

# Note de recherche

Le développement d'un projet de  
formation engageant l'école et  
l'entreprise : modalités organisationnelles  
et effets sur les carrières

Pierre Doray  
Diane-Gabrielle Tremblay  
Line Painchaud

Pour se procurer des copies de cette note de recherche communiquer avec les chercheurs:

**Adresse postale:** CIRST  
UQAM  
C.P. 8888, Succursale Centre-ville  
Montréal, Québec  
Canada, H3C 3P8

**Adresse civique:** CIRST  
UQAM  
Pavillon Thérèse-Casgrain , 3e étage  
455, boul. René-Lévesque Est, Bureau W-3040  
Montréal, (Québec) Canada  
H2L 4Y2

**Téléphone** (secrétariat du CIRST): (514) 987-4018

**Télécopieur** (secrétariat du CIRST): (514) 987-7726

**Courrier électronique:** [CIRST@uqam.ca](mailto:CIRST@uqam.ca)

**Site Internet:** [www.unites.uqam.ca/cirst](http://www.unites.uqam.ca/cirst)

---

**LE DÉVELOPPEMENT D'UN PROJET DE FORMATION ENGAGEANT  
L'ÉCOLE ET L'ENTREPRISE : MODALITÉS ORGANISATIONNELLES ET  
EFFETS SUR LES CARRIÈRES**

par

**Pierre Doray (CIRST-UQAM)  
Diane-Gabrielle Tremblay (CIRST-Télé Université)  
Line Painchaud (CIRST-UQAM)**

Communication<sup>1</sup> présentée au 36e congrès annuel  
de l'Association canadienne de relations industrielles  
Sherbrooke, juin 1999

---

### **Introduction**

Il n'est pas nécessaire de rappeler combien le marché du travail a changé; les politiques de recrutement et de gestion de la main-d'œuvre des entreprises et les politiques de régulation publique y ont largement contribué au cours des dernières années. Différentes tendances sont observées. D'une part, on note des pratiques de précarisation et de délocalisation des emplois. De l'autre, on assiste à des formes de renforcement des marchés internes ou, plus largement, des marchés fermés. Souvent, l'un est la condition de l'autre, quand il y a construction d'un noyau de plus en plus réduit de postes stables ou " permanents " autour desquels gravitent des travailleurs précaires, fortement mobiles. Une dimension stratégique des changements réside dans l'usage des qualifications et de la formation dans la gestion du travail et des emplois. Ainsi, plusieurs des nouveaux modèles productifs reposent sur différentes opérations de requalification du travail <sup>2</sup>, la formulation d'exigences éducatives plus strictes associées aux postes et l'établissement de nouvelles règles de promotion (Tremblay et Rolland, 1998). Les modes de fonctionnement des marchés internes sont ainsi peu ou prou modifiés, faisant de la compétence un critère central ou un principe directeur de gestion du travail et des carrières. La formulation de nouveaux modèles organisationnels d'entreprise comme l'entreprise apprenante (learning organization) ou l'insistance mise sur l'apprentissage organisationnel (organizational learning) doivent être considérées comme des indices du poids que l'on attribue ou que l'on cherche à attribuer à la compétence. Souvent, ces modèles sont considérés comme des ruptures nécessaires avec les modèles traditionnels ou fordistes de gestion du travail et des emplois, dans lesquels l'ancienneté est un principe central de gestion. La compétence a toujours été un critère important dans la gestion des systèmes d'emplois, de l'artisanat aux systèmes salariaux. Cependant, il faut noter une

---

<sup>1</sup> Les auteurs sont aussi membres du GIRFE (Groupe interuniversitaire de recherche sur les relations Formation-Emploi). La réalisation de ce texte n'aurait pas été possible sans la collaboration des membres de l'entreprise et du collègue étudié et le soutien financier du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH).

<sup>2</sup> Diverses voies sont suivies : enrichissement du travail de production par des fonctions d'entretien, polyvalence entre les postes, ajout de fonction de surveillance et de gestion du travail et des services, etc.

particularité de nombreuses interventions récentes : l'importance accrue de la qualification dans le fonctionnement des systèmes d'emplois industriels et l'articulation plus étroite avec des politiques de formation.

