, *in Dandurand*, 1993).

---

<sup>74</sup> L'école publique se spécialise dans un champ de compétences, dans un secteur d'activité, par rapport à une catégorie de main-d'oeuvre ou dans certains programmes.

Enfin, le domaine des actions négociées s'amplifie; par exemple, la planification et le développement de la main-d'oeuvre sont de plus en plus décentralisés. Ceux-ci ne sont plus l'oeuvre exclusive de l'école ou de l'État. La participation des syndicats et notamment de l'entreprise est davantage encouragée. Dans le milieu gouvernemental, on accepte que les estimations des besoins de l'emploi ainsi que de la formation doivent être réalisées au niveau national, régional, sectoriel, voire local, avec la contribution du secteur privé. Le domaine des actions négociées entre l'entreprise et l'école s'étend à la conception et à la gestion des programmes de formation. La participation répond aux besoins de certains d'agir sur le processus de formation de la main-d'oeuvre et pour d'autres de mobiliser les ressources ou absorber la contestation. Le déplacement des responsabilités du secteur public vers le secteur privé entraîne une redéfinition de l'État-providence et son remplacement par ce que Wolch (1989) appelle l'État fantôme (shadow state) ou par ce que Crozier (1987) appelle l'«État modeste». Dans le cadre de ce nouvel arrangement institutionnel, l'État se met à l'abri de l'insatisfaction à l'endroit des services publics puisque les responsabilités deviennent partagées et diffuses.

Par ailleurs, les zones d'incertitudes persistent. Les acteurs peuvent revenir à leurs rôles habituels bien ancrés. Par exemple, les entreprises peuvent négliger de fournir à l'école de l'équipement et du personnel. Celles-ci ne sont pas tenues de recruter en priorité leur main-d'oeuvre dans ces établissements de formation (ICP et l'ÉMAM). Les expériences passées, comme celle de l'école du meuble ont prouvé que le fait que les programmes de formation ont été conçus en fonction des besoins des entreprises, n'assure pas toujours de meilleurs débouchés pour les finissants au moment du recrutement. L'ICP et l'ÉMAM ont une certaine exclusivité de la formation des techniciens et des ouvriers qualifiés. D'autres établissements offrent des programmes concurrentiels. Il faut noter que l'ICP est le seul à offrir un programme de reconnaissance des acquis pour des travailleurs en place. Par contre, il rivalise avec le collège d'Ahuntsic dans la formation générale des techniciens. Seule l'ÉMAM offre une formation en montage mécanique et en outillage. Toutefois, peu importe la qualité de la main-d'oeuvre, les entreprises ne recrutent pas automatiquement les finissants; car d'autres solutions existent comme le recrutement à l'interne et le rappel d'anciens employés.

Le mouvement en faveur du partenariat est soutenu par l'État à travers des instances et des programmes; cela ne suffit pas pour assurer son évolution. Les gouvernements ne semblent pas en mesure d'appuyer et de soutenir toutes les expériences de partenariat, à l'instar de leur intervention dans le secteur de la chimie, de la pétrochimie et de l'aérospatiale. Dans le milieu gouvernemental, on pense que les deux expériences de partenariat ne sont pas nécessairement généralisables telles qu'elles sont, car tous les secteurs économiques n'ont pas forcément besoin de structures de formation communes. Toutefois, les partenariats déjà formés pourront sans doute servir de modèles à d'autres projets. La nouvelle politique d'intervention sectorielle de la SQDM (Québec, 1996) confirme l'orientation sectorielle des politiques de développement de la main-d'oeuvre.

Au-delà des mécanismes mis en place par les gouvernements et des incertitudes, certaines conditions devraient consolider la mise en commun des efforts et des ressources. Tout d'abord, l'incertitude est grande, et elle frappe tout le monde. Devant l'ampleur des contraintes économiques et politiques, la mise en commun de tous les efforts s'impose. D'ailleurs, plusieurs intervenants remettent en question la gestion centralisée sous toutes ses formes et quel que soit son niveau, public ou privé. Ils y voient l'une des causes les plus profondes de l'incapacité des entreprises et des économies nord-américaines de faire face aux nouvelles réalités de concurrence internationale. Les appels à la responsabilisation individuelle et collective se multiplient donc. Un mouvement de collaboration se dessine et prend de l'ampleur ces dernières années. Des programmes de formation, des mesures incitatives et des mécanismes ont été mis en place pour favoriser la collaboration entre divers intervenants. Ensuite, les conflits sont coûteux pour tous les acteurs. Ces derniers ont intérêt à régler leurs divergences par la négociation plutôt que par l'affrontement. Enfin, les ressources, atouts ou moyens à échanger sont interdépendants.

Pour caractériser l'ensemble de ces manifestations de changement, nous avons opté pour le terme de reconfiguration, entendue au sens d'une nouvelle dynamique de rapports entre des acteurs, c'est-à-dire une nouvelle division des responsabilités. Nous avons



observé un raffermissement des liens entre les principaux acteurs. La structure des rapports de force est favorable à l'entreprise; il demeure que chacun a quelque chose à échanger et à négocier. Les changements observés témoignent d'un repositionnement des différents acteurs. Le nombre croissant des cas de partenariat témoigne d'une tendance à la mise en commun des ressources. En effet, une étape est franchie pour repenser un nouveau mode de régulation dont les véritables enjeux sont à la fois économiques et politico-sociaux.

Les rapports traditionnels entre les acteurs institutionnels dans le champ de la formation sont en crise. Ceux-ci renvoient à une structure sociale hiérarchisée et cloisonnée. Cette dernière est caractérisée par des flux d'échange assez limités et par des rapports de subordination et de méfiance. La position de l'État est centrale. Par contre, dans les cas de partenariat, les rôles et les rapports entre les acteurs se modifient. Cela nous amène à parler d'une reconfiguration des rapports des acteurs institutionnels. Il s'agit d'une structure en réseaux et décloisonnée favorisant la mobilisation et la responsabilisation des principaux intervenants.

### **3.2 Les enjeux du projet de partenariat**

L'analyse des cas de partenariat montre que les parties en présence peuvent poursuivre plusieurs objectifs. Nous les regroupons en deux catégories. Tout d'abord, les objectifs économiques sont de grande importance. On cherche, entre autres, à accroître l'efficacité des interventions des principaux acteurs sur le marché du travail. En associant les principaux intervenants, on compte améliorer la situation de la main-d'oeuvre et l'utilisation des ressources.

En deuxième lieu, les objectifs politico-sociaux consistent à revoir le mode de fonctionnement en vigueur. Les acteurs agissant dans un cadre de partenariat cherchent à remédier aux carences du mode de gestion traditionnel de la main-d'oeuvre, en attribuant aux travailleurs et aux employeurs un rôle plus actif. Certains acteurs ne doivent pas se cantonner dans un rôle de fournisseur, de conseiller ou de client mais plutôt devenir des

partenaires. Le partenariat engage une distribution des rapports sur le marché du travail. Il préconise une répartition plus égalitaire du pouvoir entre les principaux intervenants. Le partenariat sert aussi à éviter ou à amoindrir certains conflits.

Les véritables enjeux du projet de partenariat sont donc à la fois économiques et politico-sociaux. Les principaux intervenants sur le marché du travail acceptent de travailler ensemble. Les mesures conjointes ou concertées sont liées à des considérations d'efficacité. Toutefois, les enjeux ne se réduisent pas à la rentabilité financière, c'est-à-dire économiser de l'argent, ou aux avantages comparatifs, telle la qualité de la main-d'oeuvre. Les acteurs sont aussi à la recherche d'un nouveau mode de régulation des rapports pour répondre à des intérêts de plus en plus interdépendants. Ils ne font pas qu'entreprendre des projets communs mais continuent à s'affronter pour le contrôle social de la gestion de la main-d'oeuvre.

Le partenariat prévoit des rôles et des rapports différents entre les acteurs; une nouvelle division des responsabilités, ainsi qu'une nouvelle réalité de l'emploi et de la formation si les principaux acteurs sur le marché du travail s'associent à la gestion de la main-d'oeuvre. Les principaux intervenants se sont entendus, malgré la diversité de leurs préoccupations et de leurs intérêts pour entreprendre des projets communs. L'action collective semble plus efficace que l'action individuelle; elle engage davantage de ressources et elle produit une plus grande valeur ajoutée. Le partenariat peut être considéré comme un gage d'efficacité. Tous les intervenants font face à des problèmes d'ordre économique et financier. Tous ont entrepris des opérations de restructuration et de rationalisation (fusion, licenciement, coupures, redéploiement, etc.). L'efficacité constitue donc un point de référence et de légitimité pour tous.

Ce dénominateur commun ne minimise pas la particularité des défis de chaque intervenant. Les syndicats cherchent à participer et à être présents là où les décisions se prennent. Le syndicalisme veut redonner à son action l'assise dans la vie quotidienne de travail qui lui faisait défaut (Reynaud, 1989). Néanmoins, selon Bernier et al. (1993, 1996) le régime des relations industrielles au Québec constitue un frein considérable pour

atteindre cet objectif. Les enjeux de l'État sont de l'ordre de l'adaptation de la main-d'oeuvre et du contrôle de la formation de la main-d'oeuvre. Dans le cas de l'entreprise, il est question de mobilisation des ressources, de formation assurée par le système scolaire ainsi que de contrôle de la gestion de la main-d'oeuvre. Enfin, mis à part sa survie l'enjeu pour l'école publique concerne le contenu, la qualité et la valeur de la formation.

Si les enjeux économiques et politico-sociaux ne s'excluent pas mutuellement on peut dire que les uns peuvent l'emporter sur les autres. Cela dépend de la conception qui préside à la mise en oeuvre du projet de partenariat, de l'attitude des acteurs et du contexte social et économique. Le partenariat n'a pas la même signification auprès de tous les intervenants. Les acteurs ne possèdent pas non plus les mêmes atouts ni les mêmes moyens. En effet, la relation d'échange est inégale. Chaque acteur essaie d'améliorer sa position et sa maîtrise des enjeux, tout en assurant la coopération nécessaire. Plusieurs études dont celle de Salman et al., (1991) et de Sérieyx et Archier, (1983) confirment que les principaux acteurs s'associent et acceptent mieux les décisions communes s'ils y participent. Par contre on ne sait pas si la prise de décision collective est plus efficace ou si elle n'est pas alourdie et rendue confuse par un processus plus complexe.

### **3.3 Le sens du projet de partenariat**

Le partenariat dans le contexte canadien et québécois exprime une réalité en gestation et en expérimentation. Il oscille entre différentes définitions. Toutefois, la notion de partenariat désigne un modèle de gestion basée sur le partage, la participation et la responsabilisation dont l'étendue demeure ambiguë.

Nous avançons que le partenariat relève de la nouvelle tendance à la participation. Cette dernière est présentée comme garante de l'efficacité. Le partenariat engage une redistribution des rapports entre les principaux intervenants sur le marché du travail (SQDM, ICP, ÉMAM). Il se définit comme une nouvelle forme de division des

responsabilités en matière de planification et de développement de la main-d'oeuvre entre les principaux intervenants, à savoir l'État, les entreprises, les syndicats et les établissements scolaires, à un niveau sectoriel.

En allant chercher les principaux détenteurs des enjeux sur le marché du travail, les acteurs engagés supposent qu'ils sont capables d'obtenir de meilleurs résultats, en termes d'accroissement de l'efficacité. En tenant compte des préoccupations de l'ensemble, les parties engagées obtiennent l'adhésion de tous, la mobilisation de toutes les ressources et moins de contestation. Certes, le partenariat se fonde sur un certain pragmatisme. La mise en oeuvre du partenariat constitue une mise en situation avec d'autres intervenants faisant appel à un mécanisme de conciliation entre différents intérêts et différentes rationalités. Dans cette optique, le partenariat se définit en termes de consensus, de collaboration et d'intégration, un véritable moyen de tirer parti de l'expérience de divers intervenants et de relever les défis suivants : compétitivité, performativité, formation de la main-d'oeuvre ou emploi.

L'échange est apparemment profitable à tous. Les acteurs en présence croient fermement que la mise en commun des ressources et des énergies aide à atteindre une efficacité supérieure. Les syndicats n'y perdent pas de s'associer aux employeurs. L'école n'a rien à perdre d'associer le secteur privé dans la conception et la gestion de la formation. Le partenariat représente ainsi un mécanisme de conciliation. Les parties en présence pourraient trouver des terrains d'entente et ce, peu importe la différence des logiques qu'ils défendent. Comme l'a exprimé Stievenart (1988) *«vivre le partenariat c'est également savoir accepter et gérer les conflits plutôt que chercher à les éliminer par des solutions artificielles»*.