La présente communication s'intéresse à cette question en l'examinant par un biais particulier : le passage vers une gestion de la main-d'œuvre par la compétence, ou, à tout le moins, par des critères de formation. Il s'agit d'examiner comment s'institutionnalise une gestion des emplois où la compétence joue un rôle plus important dans la gestion du marché interne. Notre analyse s'appuie sur une étude de cas dont l'objectif est de saisir comment la collaboration entre une institution scolaire et une grande entreprise dans la mise en œuvre d'un programme de formation, négocié entre la partie syndicale et l'employeur, permet à des employés de bureau<sup>3</sup> d'accéder aux emplois les plus élevés de la classification.

Dans un premier temps, nous examinons l'élaboration du programme de formation. Nous constatons sa construction et sa mise en œuvre se réalise dans un contexte marquée par une tension entre deux principes de gestion, l'ancienneté et la compétence. Cette tension permet de rendre compte des formes concrètes de la collaboration entre les différents acteurs et de saisir plusieurs traits du programme. Cette tension, en effet, est à l'origine de nombreux ajustements qui mèneront, après quelques années de fonctionnement, à la refonte complète du format et du contenu de la formation. Nous soulignons le fait car, au départ, les principes d'ancienneté et de compétence auraient dû s'inscrire dans un strict rapport de complémentarité puisque l'activité de formation est conçue afin de pallier les difficultés que pose le respect du critère de l'ancienneté dans la promotion à certains postes. Mais, c'est plutôt une tension, un rapport dynamique, que l'on observe entre les deux principes et ce, tout au long de l'histoire du programme.

Dans un deuxième temps, nous examinons les effets de la transformation des modes de gestion sur les carrières des salariés. Deux constats principaux ressortent. La progression de carrière est bien présente à des degrés divers chez les salariés. La mise en œuvre du programme permet la poursuite de la carrière chez plusieurs. Elle est aussi l'occasion de la formulation d'un nouveau projet professionnel chez d'autres. La rupture professionnelle présente dans ces projets est plus importante chez les femmes. Par ailleurs, le nouveau mode de fonctionnement a introduit une dose de précarité, que nous pourrions appelée organisationnelle ou interne, dans les emplois et les carrières.

## **1. Quelques points de repères théoriques**

Le programme de formation étudié est le fait de la collaboration entre trois acteurs : l'unité syndicale, les représentants de l'employeur et le collègue. Sa genèse pose la question de l'apport de chacun et de leurs relations. Au plan théorique, nous nous retrouvons au confluent de deux traditions de recherche : celle qui pose le lien entre régime de relations industrielles et formation en entreprise et celle qui interroge les relations entre les entreprises et les institutions d'enseignement.

---

<sup>3</sup> Indiquons que la catégorie " employé de bureau " comporte deux types d'emplois : les emplois cléricaux et des emplois dits para-techniques.

## ***1.1 Syndicalisme, régime de relations industrielles et formation en entreprise***

La littérature fait état de l'apport des relations industrielles et du rôle des unités syndicales dans l'élaboration des politiques de formation et dans la participation individuelle dans des activités de formation en entreprise. Force est de constater que la contribution syndicale, et plus largement de l'état des relations industrielles, n'est pas univoque d'une étude à l'autre. Au contraire, certains travaux soulignent l'apport positif de la mobilisation syndicale, d'autres tendent à dégager un effet réducteur.

Dubar a souligné combien l'orientation des politiques de formation était tributaire des relations professionnelles en indiquant qu'une des trois logiques de formation en entreprise soit "la formation, enjeu conflictuel du développement des qualifications" était mise en oeuvre dans les entreprises où des syndicalistes s'étaient mobilisés autour de la formation<sup>4</sup> (Dubar, 1980; Dubar, 1983). L'action syndicale a, par la formalisation de règles de fonctionnement et la négociation collective, une influence potentielle sur la formation en entreprise<sup>5</sup>.