Les décisions prises par les acteurs sont loin d'être assimilables à un simple calcul d'optimisation. Elles devraient se plier à une multitude de besoins et de contraintes. En effet, le discours en termes d'efficacité peut servir, entre autres, de masque pour cacher le caractère politique de certaines décisions prises dans le cadre du partenariat ou dans un cadre plus large. Il a d'ailleurs servi pour masquer le choix des sites de formation, pour

masquer le désengagement de l'État en matière d'emploi ou pour perpétuer des dédoublements.

En ce sens, le partenariat peut être considéré comme un dernier avatar de la gestion participative. Il s'agit d'une énième tentative de maintien d'un contrôle social sur certains intervenants; c'est-à-dire, d'un mécanisme de contrôle social, soit pour absorber les tensions soit pour contourner la contestation ou s'appropriier des compétences ou des expertises.

Les rapports entre les principaux acteurs demeurent des rapports de force même s'il s'agit de partenariat. Certains acteurs, l'entreprise et l'État, réussissent à consolider leur pouvoir. D'autres, le syndicat et l'école, se sont mieux repositionnés sans aller jusqu'à parler d'une redistribution plus égalitaire du pouvoir. Certes, il s'agit d'un nouvel équilibre des rapports. Une structure de relations en réseaux, dont l'axe central est occupé par l'entreprise avec l'appui de l'État, tend à concurrencer une structure de relations cloisonnées. L'école et les syndicats sont plus vulnérables. Ils sont ceux qui sont les plus prédisposés à faire des concessions. Cependant, cela ne veut pas dire qu'ils ne tirent pas aussi profit du nouvel arrangement.

Dans le contexte de certaines pesanteurs sociales, que nous allons présenter ci-dessous, le partenariat peut favoriser l'entreprise. Il risque de devenir un moyen pour mobiliser les ressources, imposer ou obtenir des concessions, plutôt qu'un moyen pour développer de nouvelles solidarités et démocratiser les rapports entre les acteurs. Toutefois, ces conditions n'agissent pas de façon unilatérale.

En premier, il y a eu l'accentuation du pouvoir du secteur privé dans la gestion de la main-d'oeuvre. L'employeur détient le contrôle exclusif de la gestion de la main-d'oeuvre au sein de l'entreprise, un pouvoir contesté par les syndicats. Les récentes réformes étatiques dans ce domaine confirment la main-mise du secteur privé dans l'élaboration du contenu des programmes de formation voire même dans la planification de la main-d'oeuvre. Les dépenses de l'État en matière de formation ont été redéployées depuis 1985.

L'État a l'intention de confier au secteur privé plus de responsabilité et d'autorité dans le domaine de la formation de la main-d'oeuvre, par le biais de différents mécanismes, tels que le parrainage et les subventions.

Deuxièmement, le sous-financement fait partie de la nouvelle réalité que les établissements scolaires ont à affronter. Les compressions budgétaires frappent de plein fouet les programmes sociaux. Ceux-ci sont de plus en plus sous-financés en raison de la réduction des budgets provinciaux, des compressions fédérales et de la restructuration des dépenses engagées par la nouvelle politique de la planification de l'emploi (1985). Ils devront compter de moins en moins sur un financement stable. Ils sont contraints à se tourner vers de nouvelles sources de financement. Ils se sont vus contraints de vendre des services de formation auprès notamment des entreprises, pour s'autofinancer. Selon le CSE (1995) les établissements publics de formation sont appelés à fonctionner selon deux logiques contradictoires : une logique d'allocation gouvernementale et une logique de marché libre. Cette réalité pourrait favoriser les besoins de l'entreprise aux dépens de ceux des personnes. Elle risque aussi de conduire à une dépendance des établissements de formation vis-à-vis le secteur privé ou du moins de les éloigner de leur mission principale.

Troisièmement, l'affaiblissement du mouvement syndical se fait sentir partout dans le monde occidental. Le taux de syndicalisation au Québec est d'environ 44% contre 50% en 1994 (Daigle, 1992). Cette baisse se traduit non seulement par moins de cotisations mais aussi par la perte d'un certain pouvoir de représentation et de négociation. Par contre, les syndicats de boutique sont en croissance. En général, les syndicats ont peu d'emprise sur la gestion de la main-d'oeuvre. Les syndicats ainsi que les établissements scolaires ont plus à perdre s'ils ne s'engagent pas dans des projets de partenariat. Ils risquent de se marginaliser davantage, de pénaliser les travailleurs en place en les privant de formation et de priver l'école de sources de financement et de possibilités de développement.

Quatrièmement, le projet de partenariat se situe dans le cadre d'un modèle de développement économique assez particulier. Il s'agit du modèle néolibéral bâti sur

certaines principes comme le désengagement, la responsabilisation et l'entrepreneuriat. Le contexte est marqué par la décroissance et la crise. Il pourrait favoriser le partenariat, mais celui-ci ne peut être qu'à l'image de l'état des rapports de force en vigueur et de la dynamique des acteurs au sein de laquelle il se développe.

Enfin, on assiste à un souflement du discours à caractère économique. Le discours en termes d'efficacité (Roustang et Perret, 1993), au sens restreint du terme, a servi en grande partie à justifier les décisions prises dans le domaine des politiques sociales. Paradoxalement lorsque vient le temps d'évaluer la performance de certaines mesures pour corriger la situation, ce discours devrait s'éclipser. Avec l'approfondissement de la crise de l'emploi, est-ce que le temps n'est pas venu d'évaluer le coût de l'exclusion, de la marginalité et de la vision à court terme? Le social continue d'être perçu comme une charge plutôt que comme solution à la crise, pourvu que certaines conditions soient réunies.

Les pesanteurs sociales énumérées ci-dessus conditionnent le type de partenariat possible entre les acteurs impliqués. Toutefois, quels que soient la nature et le poids des tendances, le partenariat n'est pas surdéterminé. Comme nous l'avons démontré dans les deux cas, le partenariat a été l'occasion de développer de nouvelles expertises, d'innover dans les programmes et les pratiques de formation (adopter une nouvelle approche de formation), de susciter une nouvelle dynamique et de prendre conscience des limites de la formation proprement dite.

Sur la base des tendances, des changements et des enjeux observés, nous soutenons que le projet de partenariat peut être porteur d'un nouveau mode de régulation des rapports des acteurs dans le champ de la formation de la main-d'oeuvre dont les rapports sont asymétriques. La volonté des principaux intervenants sur le marché du travail d'entreprendre des actions communes et concertées se heurte à une réalité assez particulière. Tous les acteurs sont contraints d'entamer des projets communs en matière de gestion de la main-d'oeuvre. Certains sont plus contraints que d'autres,

particulièrement les syndicats et les établissements scolaires. D'autres, comme les entreprises disposent de marges de manoeuvre relativement grandes.

Enfin, le partenariat indique une nouvelle dynamique permettant aux acteurs en cause de défendre des positions idéologiques différentes. Certes, pour qu'il y ait action commune, il faut un minimum de consensus, ce dernier n'étant pas nécessairement indice de cohésion. Le partenariat est l'expression d'une tension entre le besoin d'entamer des actions communes et une quête d'autonomie. La recherche des terrains d'entente est possible malgré les différences qui président aux logiques d'actions des acteurs. Nous pensons que le projet de partenariat peut être porteur d'un nouveau mode de régulation des rapports. Il est une réponse à la crise de société plutôt qu'une simple adaptation à la crise. Un nouveau mode de régulation fondé sur les compromis se dessine. Comme l'ont indiqué Lévesque et al. (1992) les problèmes nouveaux nécessitent la coopération de «multiples partenaires» aux intérêts ou aux idéologies divergentes. Le partenariat constitue, en effet, une occasion pour expérimenter de nouveaux rapports dans le sens de la participation et de la responsabilisation. Les principaux intervenants sont contraints de réviser leur façon de faire et leurs rapports, ce qui ne se fait pas à sens unique ni sans tensions. Le partenariat est en effet à la fois un processus de médiation et de perpétuation de conflits et de contradictions.

## **Conclusion**

Un nouveau mode de régulation des rapports des acteurs est en voie de définition. Cette hypothèse semble optimiste et justifiée. Le repositionnement des différents acteurs institutionnels, l'établissement de nouveaux liens, l'interdépendance de leurs intérêts respectifs et l'émergence de la tendance participative nous poussent à croire que l'étape de l'adaptation est franchie et qu'un nouveau mode de régulation devrait prendre forme. Toutefois, considérer que le projet de partenariat est porteur d'un nouveau mode de régulation paraît à première vue illusoire, notamment dans un contexte où les valeurs néolibérales priment. Le contexte social et les rapports de forces favorisent l'entreprise.



Pourtant, l'échange pourrait être profitable à l'ensemble des principaux intervenants sur le marché du travail.

Le partenariat est une rencontre de plusieurs logiques d'action et de plusieurs rationalités. Il s'agit d'une action collective relative à un domaine et à un problème spécifique. Les parties engagent entre elles des rapports de pouvoir. La régulation collective se fait par accommodation, par décentralisation et par négociation. La régulation collective n'épuise pas le conflit (Reynaud, 1989). Les conflits sont nécessaires pour parvenir à des accords (Touraine, 1969).

Il ressort de nos observations qu'il n'y a pas eu de modèle de partenariat mis de l'avant par les gouvernements ou, conjointement, par les principaux acteurs sur le marché du travail. L'absence de modèle structuré ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas de modèle implicite, mais cela ne représente pas que des inconvénients. Elle laisse aux acteurs plus de possibilités d'action. Nous avançons, malgré tout, que nous sommes dans une phase de gestation et d'expérimentation vers le développement d'un nouveau mode de rapports entre les acteurs basé sur les compromis.

L'ICP et l'ÉMAM ne constituent pas les premiers établissements de formation créés avec la collaboration du monde du travail. La création de l'école du meuble, de l'école de papeterie et de l'école du textile remontent à la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle. L'élément nouveau consiste actuellement à institutionnaliser le partenariat. Les nouveaux développements dans les modes de rapports entre les principaux acteurs sur le marché du travail annoncent une structuration du projet de partenariat avec des effets déterminants sur la gestion de la main-d'oeuvre.

Il y a eu la conception d'une série de mesures pour favoriser le partenariat. Au niveau provincial, le document d'orientation du MÉQ (1983), la réforme de l'enseignement professionnel secondaire (1986), la réforme de l'enseignement professionnel collégial (1993) et le nouvel énoncé politique sur le développement de la main-d'oeuvre (1991) expriment une volonté politique d'une meilleure adaptation de l'école à certains besoins

de l'économie, en termes de qualification. La loi (LQ 1996, c 43) vise à accroître l'investissement des employeurs. Les entreprises sont appelées à prendre une plus grande part de responsabilité dans la main-d'oeuvre. L'élément le plus récent est l'adoption d'une nouvelle politique d'intervention sectorielle par la SQDM (Québec, 1996). Celle-ci vient consolider l'orientation sectorielle dans le développement de la main-d'oeuvre. Mais le défi qui persiste encore consiste à articuler les besoins individuelles des entreprises en matière de main-d'oeuvre avec celle de l'ensemble du secteur.

Au niveau fédéral, dans le cadre tracé par les réorientations des politiques de formation de la main-d'oeuvre (1982, 1985, 1996), le gouvernement fédéral intervient pour influencer et réaménager le rapport entre l'entreprise et l'école par le biais du mode de financement. Tant au niveau fédéral que provincial, nous avons remarqué une institutionnalisation de mécanismes de concertation. Plusieurs instances médiatrices ont été mises en place. Même si elles n'ont qu'un pouvoir de gestion celles-ci suscitent tout de même une nouvelle dynamique.

Ces différents développements des modes de rapports entre les principaux intervenants sur le marché du travail ont des effets structurants sur l'organisation de la formation professionnelle et technique. En effet, chaque mesure apporte une série de modifications en ce qui a trait aux rapports entre le milieu scolaire et le monde du travail.

Par ailleurs, les activités de collaboration, c'est-à-dire de mise en commun des ressources et des compétences, sont de plus en plus nombreuses. Celles-ci témoignent de la recherche d'un nouveau mode de régulation des rapports entre les principaux acteurs institutionnels. À ce titre, les expériences de partenariat peuvent déboucher sur le développement d'un nouveau modèle de relations à condition de pouvoir relever certains défis dont les principaux résident dans le développement de rapports de complémentarité. Ces défis résident aussi dans la capacité du partenariat de concilier la collectivité (être complémentaire) et l'autonomie (assurer sa mission), entre l'économique, le politique et le social, entre le court terme, le moyen et le long terme, et entre le central et le local.

## **Conclusion**

Au terme de notre recherche, il convient de rappeler notre intention de départ qui était de contribuer à une définition sociologique du partenariat en formation, c'est-à-dire de comprendre son sens, et, par voie de conséquence, de saisir ses enjeux et sa portée. La question à l'origine de l'étude était la suivante : Le partenariat se réduit-il à une pure illusion sans réelle influence sur les rôles des acteurs sociaux ou est-il un nouveau mode de régulation? En d'autres termes, les rôles et les fonctions des acteurs se modifient-ils profondément? Pour répondre à cette question et comprendre le projet de partenariat, il fallait une investigation susceptible de reconstituer les relations entre les principaux acteurs depuis la décision de la création de l'ICP et de l'ÉMAM, leur mise en oeuvre et leur fonctionnement, et de contextualiser ces cas dans un cadre social plus large.

Devant le peu de matériel théorique spécifiquement développé pour l'étude du partenariat dans le domaine de la formation, nous avons dû construire un cadre conceptuel composé de différents éléments pour aborder notre question de recherche. L'approche stratégique nous a fourni un premier élément de base du cadre d'analyse. Plus particulièrement, les concepts de pouvoir, de zones d'incertitudes et de système d'action concret nous ont guidé dans l'analyse des données. Cependant, les rapports des acteurs dépassent les jeux de pouvoir à l'intérieur du champ organisationnel de la formation de la main-d'oeuvre. L'analyse en termes de pouvoir et d'acteur n'explique pas l'origine des jeux de pouvoir. L'analyse stratégique se concentre sur l'entreprise; elle néglige les conditions structurelles. Afin d'élucider le sens, les enjeux et la portée du partenariat en formation, nous avons élargi la dimension politique pour intégrer la dimension institutionnelle et sociale. Nous avons proposé une analyse du projet de partenariat en formation au confluent de ces deux dimensions. L'approche politique offre de nombreux angles à partir desquels le partenariat en formation peut être analysé. Elle nous conduit à examiner le partenariat à travers les conflits et les jeux de pouvoir; il s'agit de nous concentrer sur les divergences d'intérêts. L'analyse du partenariat nous a conduit non seulement à comprendre le processus de médiation mais aussi à élucider les conflits qui se perpétuent.

En nous inspirant de cette perspective théorique, nous voyons que le partenariat est conçu comme une construction sociale entre des acteurs dans des négociations sociales

plutôt qu'une réponse à des contraintes. En d'autres termes, le partenariat est le résultat de mobilisations et de luttes. La négociation porte sur la redéfinition des rapports entre les principaux intervenants, couvrant l'éducation et la formation.

Un bilan des études sur la notion de partenariat a montré l'absence de conceptualisation du terme de «partenariat» et une utilisation non univoque des termes liés aux pratiques de collaboration. Le terme partenariat renvoie à un ensemble d'expériences plutôt qu'à un concept théorique. Pour définir le terme de partenariat, nous nous sommes inspiré de ce que nous avons trouvé dans les écrits. Il ressort que le partenariat est un cadre où se cristallise des rapports sociaux bien particuliers. Nous avons dégagé cinq traits distinctifs du partenariat. Ce dernier engage plusieurs acteurs autonomes, aux intérêts différents, mais qui sont prêts à engager des actions conjointes et à partager.

Toujours à partir des écrits, nous avons vu que le partenariat en formation est né du moins en partie de la nécessité de parer à des dysfonctionnements de la formation de la main-d'oeuvre. Il permet de diminuer les incertitudes, grâce à la mise en commun des ressources, mais il peut devenir aussi un mécanisme de contrôle social pour s'approprier des expertises ou pour s'emparer des retombées positives des projets. En effet, les enjeux sont à la fois économiques et politico-sociaux.

De plus, le partenariat en formation suppose un regroupement d'acteurs et une mise en commun de ressources, sur une base formelle ou informelle. Il repose aussi sur une synthèse de différentes préoccupations et d'intérêts et une reconnaissance des enjeux de chacune des parties engagées. La clarification des enjeux respectifs des acteurs permet aux uns et aux autres de composer avec leurs rationalités respectives et de se définir des stratégies appropriées.

L'échange repose sur l'obligation de donner, de recevoir et de rendre (Mauss, 1980). Les relations entre les acteurs sont donc inscrites dans la réciprocité, c'est-à-dire que les rôles des acteurs sont assortis d'attentes. Ces relations comportent un contrôle mutuel.

Néanmoins, l'échange ne va pas de soi, c'est-à-dire que chaque acteur cherche à obtenir des termes d'échanges qui lui sont toujours favorables.

Sur la base de l'analyse des cas de partenariat ainsi que du contexte, nous avons affirmé que le partenariat est porteur d'un nouveau mode de rapport. Ce dernier est caractérisé par la coexistence de la collaboration et des conflits mais surtout par la primauté des compromis. En d'autres termes, la volonté de poursuivre des échanges et d'en arriver à des ententes l'emporte sur les conflits. Ce nouveau mode de rapport est en voie de définition. Il est loin d'être acquis. Car, les contradictions et les conflits sont inhérents au projet de partenariat.

Nous avons montré que le projet de partenariat a induit une reconfiguration des rapports entre les acteurs dont l'axe central est partagé entre l'entreprise et l'État. Il a engendré un nouvel aménagement des responsabilités entre les principaux acteurs sur le marché du travail sans pour autant qu'on puisse parler d'une redistribution plus égalitaire du pouvoir. Les entreprises sont de plus en plus présentes et sollicitées à intervenir dans l'ensemble du processus de la formation avec l'appui de l'État. Elles voient leur responsabilité s'élargir. Par contre, les établissements de formation voient leur rôle réduit à celui de fournisseur de services. Les syndicats cherchent à négocier leur présence et leur participation. Un consensus se dessine entre les différents intervenants sur la nécessité d'agir ensemble dans le domaine de la formation.

Au-delà de la nouvelle dynamique et de la reconfiguration des rapports entre les acteurs, il ressort de l'enquête que les deux cas de partenariat à l'étude témoignent de l'établissement d'une nouvelle approche de formation dérivée des compétences et d'un nouveau mode de gestion de la formation. Dans les deux cas, les parties engagées se sont interrogées sur la part de formation qui revient à l'école et celle de l'industrie. Par ailleurs, les deux cas se distinguent, au moins sur un point. L'ICP répond à un double objectifs préparer la relève et parfaire la formation des travailleurs en emploi, contrairement à l'ÉMAM où le deuxième objectif est négligé.

L'analyse contextuelle confirme l'évolution dans les rapports entre les acteurs. À l'origine, les rapports entre les principaux intervenants sur le marché du travail sont déséquilibrés. L'État et l'entreprise disposent de marges de manoeuvre supérieures à celles de l'école et des syndicats. Toutefois, tous sont en train de se repositionner. Ils sont contraints à réviser leur mode de rapports habituel. Le partenariat semble né de la nécessité d'une réponse à des problèmes nouveaux, de l'ordre des stratégies de sortie de crise.

L'histoire des rapports des acteurs dans le champ de la formation nous enseigne que la collaboration n'est pas entièrement un phénomène récent (Landry, 1995; Tanguy, *in De Coster*, 1994). Selon Gagnon et Klein (1991), il a été question d'abord de «consultation», par la suite de «concertation» et actuellement de «partenariat». Toutefois, l'institutionnalisation des rapports de partenariat caractérise l'époque actuelle. En ce sens, nous avons fait état de la mise en place de plusieurs structures de concertation et de partenariat. Celles-ci confirment ce mouvement vers des actions plus concertées et conjointes en matière de formation et de développement de main-d'oeuvre.

Les données confirment aussi que le partenariat n'est pas une simple réponse au contexte social. Il est un construit social. En ce sens, il y a des rapports de force. Nous avons montré que le rapport social propre au partenariat se caractérise par la collaboration. Le partenariat engage également une réalité de confrontation entre des intérêts divergents et des pouvoirs inégaux. Toutefois, *«le pouvoir n'est pas la guerre, ni même forcément le conflit.»* (Bernoux, 1995 :146). Autrement dit, les acteurs ne font pas que défendre des logiques différentes mais ils peuvent aussi entreprendre des projets en commun. Nous avons remarqué aussi que lorsque l'enjeu est économique et organisationnel, la coopération semble plus facile à réaliser. Par contre, lorsque l'enjeu est politique et institutionnel, les oppositions sont plus marquées. Toutefois, le partenariat sous-tend une vision pragmatique et moins idéologique de l'action collective.

Le partenariat est en effet le produit de négociations et de luttes. *«Changer, c'est entrer dans une relation différente à l'autre. Cette nouvelle relation est construite»* (Bernoux,

1995 : 226). L'analyse des expériences de partenariat à l'étude nous a permis de conclure que le partenariat est porteur d'un nouveau mode de rapports où il s'agit plus que d'une simple combinaison de la collaboration et des conflits. Les divergences entre les parties en présence ne font pas l'objet d'un conflit systématique. Certains ont fait l'objet de compromis, d'autres ont été mis en veilleuse. Mais, en aucun cas les conflits ont été ignorés. En d'autres termes, les conflits sont inhérents au partenariat. Nous avons qualifié de reconfiguration la dynamique de rapport entre les acteurs dans un contexte de partenariat. Celle-ci est rendue possible grâce aux changements dans les rôles et dans les rapports entre les acteurs. Nous pensons que la reconfiguration des rapports entre les acteurs constitue une étape essentielle pour l'instauration d'un nouveau mode de régulation.

Ainsi, le partenariat apparaît comme un mécanisme qui régleme les rapports entre les acteurs dans un contexte de turbulence. Des acteurs dont les intérêts sont antagonistes sont prêts à associer leurs efforts et leurs ressources. Depuis la fin des années 70 un consensus est mis en place entre l'État, le patronat et les syndicats pour réhabiliter l'entreprise. Le recul des idéologies, notamment marxistes, au profit de questions plus pragmatiques ou au profit de l'idéologie de la performance a permis aux principaux intervenants d'identifier des dénominateurs communs et des terrains d'entente. Touraine (1969) considère que les oppositions entre le capital et le travail ne sont plus centrales. Selon cet auteur, dans une société post-industrielle les conflits *«opposent moins le capital au travail que les appareils de décisions économiques et politiques et ceux qui sont soumis à une participation dépendante.»* (Touraine, 1969 :15).

Aussi, le partenariat révèle une remise en cause des rapports hiérarchiques et centralisés dans les sociétés industriellement développées. La tendance est au management participatif, toutes les nouvelles méthodes de gestion prônent la participation (Ouchy, 1981; Peter et Waterman, 1983). Par exemple, l'entreprise souhaite et encourage l'engagement des travailleurs pour l'aider à relever ses défis. L'État responsabilise le secteur privé pour gérer la contestation de ses politiques ou pour se désengager; l'école s'associe à d'autres partenaires pour rehausser sa crédibilité. Le syndicat prend le virage



du partenariat pour éviter la défensive. Les parties engagées dans un projet commun sont en effet à la recherche de nouvelles conditions pour relever leurs défis respectifs. Par exemple, syndicats et patronat recherchent des compromis entre la logique d'efficacité de l'entreprise, confrontée à de nouvelles données concurrentielles, et la logique d'équité pour des salariés dont la contribution peut être davantage mobilisée et rétribuée.

Les cas de partenariat dépassent ainsi le champ de la formation de la main-d'oeuvre. Selon Schneider (1987) le contexte de crise est favorable à l'expérimentation de nouveaux rapports entre les principaux intervenants sur le marché du travail. Ce contexte est propice à l'émergence des projets de partenariat. À court terme, des retombées se ressentent déjà. On peut prévoir aussi des effets d'entraînement à moyen et à long terme comme une nouvelle division des responsabilités entre l'entreprise et les établissements de formation, et une nouvelle structure organisationnelle où siègent, entre autres, des agents socio-économiques. Par ailleurs, nous avons identifié certaines pesanteurs sociales qui risquent de faire du projet de partenariat un moyen de contrôle social. Cependant, le contexte n'agit pas de façon unilatérale.

Les obstacles ne sont pas absents du nouveau mode de régulation que véhicule le partenariat. Par exemple, la régulation collective risque d'alimenter les oppositions, notamment au sein du milieu scolaire, entre les tenants de la formation générale et ceux de la formation professionnelle ou de la formation des adultes, et au sein du milieu syndical, entre la base et le sommet. Le partenariat dans le domaine de la formation ne peut suffire à résoudre les contradictions entre, d'une part, l'école et l'entreprise, et, d'autre part, entre l'entreprise et les syndicats. Dans le premier cas, les contradictions sont entre les besoins individuels et sociaux, et les impératifs économiques propres à l'entreprise. En d'autres termes, les exigences du commanditaire ou du client (l'entreprise) ne coïncident pas toujours avec celles du fournisseur de service (l'école<sup>75</sup>). L'ouverture de l'école aux besoins de l'économie ranime le débat sur l'autonomie de l'école. Néanmoins, toute définition de la mission de l'école doit tenir compte dorénavant

---

<sup>75</sup> Il faut rappeler que l'école publique a une mission plus large. Elle n'est pas un organisme privé de conseils ou de formation.

de la nouvelle dynamique école/économie/société. Dans le deuxième cas, les contradictions concernent l'opposition entre la logique économique et la logique sociale, la vision sociale des syndicats n'étant pas forcément compatible avec l'utilitarisme de l'entreprise.

D'autres contradictions sont propres à chaque acteur. Selon les termes d'O'Connor (1973), des contradictions existent entre les fonctions d'accumulation de l'État et celles de légitimation. Pour le patronat, il existe au moins deux formes de contradictions. La première se situe entre le besoin de qualification et le simple entretien des «surplus» des travailleurs. La deuxième oppose la volonté de rentabilité immédiate et le besoin de main-d'oeuvre qualifiée (Hamel, 1982). Toutefois, l'existence d'intérêts antagonistes n'a pas pu nuire à la recherche d'une certaine complémentarité et à la mise en route de projets en commun.

Que pouvons nous conclure, à partir de l'étude de deux expériences de partenariat où la collaboration semble vouloir l'emporter sur les conflits? En dépit des ambiguïtés que véhicule le partenariat, nous sommes porté à dire que le partenariat est l'expression de nouvelles tendances. Plus qu'un moyen pour remédier à des dysfonctionnements, il représente une forme émergente de relations entre les principaux intervenants sur le marché du travail. Le partenariat peut être une solution de rechange aux politiques néoconservatrices et à la vision intégrative et centralisée des rapports entre les acteurs dans un contexte de crise à multiples facettes. La configuration des rapports dépend de la dynamique «structure» (contexte, conditions de chaque acteur,) et «jeux d'acteurs» (des options, des marges de manoeuvre). La fonction sociale du partenariat varie de l'intégration à la participation (un continuum). Dans une structure sociale hiérarchisée et cloisonnée, les acteurs disposent de peu de marges de manoeuvre. Le partenariat est alors l'adaptation et l'intégration de certains acteurs, c'est-à-dire l'école et le syndicat, à la logique dominante. Par contre, une structure sociale décloisonnée et moins hiérarchisée favorise l'échange. Le partenariat entraîne, dans ce dernier cas, une reconfiguration des rapports entre les acteurs. Ainsi, un nouveau mode de régulation peut prendre forme. Cependant, les jeux ne sont pas encore joués. Plusieurs facteurs de blocage d'ordres

structurel et culturel persistant, dont ceux liés au régime de relations de travail (Fournier, 1986; Bernier et al., 1996). Mais la situation peut encore évoluer.

Notre étude se distingue des quelques travaux déjà réalisés sur le partenariat, dans la façon d'aborder le partenariat du point de vue conceptuel et par la tentative de définir le partenariat dans le domaine de la formation selon une perspective sociologique. Notre étude converge avec les travaux de Griffin (1989) et du CSÉ (1995) quand elle considère le partenariat comme une forme exigeante de collaboration. Elle rejoint l'idée de Stievenart (1988) qui est d'avis que les conflits sont inhérents au partenariat. Nos résultats convergent également avec les prémisses de la théorie de la régulation sociale, à savoir que le rapprochement qui se vit entre les principaux intervenants sur le marché du travail prend différentes formes. L'issue n'est pas nécessairement la récupération, la domination ou la manipulation. Le concept de compromis permet de saisir ces rapports sous l'angle de la régulation sans évacuer la dimension conflictuelle des rapports des acteurs.

Cette étude exploratoire a permis de formuler une hypothèse à caractère plus général permettant de comprendre d'autres développements dans la société, tels que les nouvelles formes de partenariat. Au-delà de la spécificité de chaque domaine, le partenariat engage des activités entre plusieurs acteurs, aux intérêts et aux objectifs différents. Il repose sur un rapport social caractérisé par la collaboration et le conflit. Le degré de collaboration dépend de la nature de l'enjeu et l'étendue du partenariat dépend de la structure organisationnelle ou sociale dans laquelle le projet de partenariat est appelé à figurer, ainsi que du degré de confiance entre les parties engagées.

En dernière analyse, il convient de jeter un regard sur quelques avenues de recherche. Nous nous sommes penché sur le sens, les enjeux et la portée du projet de partenariat et avons examiné en partie la question des contradictions. Il conviendrait d'approfondir la question des contradictions véhiculées dans un projet de partenariat. Une étude subséquente pourrait s'intéresser plus en détail aux effets de partenariat sur la dynamique école/ entreprise en matière de formation et de gestion de la main-d'oeuvre. On pourrait

aussi explorer la question suivante. Le partenariat peut-il amener un changement des fonctions des acteurs? Les données recueillies permettent de formuler une hypothèse plutôt que d'avancer une réponse définitive. Le partenariat se traduirait par la concentration de plus de pouvoir aux mains de l'entreprise. Cette dernière ne faisait pas que produire des biens et des services mais gouvernait. L'école sera au service du client. L'État sera réduit à un catalyseur. Le syndicat s'éloignerait davantage de son projet de changer la société.

Le projet de partenariat constituerait une réponse à l'affaiblissement des liens sociaux, une avenue pertinente pour remédier à la marginalité de certains acteurs et reconstituer l'équilibre des liens sociaux en les fondant sur l'échange. Aussi, on pourrait contrer les tendances néoconservatrices de la société libérale en contribuant à la définition d'un nouveau mode de régulation fondé sur la primauté des compromis. Représenterait-t-il une occasion pour repenser la notion de rentabilité, véritable donnée comptable? Peut être, dans le sens, par exemple, d'une vision globale des politiques de développement de la main-d'oeuvre qui aille au-delà des décisions à courte vue.

## **Références bibliographiques**

## OUVRAGES CONCERNANT LE PARTENARIAT ET LE PARTENARIAT DE FORMATION :

- Archier, G.** (1990) , *Une méthode de management : Le maillage*, dans *Le traité de la qualité totale*, Paris, Éditions Dunod, 210.
- Bandam, J.** (1989) , *Building a stronger partnership between business and secondary education*, *British Journal of Educational Studies*, 37(1), 5-16.
- Bailly, (1986)** , *Le développement des régions marginales : plaidoyer pour une analyse globale*, Presses de l'université de Ste-Anne, 33-42.
- Barsch, R.-H.** (1969) , *The parent teacher partnership*, Arlington, Va: Council for Exceptional Children.
- Cantor, J.-L.** (1990) , *Job training and economic developement initiatives*, *Educational, Evaluation and Policy Analysis*, 21-38.
- Conseil Supérieur de l'Éducation** (1995) , *Le partenariat : une façon de réaliser la mission en éducation des adultes*, Bibliothèque nationale du Québec, 74.
- Delorme, P.** (1992) , *Partenariat, rapports État-Entreprise et configuration spatiale au Québec*, dans *Les partenaires du développement face au défi du local*, U.Q. C., Bibliothèque nationale du Québec, 101-120.
- Deshaies, L.** (Sept.1991) , *La pertinence du partenariat : Un débat à suivre*, *Cahiers de géographie du Québec*, 35(95), 435-441.
- Dommergues, P. et al.** (1988) , *La société de partenariat*, Paris, Éditions Afnor Anthropos, 439.
- Duffey, L.-P.** (1982) , *Joint-venturing involving operating school facilities*, The Ohio University, Ph.D., 373.
- Fisette, J. et Salmi, M.** (1991) , *Le désengagement de l'État en Afrique et les initiatives locales : la naissance de nouvelles formes de partenariat*, *Cahiers de géographie du Québec*, 35(95), 349-368.
- Fournier, P.** (1986) , *La concertation au Québec : étude de cas et perspectives*, Les publications du Québec.
- Fournier, P.** (1982) , *La concertation au Canada : étude de cas et perspectives, l'État et les milieux économiques*, K. Banting, dir. Commission royale sur l'union économique et les perspectives de développement du Canada, Ottawa, Approvisionnement et services Canada, vol.32, 321-370.

- Gagnon, C. et Klein, J.-L. (1992) , *Les partenaires du développement face au défi du local*, Bibliothèque nationale du Canada et du Québec, 401.
- Gagnon, C. et Klein, J.-L. (sept 1991) , *Le partenariat dans le développement local*, Cahiers de géographie du Québec, 35(95) , 239-255.
- Gagnon, G. et Rioux, M. (1988) , *À propos d'autogestion et d'émancipation : deux essais*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 190.
- Germescheid, R.-D. (1982) , *Work experience education program : effectiveness and organization*, Edmonton, thèse de doctorat, Université d'Alberta, non publié.
- Gill, L. (1992) , *La troisième voie : une perspective d'avenir? Les partenaires du développement face au défi du local*, U.Q.C., 69-100.
- Gill, L. (1989) , *Les limites du partenariat: Les expériences social-démocrates de gestion économique en Suède, en Allemagne, en Autriche et en Norvège*, Montréal, Boréal, 151.
- Griffin, D. (1989) , *A new agenda for education*, Vocational Education Journal, 64 (3), 24-45.
- Hamel, P. (1993) , *Contrôle ou changement social à l'heure du partenariat*, Montréal, Sociologies et Sociétés, 15(1), 173-187.
- Hamel, P. et Klein, J.-L. (Sept 1991) , *Partenariat et territoire : vers une nouvelle géographie du social ?* , Cahiers de Géographie du Québec, 35(95), 233-236.
- Klein, J.-L. (1992) , *Le partenariat : une réponse à l'exclusion*, Bibliothèque nationale du Québec, U.Q.C., 2-17.
- Krishnamoorthy, L.-A. (1984) , *Decision support process for foreign direct investment*, University of Minnesota, Ph.D, 304.
- Landry, C. et al. (1996), *Le partenariat en formation, Symposium : La globalisation de l'éducation*, Université de Montréal, non publié, 21.
- Lévesque, B. et Mager, L. (1992) , *Vers un nouveau contrat social?*, Bibliothèque nationale du Québec, U.Q.C., 19-68.
- Offermann, L. R. and Gowing, M.-K. (1990) , *Organization of future : change and challenges*, American psychologist, 42(2), 95-108.
- Proulx, M.-U. (1991) , *Flux d'information et dynamique locale*, Cahiers de géographie du Québec, 35(95), 307-331.

- Quarter, J. and Wilkinson, P.** (Nov. 1990) , *Recent trends in the worker-ownership movement in Canada*, *Economic and Industrial Democracy*, 11(4), 529-552.
- Reinhard, M.** (1990) , *Le partenariat clé de succès*, Paris, Éditions Fallois, 208.
- Scharf, J.-S.** (1985) , *Thirty-eight partnership strategies: Industry and technical Institute*, Saskatoon, Kelsey Inst. of Applied Arts and Sciences, 73.
- Schneider, R.** (1987) , *La gestion par concertation*, Montréal, Agence d'Arc Inc, 129.
- Schlosstein, S.** (1989) , *Restructuring U.S. schools for new era*, *Forum for Applied Research and Public Policy*, 4(4), 57-62.
- Squire, G.-D.** (1989) , *Public-Private Partnership: Who Gets What et Why : The political Economy of Urban Redevelopment in Postwar America*, New Brunswick, New Jersey, Rutgers University Press, 1-11.
- Stievenart, M.** (1988) , *Le partenariat socio-éducatif : Approche conceptuelle et perspectives*, *Revue de la direction générale de l'organisation des études*, 23(3), 3-16.
- Sirois, C.** (1984) , *Analyse de 138 expériences de concertation impliquant les services d'éducation des adultes des commissions scolaires*, Ministère de l'Éducation du Québec, 272-280.
- Sirois, C.** (1983) , *Dix ans de concertation régionale au Québec: le cas de L'Estrie*, *Revue internationale d'action communautaire*, 9(49), 132-144.
- Tremblay, P.-A.** (Sept. 1992) , *L'ère des désorganiseurs*, *Cahiers de géographie du Québec*, 35(95), 429-443.
- Waddock, S.-A.** (1985) , *Development of public-private partnership : an empirical and conceptual study*, Boston, Boston university, 360.
- Zay, D.** (1994) , *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* Paris, P.U.F., 336.

## OUVRAGES À CARACTÈRE GÉNÉRAL

- Accardo, A.** (1983) , *Introduction à la sociologie de l'illusionnisme social*, Paris, Éditions le mascaret, 211.
- Aglietta, M. et al.** (1984) , *Les métamorphoses de la société salariale*, Paris, Calmann-Lévy.
- Andrews, K.-R.** (1987) , *The concept of corporate strategy*, Third edition, Illinois, Richard D. Irwin Inc.



- Ansoff, H.-L.** (1989) , *Stratégie de développement de l'entreprise*, Paris, Éditions d'organisation, 287.
- Baldrige, J.-V.** (1971) , *Power and conflict in university : research in the sociology of complex organizations*, New-York, Wiley, 238.
- Blanchet, A. et Gotman, A.** (1992) , *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris, Nathan.
- Béland, P., Lalonde, D. et Roy, M.** (1991) , *Le développement des compétences : le défi des années 90*, Québec, MMSRFP, 159.
- Bélanger, J. et Breton, G.** (1992) , *Restructuration économique et régulation du travail*, Cahiers de recherche sociologique, nos 18-19, 139-153.
- Bélanger, P.-R. et Lévesque, B.** (1992) , *Transformation des entreprises*, Cahiers de recherche sociologique, nos 18-19, 11-23.
- Bellemare, D. et Poulin Simon, L.** (1994) , *What is the real cost of unemployment in Canada*, Ottawa, Center for policy alternative.
- Bellemare, D. et Poulin Simon, L.** (1983) , *Le plein emploi : Pourquoi*, Montréal' P.U.Q., 273
- Benoît, C. et Rousseau, D.** (1991) , *La gestion des ressources humaines dans les PME au Québec*, Gouvernement du Québec, MMSRFP.
- Benson, J.-K.** (1977) , *Organizations : A dialectical view*, Administrative Science Quarterly, 22(1), 1-21.
- Bernier, C.** (1996) , *La formation professionnelle : un objet de concertation patronale-syndicale*, Université Laval, 11e congrès des relations industrielles, 63-81.
- Bernier, C. et al.** (1996) , *Les comités paritaires de formation professionnelle au Québec : vers une plus grande coopération dans les relations du travail?*, Relations industrielles, 51(4), 665-692.
- Bernier, C.** (1993 a) , *Nouvelles expériences sectorielles de formation : une tendance à l'institutionnalisation de la formation professionnelle*, dans *La formation et l'insertion professionnelle*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 235-262.
- Bernier, C. et al.** (1993 b) , *La formation professionnelle au Québec: la remise en question du système*, dans Laflamme, G. et coll., *La formation professionnelle, perspectives Internationales*, Genève et Québec, BIT et Département des relations industrielles, 23-42.
- Bernier, C. et al.** (1990) , *Le travail en mutation*, Montréal, Éditions Albert St- Martin, 168.

- Bernier, C.** (1988) , *Nouvelles technologies et qualification du travail*, Thèse de doctorat, Département de Sociologie, Université de Montréal.
- Bernoux, P.** (1995) , *La sociologie des entreprises*, Paris, Éditions du Seuil, 396.
- Bernoux, P.** (1985) , *La sociologie des organisations*, Paris, Éditions du Seuil, 283.
- Boucher, J.** (1988) , *Les mouvements sociaux : Réflexion à partir des théories de l'action collective et de la régulation*, UQAM, Cahiers du crises.
- Boucher, J.** (1987) , *Théorie de la régulation et rapport salarial*, UQAM, Cahiers du Crises.
- Boudon, R.** (1986) , *Theories of social change: a critical appraisal*, translated by J. C. Whitehouse, Berkely, University of California Press, 253.
- Boudon, R.** (1982) , *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, P.U.F.
- Boudon, R.** (1979) , *La logique du social : Introduction à l'analyse sociologique*, Paris, Hachette.
- Bourdieu, P. et al.** (1975) , *Le titre et le poste*, Actes de la recherche en sciences sociales, (no 2).
- Bourque, G. et al.** (1994) , *La société à valeur ajoutée ou la religion pragmatique*, Sociologie et Sociétés, xxvi(2), 33-56.
- Boyer, R.** (1986) , *La théorie de la régulation : une analyse critique*, Paris, La découverte.
- Boyer, R.** (1982) , *Origine, originalité et enjeux de la crise actuelle en France : une comparaison avec les années trente*, in Dostaler, g. (dir.), *La crise économique et sa gestion*, Montréal, Boréal Express.
- Breton, G.** (1985) , *Nouvelles technologies, néo-étatisme et emploi : Quels enjeux pour le mouvement syndical?*, dans C.É.Q., *Apprivoiser le changement*, Québec, 9-20.
- Bruyne, (De) P., Herman, J. et Schoutheete, (de) M.** (1974) , *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, P.U.F., 240.
- Burns, T.** (1962) , *Micopolitics : Mechanisms of institutional change*, Administrative science Quarterly, vol. 6, 257-281.
- Cahiers de recherche sociologique** (1992) , *La théorie de la régulation*, Numéro spécial, nos 18-19.
- Chanlat, J. F. et Séguin, F.** (1983) , *L'analyse des organisations : une anthologie sociologique*, Québec, Éditions Préfontaine, 482.

- Charlot, B. et Figeat, M.** (1985), *Histoire de la formation des ouvriers 1789-1984*, Paris, Minerve, 619.
- Conseil Économique du Canada** (1990), *L'emploi au futur : tertialisation et polarisation*, Ottawa, 40.
- Coster (De) M. et Pichault, P.** (1994), *Traité de sociologie du travail*, Bruxelles, De Boeck Université, 551.
- Cohendet, P.** (1988), *L'après taylorisme : nouvelles formes de rationalisation dans l'entreprise en France et en Allemagne*, Paris, Economica, 240.
- Crozier, M.** (1991), *La sociologie du travail dans le discours sociologique : les paradoxes de la marginalisation et de l'éclatement*, Sociologie et Sociétés, xxiii (2), 47-49.
- Crozier, M.** (1987), *État modeste, état moderne : stratégie pour un autre changement*, Paris, Fayard, 316.
- Crozier, M. et Friedberg, F.** (1977), *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil.
- Crozier, M.** (1972), *The relationship between micro and macrosociology: Study of organizational systems as an empirical approach to problems of macrosociology*, Humans relations, 25(3), 239-251.
- Crozier, M.** (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Éditions du Seuil.
- Cyert, R. M. and March, J.-G.** (1963), *A behavioral theory of the firm*, Second edition, Cambridge Blackwell Publishers.
- Daigle, G.** (1992), *Le Québec en jeu : comprendre les grands défis*, Montréal, P.U.M.
- Dandurand, P. (dir.)** (1993), *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, Montréal, Institut Québécois de Recherche sur la Culture, 271.
- Dandurand, P.** (automne 1983), *Crise, État et politiques de main-d'oeuvre*, Revue internationale d'action communautaire, 10(50), 101-115.
- Dandurand, P.** (1975), *L'État et la formation professionnelle des adultes*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 126.
- Dandurand, P. et Ollivier, E.** (1991), *Centralité des savoirs et éducation: vers des nouvelles problématiques*, Sociologie et sociétés, xxiii (1), 3-23.

- Dayant, J.-L. et al.** (1986) , *La formation continue dans l'industrie*, Paris, la Documentation française, 36.
- Deniger, M.-A. et Provost, M.** (1993) , *L'aide sociale au Québec, dans les enjeux actuels de la formation professionnelle*, I. Q. R. C., 199-224.
- Doray, P.** (1994) , *Les relations éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel*, dans *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, 661-688.
- Doray, P.** (1989) , *Formation et mobilisation*, Presses Universitaires de Lille, 230.
- Dubar, C.** (1991) , *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, A. Collin, 276.
- Dubar, C. et al.** (1986) , *La formation en entreprise comme processus de socialisation professionnelle*, Paris, la Documentation française.
- Dubar, C.** (1985) , *La formation professionnelle continue*, Paris, Éditions découverte, 124.
- Dubar, C.** (1984) , *La formation professionnelle continue en France 1970-1980 : une évaluation sociologique*, Thèse pour le doctorat d'État, Université Paris IV.
- Dubar, C.** (1980) , *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Éditions Sociales, 223.
- Elger, T.** (1990) , *Technical Innovation and Work Reorganization in British Manufacturing in the 1980s : Continuity, Intensification or Transformation?*, Work Employment Society, 67-100.
- Gagné, S.** (1992) , *Analyse de l'effet de la propriété étrangère sur l'effort de recherche et développement de l'industrie aérospatiale canadienne*, E.H.E.C., collection générale.
- Gagnon, M.-J.** (1991) , *La participation institutionnelle du syndicalisme québécois : variations sur les formes de rapport à l'État*, la participation politique. J.T. Godbout, dir. Québec, I.Q.R.C., question de culture, no17, 173-203 .
- Géhin, J.-P.** (1985) , *Les institutions de formation continue: Diversité des interventions patronales*, Paris, la Documentation française.
- Giddens, A.** (1979) , *Central problems in social theory: action, structure and contradiction in social analysis*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press.
- Gough, I.** (1979) , *The political Economy of the Welfare state*, London, Macmillan.
- Guimet, J.** (1985) , *Industrie pétrochimique : aspects énergétiques des changements structurels*.

- Hamel, T.** (1982) , *Formation scolaire, formation en entreprise : opposition ou complémentaire?* Montréal, I.N.R.S., 186.
- Hardy, C.** (1989) , *Putting power into universty governance*, Handbook of higher Education, Vol. 6, 393-425.
- Hardy, C.** (1986) , *Strategies for retrenchment*, *Canadian Journal of Administration Science*, 3(2), 275-289.
- Hardy, C.** (1985) , *The nature of unotrusive power*, *Journal of Management Studies*, 22(4), 384-399.
- Landry, C. et al.** (1995) , *Évolution et tendances des relatrions formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la reconciliation*, dans *Revue des sciences de l'éducation*, xxi (4), 781-808.
- Landry, C.** (1992) , *Les relations inter-organisationnelles dans la formation en alternance pour les jeunes adultes : Le cas de la formation agricole*, Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, U.M., 258.
- Laville, J.-L.** (1992) , *Éléments pour une sociologie de la participation dans l'entreprise en France*, *Cahiers de recherche sociologique*, nos 18-19, 239-262.
- Levine, S. and White, P.-E.** (1961) , *Exchange as a conceptual framework for the study interorganizational relationships*, *Administrative Science Quaterly*, 5 (mars), 583-610.
- Lipietz, A.** (1989) , *Choisir l'audace. Une alternative pour le vingt et unième siècle*, Paris, la Découverte.
- Lipietz, A. et Leborgne, D.** (1987) , *New Technologies, new modes of regulation : some spatial implications*, Document CEPREMAP, no 8726.
- Lukes, S.** (1974) , *Power : A radical view*, Londres, MacMillan Press.
- Jamous, H.** (1969) , *Sociologie de la décision : la réforme des études médicales et des structures hospitalières*, Paris, éditions du Centre National de la Recherche Scientifique.
- Jarniou, P.** (1981) , *L'entreprise comme système politique*, Paris, P.U.F.
- Maurice, M., Sellier, S. et Silvestre, J.-J.** (1982) , *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, P.U.F., 381.
- Maurel, É.** (1988) , *Où va l'action sociale*, *Revue internationale d'action sociale*, (19), 59.

- Méhaut, P.** (1978) , *Formation continue: stratégies d'entreprises et structuration du marché*, Thèse de 3ème cycle en sciences économiques, Université de Paris X.
- Mauss, M.** (1980) , *Sociologie et Anthropologie*, Paris, P.U.F., 7e édition.
- Merton, R.-K.** (1967) , *Manifest and latent functions*, dans *On theoretical Sociology : five essays, old and new*, New York, The free Press.
- Meyer, J.-W. and Scott, W.-R.** (1983) , *Organizational environments*, Beverly Hills, Ca: Sage.
- Morissette, R.** (1993) , *Évolution de l'intérêt pour la formation dans les conventions collectives québécoises de 1980 à 1992*, *Le marché du travail*, 14(7), 5-10, 63-68.
- Moscovici, S.** (1992) , *Dissensions et consensus : une théorie générale des décisions collectives*, Paris, P.U.F., 296.
- O'connor, J.** (1973) , *The Fiscal crisis of the state*, New-york, Martin's Press.
- Offe, C.** (1985) , *Disorganised capitalism*, Cambridge, Mass, MIT Press, 366.
- Ouchy, W.** (1981) , *La théorie Z*, Reading Ma, Addison Wesley.
- Paquet, P.** (1990) , *Les nouveaux rapports État-entreprises: état de la situation en matière de formation de la main-d'oeuvre*, Québec, CÉQ, 93.
- Paquet, P.** (Août 1988) , *Évolution des politiques de formation de la main-d'oeuvre au Canada et au Québec*, Université de Montréal, non publié, 78.
- Paquet, P., Doray, P. et Bouchard, P.** (1982) , *Sondage sur les pratiques de formation en entreprise*, Commissions d'études sur la formation des adultes, Annexe 3.
- Paquet, P. et Bélanger, P.** (1975) , *La formation professionnelle des adultes, sa signification sociale*, Montréal, Institut Canadien d'Éducation des Adultes, 246.
- Payeur, C.** (1994) , *Les récentes politiques de formation professionnelle au Québec: vers un nouveau rapport éducatif*, *Cahiers de sociologie et d'économie régionales*, 23 (24), 87-104.
- Payeur, C.** (1992) , *Inventaire des pratiques favorisant la réussite scolaire dans les écoles primaires et secondaires du Québec*, Ste-Foy, CRIRES, 343.
- Payeur, C.** (1990) , *S'engager pour l'avenir: Formation professionnelle, éducation et monde du travail*, Québec, CÉQ.

- Perrow, C.** (1986) , *Complex organizations : A critical essay*, New York, Random House.
- Peters, T. et Waterman, R.** (1983) , *Le prix de l'excellence*, Inter-Éditions.
- Pfeffer, J.** (1981) , *Power in organizations*, Toronto, Pitman, 391.
- Pfeffer, J. and Salancik, G.-R.** (1978) , *The external control of organizations*, New-York, Harper and Row, 300.
- Pfeffer, J. and Salancik, G.-R.** (1974) , *Organizational decision-making as a political process : the case of university budget*, *Administrative Science Quarterly*, 19(2), 135-151.
- Poulin Simon, L. et Tremblay, D.-G.** (1994) , *Évolution de l'emploi, politiques publiques et innovations sociales dans une société à chômage chronique élevé*, *Critique Régionale*, no 23-24, 5-30.
- Rechnitzer, E.** (1987) , *Résultat de l'enquête sur la formation et le développement des ressources humaines*, Statistiques Canada, division de l'éducation et du tourisme, Section des projections et de l'analyse, Ottawa.
- Reich, R.-B.** (1993) , *L'économie mondialisée*, Paris, Dunod, 336.
- Revue Possibles** (1994) , *L'État solidaire*, Bibliothèque nationale du Canada, 18(3).
- Revue Possibles** (1992) , *Formations professionnelles*, Bibliothèque nationale du Canada 16(4).
- Revue des Sciences de l'Éducation** (1995) , *Formation professionnelle et technique en transformation*, xxi (4), 642-908.
- Revue Sociologie et Sociétés** (1993) , *La construction des données qualitatives*, 15(2).
- Reynaud, J.-D.** (1991) , *Pour une sociologie de la régulation sociale*, *Sociologie et Sociétés*, 13(2), 13-26.
- Reynaud, J.-D.** (1989) , *Les règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*, Paris, Éditions Armand Colin, 306.
- Rifkin, J.** (1995) , *The end of work*, New-York, G.P. Putnam'son, 350.
- Rosanvallon, P.** (1981) , *La crise de l'État-Providence*, Paris, Éditions Seuil.
- Roustang, G. et Perret, B.** (1993) , *L'économie contre la société : affronter la crise de l'intégration sociale et culturelle*, Paris, Éditions Seuil, 274.
- Sales, A. et Maheu, L.** (1991) , *La recomposition du politique*, Paris, Montréal, Éditions l'Harmattan, PUM, 324.

- Salman, G. et Du Gay, P. (1991) , *La culture d'entreprise et la recherche de l'excellence*, Sociologie et Sociétés, 13(2), 129-149.
- Sainsaulieu, R. (1987) , *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*, Paris, Presses de la Fondation des sciences politiques et Dalloz.
- Sharpe, A. (1990) , *Formation de la main-d'oeuvre : un défi pour les années 90*, Perspective, Statistique Canada.
- Sérieyx, H. et Archier, G. (1983) , *L'entreprise de 3ème type*, Paris, Éditions Seuil.
- Simon, H.-A. (1964) , *On the concept of organizational goal*, Administrative Science Quarterly, 9(1), 1-22.
- Stevenson, W. B. and asso. (1985) , *The concept of «coalition» in organization theory and research*, Academy of Management Review, 10(2), 256-268.
- Tanguy, L. (dir.) (1986) , *L'introuvable relation formation emploi : un état de la recherche en France*, Paris, la Documentation française, 302.
- Tanguy, L. et Rôpé, F. (1994) , *Savoirs et compétences*, Paris, L'Harmattan, Logiques sociales, 243.
- Touraine, A. (1984) , *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard.
- Touraine, A. (1969) , *La société postindustrielle*, Paris, Éditions Denoel, 315.
- Tremblay, D.-G. (1989) , *La dynamique économique du processus d'innovation*, Université Paris 1, Thèse de doctorat, 711.
- Yin, R.-K. (1989) , *Case study research, design and methods*, New Delhi, Newbury Park London, Saga publications, 166.
- Wieviorka, M. et al. (1989) , *Essai de sociologie des organisations*, Paris, Éditions la Découverte, 272.
- Wieviorka, M. (1984) , *Le déploiement sociologique : l'état des sciences sociales*.
- Wolch, J. (1989) , *Power of geography*, Boston, Unwin Hayman, 393.
- Wolfepberger, A. (1978) , *Croissance économique et dépenses publiques*, in Vie et Sciences Économiques.



## DOCUMENTS OFFICIELS ( RAPPORTS, MÉMOIRES)

- Canada, Conseil consultatif sur l'adaptation** (1989) , *S'adapter pour gagner: rapport du Conseil consultatif sur l'adaptation*, Ottawa, le Conseil, 186.
- Centre d'Adaptation de la Main-d'oeuvre Aérospatiale au Québec** (1993) , *Une décennie de concertation réussie 1983-1993*, Montréal, CAMAQ, 26.
- C.C.M.T.P.** (1990) , *Positions des dirigeants des milieux d'affaires et des syndicats sur la formation et l'éducation*.
- C.S.N.** (1996) , *Urgence solidaires*, Rapport du comité exécutif, C.S.N., Montréal, 58e congrès, 84.
- C.S.N.** (1995) , *Travail en équipe et démocratie au travail*, Service de l'information de la C.S.N., 122.
- C.S.N.** (1995) , *Développer l'économie solidaire*, Service de recherche C.S.N., 50.
- C.S.N.** (1993) , *L'organisation du travail : un enjeu de société*, Actes de colloque, 113.
- F.T.Q.** (1993) , *Face aux changements : de nouvelles solidarités*, Colloque sur l'action syndicale dans l'entreprise, 112.
- F.T.Q.** (1993) , *Regroupons nos forces*, 23e congrès, document de travail, 62.
- F.T.Q.** (1991) , *Pour un Québec de solidarités*, 22e congrès, Document de travail, 66.
- F.T.Q.** (Déc.1990) , *La formation professionnelle*, colloque, Document de travail, 16.
- Gouvernement du Canada** (1991) , *L'industrie aérospatiale canadienne: sondage sur la qualité totale*, Ottawa, I.S.T.C., 61.
- Gouvernement du Canada** (1989) , *Partenaire pour l'avenir : stratégie d'adaptation et de mise en oeuvre des ressources humaines pour les années 90*.
- Gouvernement du Canada** (1987) , *En formation, il n'y a que le travail qui vaille*. Rapport du sous-comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie.
- Gouvernement du Canada** (1983) , *L'aérospatiale au Canada : point de vue et stratégie*, Comité consultatif du développement de l'industrie aérospatiale.
- Gouvernement du Canada** (1957) , *L'industrie chimique du Canada*, Direction des études sectorielles, 190.

- Gouvernement du Québec** (1996) , *Se prendre en main , un politique d'intervention sectorielle*, Montréal, Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre, 7.
- Gouvernement du Québec** (1993) , *Point de mire sur l'industrie chimique*, Direction générale de la promotion des investissements et direction générale des industries chimiques et des matériaux, 20.
- Gouvernement du Québec** (1993) , *Investir dans les compétences*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec** (1992) , *Investir dans l'industrie aérospatiale au Québec*, M.I.C.T., Direction des industries du matériel aérospatiale et de défense, 19.
- Gouvernement du Québec** (1991) , *Énoncé de politique du M.M.S.R.F.P. sur le développement de la main-d'oeuvre : partenaires pour un Québec compétent et compétitif*, Bibliothèque nationale du Québec, 85.
- Gouvernement du Québec** (1987) , *Industrie de la chimie organique au Québec*, Ministère de l'industrie et du commerce, 88.
- Gouvernement du Québec** (1984) , *Projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, Québec.
- Gouvernement du Québec** (1983) , *L'information et la concertation entre le monde de l'éducation, ses partenaires ministériels et le marché du travail*, Document d'orientation.
- Gouvernement du Québec** (fév.1982) , *Apprendre : une action volontaire et responsable*, Commission d'étude sur la formation des adultes, Rapport Jean, 869.
- Mémoire de la F.T.Q.** sur l'énoncé de politique du M.M.S.R.F.P. et sur le projet de loi 408 (1992) , *La primauté de l'individu dans le développement de la main-d'oeuvre*, présenté à la commission des affaires sociales, Québec, 34.
- Mémoire du C.P.Q.** (Janv. 1992) , Présenté à la commission des affaires sociales de l'assemblée nationale sur l'énoncé de politique du M.M.S.R.F.P. et le projet de loi 408, 20.
- Mémoire de l'A.M.Q.** (Janv. 1992) , Présenté à la commission des affaires sociales de l'assemblée nationale sur l'énoncé de politique du M.M.S.R.F.P. et le projet de loi 408, 25.
- Mémoire de la C.S.N.** sur la politique de développement de la main-d'oeuvre du Québec (Janv. 1992) , *La main d'oeuvre : La force indispensable à un développement durable*, 39.

255

**Mémoire de la C.S.D.** sur l'énoncé de politique de développement de la main-d'oeuvre et sur le projet de loi 408 (Janv. 1992) , *Tout doit commencer dans le milieu de travail*, 61.

**Mémoire du C.O.P.L.M.M.** (Janv. 1992) , Présenté à la commission des affaires sociales sur l'énoncé de politique du M.M.S.R.F.P. et sur le projet de loi 408, 14.

**Rapport du C.A.M.O.** (1991) , *L'industrie de la chimie et de la pétrochimie du Québec*, Québec, MMSRFP, 90.

**Rapport des groupes de travail du C.C.M.T.P.** (1990) sur la stratégie de mise en valeur de la main-d'oeuvre, Ottawa, SMMO, 272.

# APPENDICES

## Appendice 1

La recension des écrits sur le partenariat s'appuie sur de nombreuses références répertoriées sous le thème partenariat/éducation (103 articles) ou sous le thème partenariat/formation (41 articles). Nous avons consulté la banque de données Sociofile. Au mot-clé «partnership» nous avons associé les termes «education» et «training». Une cinquantaine (54) d'articles résultent de cette consultation dont deux (Bandam, 1989; Schlosstein, 1989) sont importants. Le premier article s'interroge sur les barrières du partenariat et le second traite de la problématique des mobiles du partenariat. La consultation de la banque de données Dissertation Abstracts sous le mot clé de «joint venture(s)» associé à celui «d'éducation» a permis d'ajouter une vingtaine de thèses dont quatre sur la formation.

Pour en connaître davantage sur le sujet, nous avons aussi consulté plusieurs autres banques de données (Social Work Abstract, Francis, Journal Articles). Dans la dernière banque de données consultée avec les mêmes mots-clés nous avons repéré plusieurs articles dont ceux de Griffin (1989), de Scharf (1985), de Cantor (1990) et de Offermann (1990). Tous ces articles posent la question du partenariat dans le milieu collégial.

Dans le cas de la banque de données Francis, au concept de partenariat nous avons associé les termes éducation et formation, une dizaine d'articles sont apparus dont un très important, intitulé «Le partenariat socio-éducatif : Approche conceptuelle et perspectives» de Stievenart (1988). Nous avons consulté des fiches et des micro-fiches. Nous avons aussi identifié quelques ouvrages traitant de la question du partenariat dans un contexte économique, politique et social plus large, dont ceux de Gill (1989), de Dommergues (1988) et de Gagnon et Klein (1992).

## **Appendice 2**

### **Identification des interviewés**

#### **Le cas de la chimie et de la pétrochimie :**

E2, un représentant gouvernemental;

un responsable gouvernemental du projet de l'Institut de chimie (entrevue planifiée non réalisée);

E8, un délégué syndical;

E13 et E14 et E15, des représentants des entreprises;

4 responsables de ressources humaines qui ont eu recours ou qui éventuellement recourent aux services de l'ICP entre autres pour embaucher des finissants, pour former leur personnel, (entrevues téléphoniques);

E18, un ancien responsable de l'Institut de Chimie et de Pétrochimie;

Un responsable de l'administration actuelle de l'Institut de Chimie et de Pétrochimie (entrevue planifiée non réalisée);

E19, un responsable d'un établissement de formation (niveau collégial);

un responsable du dossier de l'Institut de Chimie et de Pétrochimie à la DGEC, MESS (entrevue planifiée mais non réalisée).

### **Le cas de l'aérospatiale :**

E1, un représentant gouvernemental;

un responsable gouvernemental du dossier de l'aérospatiale ( entrevue planifiée non réalisée);

E6 et E7, deux représentants syndicaux;

E10 et E11 et E12 responsables de la formation dans des entreprises;

6 responsables de ressources humaines qui ont eu recours ou qui éventuellement recourent aux services de l'ÉMAM entre autres pour embaucher des finissants, pour former leur personnel, (entrevues téléphoniques);

E16, un responsable de l'école des métiers aérospatiale;

E17, un responsable de l'école nationale aérotechnique;

E23, un représentant scolaire,

un responsable du service de formation professionnelle à la Commission des écoles catholiques de Montréal (entrevue planifiée non réalisée);

un responsable du dossier de l'aérospatiale à la DGFP, MÉQ (entrevue planifiée mais non réalisée);

### **Autres :**

E3, un consultant externe;

E4, un responsable du service adaptation du marché du travail, EIC;

E5, un consultant régional, Service d'aide à l'adaptation de l'industrie, EIC;

un responsable du syndicat des métiers de l'automobile (entrevue planifiée non réalisée);

E9, un responsable d'un comité de formation dans une centrale syndicale;

E20, un responsable aux études d'un établissement de formation (niveau collégial);

E21, deux responsables à la DGFP ont été interviewés ensemble, MÉQ;

E22, un représentant d'un service Éducation des adultes dans un établissement de formation;

E24, un coordonnateur du projet de l'ÉMAM;

E25 et E26, deux représentants de l'Institut de chimie et de pétrochimie.



## **Annexes**

# Annexe 1 Guide de l'entrevue

Date :

Heure :

Lieu :

Interviewer :

Son profil :

Consigne :

## 1. ORIGINE ET SENS DU PARTENARIAT

1.1. Comment vous êtes-vous retrouvé (ou comment vous avez appris l'existence de) dans ce projet de partenariat dans le domaine de la formation? Décrivez-nous ce processus depuis qu'on vous a informé, jusqu'au début du déroulement du projet?

1.2. Que signifie le partenariat dans le contexte de la formation pour les différents partenaires (gouvernements, industries, syndicats et institutions éducatives)? A votre avis, qu'est-ce qu'on entend quand on parle de partenariat, particulièrement dans le domaine de la formation?

## 2. RESPONSABILITÉ DE CHAQUE PARTENAIRE

2.1. Quelle était la responsabilité de l'industrie, des syndicats, des gouvernements et des institutions éducatives dans ce projet de partenariat?

2.2. Avez-vous une position sur le rôle que vous devez jouer ou que doit jouer chaque partenaire en matière de formation dans un contexte de partenariat? Quelle doit être la responsabilité de chaque partenaire: entreprises, syndicats, collèges et commission scolaire?

2.3. Que pensez-vous des politiques gouvernementales en regard de la formation? Est-ce que les politiques et les programmes actuels des gouvernements favorisent la mise en commun des ressources des différents intervenants sur le marché du travail ?

### **3. PARTICIPATION A L'ORGANISATION DE LA FORMATION**

3.1. Quelle a été et quelle est la forme de votre participation aux étapes suivantes

- l'analyse des besoins de formation (avec qui dans le comité, dans le CAMAQ.);
- l'élaboration du plan de formation (avec qui);
- la prestation de la formation (avec qui),
- l'évaluation de la formation

3.2. A votre avis, quelle doit être la participation de chaque partenaire dans l'organisation, la conception et l'administration de la formation?

### **4. ATTITUDES DE CHAQUE PARTENAIRE DANS UN CONTEXTE DE PARTENARIAT**

4.1. Le partenariat exige de chaque acteur une prise en compte non seulement de ses intérêts et de ses préoccupations, mais aussi ceux de l'ensemble des autres partenaires. Comment avez-vous pu tenir compte des intérêts de l'ensemble des partenaires engagés dans ce projet de partenariat :

- syndicats
- industries (chimie, pétrochimie et aérospatiale)
- Collèges et commission scolaire
- gouvernements

4.2. Quels étaient les impacts de ces expériences de partenariat dans le domaine de la formation dans vos milieux respectifs? Avez-vous remarqué ces dernières années des changements dans les attitudes de vos interlocuteurs? Lesquels? Et comment expliquez-vous ce changement?

## **5. DYNAMIQUE ET RAPPORTS ENTRE LES PARTENAIRES**

5.1. Comment sont vos liens avec l'industrie, les gouvernements, les syndicats et les institutions éducatives dans la mise sur pied du projet de partenariat? Comment étaient ces liens avant l'implantation du partenariat?

Quels sont vos interlocuteurs privilégiés pour la formation? Pourquoi? Y a-t-il des partenaires qui sont plus réticents que d'autres ou plus engagés que d'autres dans la mise sur pied du projet de partenariat ? Lesquels? Et pourquoi?

5.2. Une action commune nécessite des concessions de la part de chaque intervenant en échange de certains avantages? Quels sont les termes d'échanges pour chaque partenaire? Quel est votre intérêt d'entreprendre une action commune?

5.3. Le programme de formation se réalise avec le concours de plusieurs partenaires. Comment voyez-vous vos liens avec :

- les syndicats et leur représentant;
- les gouvernements (SQDM, CEI, DGFP, DGEC);
- les institutions éducatives et leur représentant;
- les entreprises et leur représentant.

5.4. Quelles sont les difficultés (institutionnelles, politiques, administratives, financières, humaines) majeures auxquelles vous avez été confrontées? Qu'avez-vous fait pour les résoudre? Quels sont les problèmes qui ont persisté? Quels sont les mécanismes prévus en cas de conflits?

## **6. LÉGITIMITÉ DU PROJET DE PARTENARIAT DE FORMATION**

6.1. Quelles sont les contraintes qui pèsent sur vous et sur les autres partenaires, qui vous incitent ou vous obligent à mettre en commun vos ressources et à vous associer à d'autres acteurs? (contraintes de la SQDM et du CEI )

6.2. Quelle est l'utilité et la pertinence d'agir ensemble? Pourquoi serait-il pertinent ou nécessaire d'agir en partenariat? Pourquoi et pour qui est-il plus judicieux que la formation se réalise dans un contexte de partenariat?

6.3. Dans quelle mesure l'action commune ou conjointe ne nuit-elle pas à l'autonomie de chaque intervenant?

Avez-vous quelque chose à rajouter en rapport avec le partenariat dans la formation ?

# **Annexe 2 Grille d'analyse**

## **DONNÉES FACTUELLES**

### **1. LES EXPERIENCES DE PARTENARIAT PROPREMENT DIT**

1.1. Le profil et l'état de chaque secteur de l'étude

1.1.1. Les caractéristiques ( conjoncture économique, technique et financière de chacune des industries).

1.1.2. La problématique de la main-d'oeuvre (formation, recrutement et réalité de l'emploi notamment avant la création de chacune des institutions de formation).

1.2. Le cadre général de chaque projet (contexte social, cadre institutionnel de la formation)

1.2.1. L'origine et l'initiation de chaque projet (historique, tentatives, étapes, échéancier etc.)

1.2.2. Le contenu de chaque projet (balises, axes )

1.2.3. Les participants à chaque projet (rôles)

1.2.4. Les finalités de chaque projet

1.2.5. Le financement de chaque projet et de la formation

1.2.6. La pertinence de chaque projet (les avenues abandonnées)

1.3. Le choix du maître d'oeuvre de la formation

1.3.1. La mission de chacune des institutions de formation mises en place

1.3.2. La conception et la révision du programme de formation (comment, qui a participé, démarche, etc.)

1.3.3. Le mode d'enseignement (approche, régime, etc.)

1.3.4. L'accès à la formation, au programme de reconnaissance des acquis et le mode sélection

1.3.5. Les débouchés de la formation et les perspectives d'emploi (secteurs et entreprises)

1.3.6. Le mode de gestion du projet de partenariat et des institutions de formation (structure et instances)

1.3.7. Les perspectives d'évolution de chaque institution de formation

1.3.8. La perception de la formation

1.4. Autres expériences de partenariat

1.4.1. Les expériences réalisées

1.4.2. Les expériences en cours de réalisation ( en état avancé)

1.4.3. Les expériences en état embryonnaire ou avortées

## **DONNÉES ÉVALUATIVES; TÉMOIGNAGES D'ACTEURS**

### **2. SENS DU PARTENARIAT, PARTICULIEREMENT DANS LE DOMAINE DE LA FORMATION, AUX YEUX DES ACTEURS**

Quelles définitions donnent les acteurs au partenariat?

2.1. Définitions du partenariat par les différents acteurs

Leur conception du partenariat telles qu'exprimées dans les entrevues

2.2. Utilité, avantages, pertinence, éléments contextuels favorables (pour qui)

2.3. Limites, entraves ou irritants, éléments du contexte qui sont défavorables au partenariat

2.4. Ce que doit être le partenariat, les conditions, les exigences

2.5. Formes mécanismes et approches de partenariat

### **3. LE JEU DES ACTEURS; DYNAMIQUE ET STRATEGIES**

Évolution des rôles des grands acteurs institutionnels et de leur place dans le développement de chaque projet (rôle au début du projet et par la suite):

- État (éducation, main-d'oeuvre);
- Entreprises (secteurs économiques);
- Institutions scolaires;
- Syndicats;

3.1. Motivations et intérêts des acteurs au départ et par la suite (état actuel)

3.2. Investissement en terme de ressources

3.3. Évaluation du changement dans son propre rôle ou celui des autres acteurs

3.4. Rapports entre les acteurs ou configuration des rapports, coopération plus au moins grande. compétition, luttes de pouvoir entre qui et qui

3.5. Critiques sur les rôles joués par les différents acteurs à partir de la conception que l'on a des rôles que devaient jouer ces acteurs

### **4. PORTEE DU PROJET; EVALUATION PAR LES ACTEURS DES RETOMBEES DES EXPERIENCES DE PARTENARIAT**

4.1. dans le milieu éducatif

- les changements entrepris dans l'organisation et la gestion de la formation; la nouvelle répartition des tâches entre entreprise et école (dans la façon de programmer et valider la formation, etc. )
- les changements dans l'organisation administrative et politique de la formation (l'avenir des polyvalentes, les écoles spécialisées, etc.)



#### 4.2. dans le milieu gouvernemental

les réformes à l'origine des projets de partenariat, les mesures prises et les mécanismes mis en place.

#### 4.3. dans le milieu syndical

- le changement dans les orientations syndicales en matière de formation (la formation comme objet de négociation);
- le débat sur la représentativité;
- la promotion des expériences de partenariat.

#### 4.4. L'impact de la mise sur pied d'établissement de formation sur la fonction de la formation dans les entreprises concernées sur :

- le rôle des coordonateurs de formation dans les entreprises, sur le financement de la formation (les sommes allouées à la formation);
- les rôles des services de formation des entreprises;
- le mode de gestion de la main-d'oeuvre (sur la gestion de la formation et sur le mode de recrutement);
- les responsabilités de l'industrie et de l'École.

## **Annexe 3 Autres cas de partenariat dans le domaine de la formation**

Voilà un relevé<sup>1</sup> descriptif d'autres expériences de partenariat dans la formation au Québec. Cette liste ne contient que les cas qui ont été médiatisés et sur lesquels nous disposons de données. Les informations recueillies varient d'un cas à l'autre; elles dépendent de l'état d'avancement de chacun.

### **Le cas du secteur de l'électricité et de l'électronique**

En 1990, à l'initiative du syndicat des travailleurs(es) en communications du Canada s'est amorcé la mise sur pied d'un comité sectoriel paritaire de formation. Au début de 1991, un comité provisoire de formation professionnelle, composé de représentants de différents syndicats du secteur et de représentants du Conseil québécois de l'industrie, l'AMÉEEQ, a été mis sur pied au Québec. Après divers échanges avec les ministères responsables de la formation de la main-d'oeuvre aux niveaux tant fédéral que provincial, et peu de temps avant la date prévue de la signature d'une entente qui devait créer un comité sectoriel paritaire permanent sur la formation professionnelle dans le secteur, la partie patronale s'est désistée en demandant plus de temps de réflexion. Le gouvernement provincial s'est montré peu enclin à financer, même partiellement, l'existence du comité, se disant prêt toutefois à financer les formations données, ceci dans le cadre de ses programmes existants.

### **Le partenariat dans le secteur financier**

Le programme d'études collégiales sur les services financiers est le fruit de collaboration entre d'un côté l'Institut des banquiers canadiens<sup>2</sup> et de l'autre le collège de Bois-de-Boulogne. L'objectif du programme vise à former des futurs professionnels qui ont une formation

---

<sup>1</sup> Cette liste a été établie à partir d'une pré-enquête auprès de responsables des milieux éducatif (collège de Bois-de-Boulogne et de Maisonneuve) et syndical (CSN, FTQ), à partir d'une revue de presse et à partir d'autres travaux (C. Bernier, 1993).

<sup>2</sup> Fondé en 1967, l'Institut des banquiers canadiens s'occupe de promouvoir la formation professionnelle en proposant des activités éducatives ainsi que des programmes d'études ou de perfectionnement au personnel des banques canadiennes et de leur filiales. Ces dernières années, l'Institut s'est aussi chargé de négocier avec le réseau des études collégiales afin de développer un programme axé sur les services financiers.

générale en administration avec une spécialisation en services financiers. Ceux-ci qui selon l'Institut seront mieux habilités à répondre aux nouvelles exigences et aux nouvelles contraintes qui pèsent sur les banques.

L'Institut, à qui le Conseil des gouverneurs a confié la tâche de développer entre autres un partenariat avec le système éducatif, a demandé au réseau collégial d'enseignement non pas l'ajout d'un programme d'étude spécialisée en services financiers mais plutôt une spécialisation dans un programme d'enseignement déjà existant. Ceci n'est pas à l'encontre de la vocation première des collèges de former et d'offrir des programmes qui présentent un intérêt pour la communauté.

Cette préoccupation de l'industrie bancaire pour l'éducation préalable à l'emploi (la formation de base), vise à combler un manque dans les programmes d'enseignement collégial; elle est relativement récente. Elle s'explique par le souci de veiller à ce que la formation dispensée reflète en partie les besoins des banques. Suite à la déréglementation et du décloisonnement des institutions financières, ces dernières sont de plus en plus confrontées à une compétition très vive. La contribution de l'Institut au projet comprend la réalisation de recherches d'évaluation des besoins menées auprès des banques, pour déterminer les compétences et les connaissances qu'un employé doit détenir, et des attentes des clients.

D'autres enquêtes ont été réalisées dans le réseau d'enseignement collégial afin de définir dans quelle mesure les programmes offerts répondent aux besoins des banques et de mesurer le degré de flexibilité et d'ouverture du réseau aux demandes des banques. L'évaluation des besoins des banques en termes de main-d'oeuvre a permis l'identification et l'élaboration de contenus à étudier dans un éventuel programme d'études collégiales sur les services financiers.

L'Institut a eu ensuite le mandat de trouver l'organisme de formation le mieux placé de répondre aux besoins des banques. Le choix a été arrêté sur les institutions éducatives du niveau collégial. Celui-ci n'est pas étranger avec la volonté des banques de rehausser leur niveau de qualification. Cette orientation s'impose dans un contexte où les fonctions de conseils et de support prennent le dessus sur celles de gestion et d'administration.

Le Collège de Bois-de-Boulogne a été engagé dans la conception et le développement de trois des neuf cours retenus dans le nouveau programme, le reste a été élaboré dans deux autres collèges, un à Toronto, l'autre à Vancouver. Il a veillé aussi à ce que le programme soit accepté et reconnu par le MESS.

### **L'expérience de l'industrie des services automobiles du Québec**

En 1992 un comité consultatif paritaire<sup>3</sup> de l'industrie des services automobiles du Québec a remis au gouvernement provincial un rapport sur la qualification et la formation de la main-d'oeuvre dans ce secteur. Ce comité proposait, pour les travailleurs qui oeuvrent dans les garages du Québec, une façon nouvelle de se qualifier pour exercer leur métier.

On voudrait rendre obligatoire l'apprentissage par un processus mixte industrie école. Jusqu'à maintenant, l'apprentissage se faisait seulement en industrie. Or, selon le nouveau projet, l'apprenti devait suivre, en milieu scolaire, des cours par des enseignants spécialisés; comme salarié, il devait travailler dans l'industrie sous la surveillance d'un compagnon dûment accrédité. Cette obligation faite au futur professionnel de se soumettre à un enseignement théorique en milieu scolaire, puis à une initiation pratique en milieu de travail, répond à deux préoccupations. D'abord, il s'agit de permettre la complémentarité des enseignements théoriques et pratiques. Ensuite, il s'agit de donner à la main-d'oeuvre une formation axée sur la résolution des problèmes. Le projet suggère de rendre obligatoire l'examen de fin d'apprentissage en vue d'un certificat de qualification. Cependant, selon C. Bernier (1993), il semble que le gouvernement hésite à rendre obligatoire l'examen de qualification proposé par le comité.

### **L'expérience du secteur de la construction**

La collaboration entre l'Association Provinciale des Constructeurs d'Habitation du Québec, le collège de Bois-de-Boulogne et la Commission de Formation Professionnelle de Montréal a

---

<sup>3</sup> Notons que l'industrie automobile compte à son actif plusieurs acquis concernant le paritarisme et la formation de la main-d'oeuvre. Ainsi la loi des décrets des conventions collectives prévoit la création des comités paritaires dans des territoires donnés pour administrer les décrets.

donné lieu à un programme de formation destiné aux futurs entrepreneurs généraux oeuvrant dans le résidentiel.

Ce programme de formation, composé de cours en gestion et de cours technique, répond à deux préoccupations. Il s'agit tout d'abord, de doter les entrepreneurs d'une formation de qualité. Notons que l'association a relevé plusieurs faillites chez les entrepreneurs et elle a estimé que cela est dû en grande partie à une lacune de formation chez ces derniers. Ensuite, il s'agit de dispenser ceux qui poursuivent le programme de formation de l'examen pour l'obtention de la licence d'entrepreneur.

L'analyse des besoins de formation et la définition des cours se sont faites en étroite collaboration entre l'association et le collège. D'autres projets de formation impliquant le secteur de la construction et l'école publique sont en cours. Ils concernent les métiers d'électriciens et de charpentiers-menuisiers. En ce qui concerne la formation des apprentis et compagnons électriciens, deux projets différents se présentent. Le premier concerne la formation initiale et a pour objectif une révision des programmes en électricité offerts par le ministère de l'Éducation. Le second concerne la formation continue et la mise sur pied d'une trentaine d'activités de formation à l'intention des compagnons et des apprentis, favorisant toutefois les premiers.

Cette ouverture à des formations scolaires a été bien perçue dans le cas des métiers d'électriciens. Cependant, dans le cas de l'autre groupe de métiers on réagit froidement. Cela semble provenir selon C. Bernier des perspectives qui s'offrent à chaque groupe. Le métier d'électricien est en forte demande contrairement pour le métier de charpentiers-menuisiers la demande est en baisse.

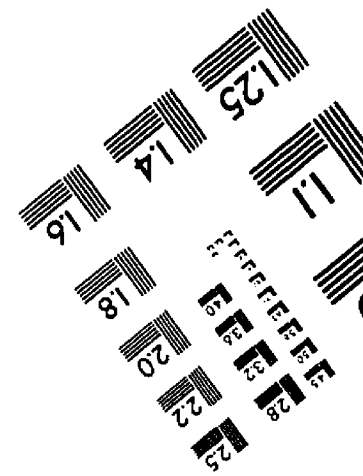
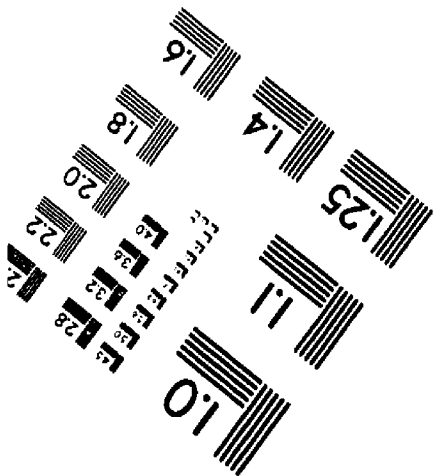
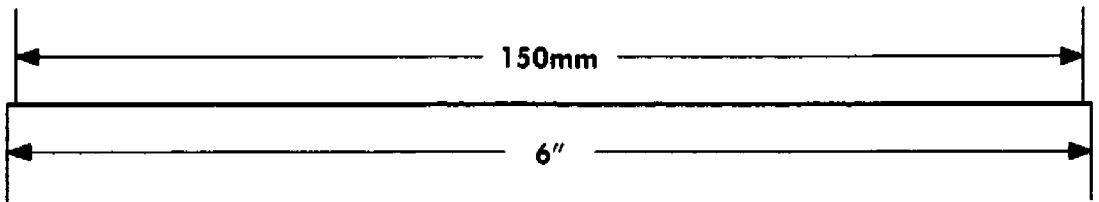
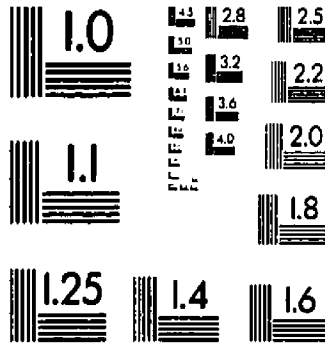
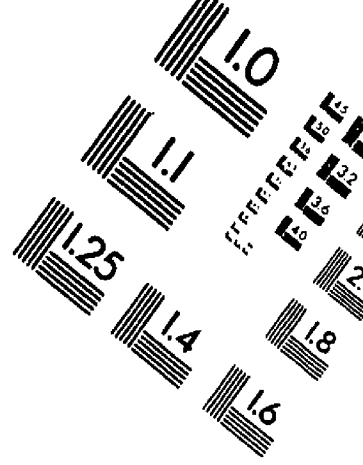
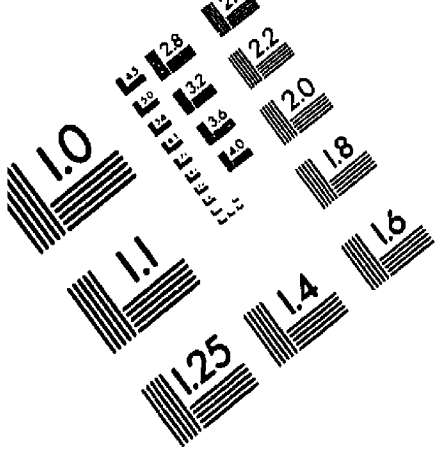
### **L'expérience de l'industrie du vêtement et du textile**

Le partenariat dans la formation n'est pas le fait que d'industries de pointe. L'expérience de l'industrie du vêtement et du textile est encore dans le stade de l'étude. Le conseil conjoint québécois regroupe les membres employeurs de l'industrie et le syndicat des travailleurs

amalgamés du vêtement et du textile (TVAT). Celui-ci travaille sur un projet de mise sur pied d'une école-usine avec le collège Lasalle. Ce dernier est reconnu par le gouvernement comme centre de la mode et chargé de la formation professionnelle pour le secteur.

Ces diverses expériences de partenariat dans le domaine de la formation, couvrant différents secteurs, témoignent de l'émergence d'une nouvelle approche de formation dérivée des compétences, d'un nouveau mode de gestion de la formation, et d'une nouvelle dynamique et configuration des rapports entre les acteurs. Certains cas de partenariat dans le domaine de la formation repose sur une scolarisation partielle de certains métiers qui auparavant s'apprenaient en grande partie sur le tas (mécaniciens, couturière, électriciens, ). Toutefois, dans tous ces cas on s'interroge sur la part de formation qui revient à l'école et de celle de l'industrie. Ces expériences se situent dans des étapes différentes de leur réalisation. Certaines sont encore dans une phase d'étude ou ont échoué en cours de route. D'autres ont franchi des étapes très importantes de leur réalisation ou elles se trouvent dans un état pas mal avancé de leur évolution.

# TEST TARGET (QA-3)



**APPLIED IMAGE, Inc**  
1653 East Main Street  
Rochester, NY 14609 USA  
Phone: 716/482-0300  
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc.. All Rights Reserved