D'autres travaux, réalisés dans des pays où règne la tradition anglo-saxonne de relations industrielles, indiquent, d'un point de vue théorique, que la présence syndicale aurait différents effets potentiels sur la participation à la formation (Kennedy and al., 1994). D'une part, le monopole syndical au sein des entreprises aurait un effet réducteur sur l'effort de formation des entreprises en favorisant une croissance des coûts du travail, une structure des salaires courte et des règles de gestion de la main-d'œuvre fondées sur l'ancienneté. D'autre part, les auteurs ajoutent que des effets positifs pourraient être aussi présents. Par exemple, la sécurité d'emploi associée à la règle de l'ancienneté pourrait inciter les travailleurs plus âgés à s'impliquer davantage dans la formation interne des plus jeunes. Il est aussi mentionné que la présence syndicale, en favorisant la stabilité d'emploi, peut conduire les firmes à investir dans la formation des salariés en réduisant l'incertitude dans le roulement du personnel. Toutefois, les résultats empiriques vont dans le sens d'une diminution de la participation à des activités de formation (Kennedy and al., 1994; Doray, 1999). Par ailleurs, ces travaux considèrent le syndicalisme comme un indicateur d'un facteur plus général, soit le régime de relations industrielles fondé sur la gestion par l'ancienneté. Dès lors, il faut élargir l'interprétation et rappeler qu'un tel régime est le résultat d'une négociation entre deux parties dont les employeurs.

## ***1.2 La collaboration école-entreprise***

Plusieurs approches théoriques ont proposé des voies d'analyse des relations entre économie et éducation (Doray et Maroy, 1995). Ces approches oscillent entre des perspectives structurelles et des perspectives plus organisationnelles. Les premières conçoivent les relations entre les deux univers au plan de la structure sociale d'ensemble alors que les secondes cherchent à saisir

---

<sup>4</sup> Les deux autres logiques sont : Adaptation et oeuvre sociale (formation marginalisée par rapport au travail et à l'emploi) et Outil de management (politique qui est le monopole de la direction).

<sup>5</sup> Il en est ainsi du syndicat d'une boulangerie industrielle qui rappelle à l'employeur, au moment du transfert de l'activité productive vers une usine hautement automatisée, l'importance du nombre de travailleurs analphabètes, ce qui a conduit à la planification d'actions visant à pallier le problème (Doray, Ricard et Bagaoui, 1997).

comment ces relations sont effectivement construites<sup>6</sup> dans des pratiques effectives.

En sociologie de l'éducation, les travaux de Bowles et Gintis (1976) ou de Bourdieu et Boltanski (Bourdieu, Boltanski et Saint-Martin, 1973; Bourdieu et Boltanski, 1975) représentent bien la perspective structurelle. Nous la retrouvons aussi en sociologie du travail avec des interprétations comme celles de Stroobant quand elle indique qu'avec le développement du capitalisme et d'une main-d'oeuvre "salariée", d'une main-d'oeuvre "libre" de vendre sa force de travail sur un marché, il devient beaucoup plus aléatoire pour le capitaliste de procéder comme par le passé à la formation du travailleur. À " partir du moment où la main-d'oeuvre devient mobile, la formation en entreprise représente un investissement risqué pour le patron. Pourquoi dépenser du temps et de l'énergie à assurer l'apprentissage d'un ouvrier qui risque ensuite d'aller valoriser ses compétences chez un concurrent? Ainsi, n'est-il pas étonnant de voir la formation scolaire se développer parallèlement au salariat." (Stroobants, 1993, 12-13) et de voir émerger une séparation entre entreprises et institutions scolaires. Mais d'autres soutiennent que les transformations économiques récentes conduisent à la nécessité de modifier les cursus scolaires et de rapprocher les deux univers (Brown et Lauder, 1992). Ainsi, les changements dans les rapports sociaux conduiraient soit à une distanciation des deux mondes soit à un rapprochement. Mais dans tous les cas, la relation est similaire : les structures économiques induisent les pratiques éducatives.

Sans rejeter l'existence d'effets structurels ou de liens fonctionnels<sup>7</sup> entre éducation et économie, d'autres études inscrivent davantage le traitement des rapports économie/éducation dans une perspective qui cherchent à comprendre comment les relations sont effectivement construites. Ces dernières sont alors considérées comme le résultat de négociations constituantes (Doray et Maroy, 1995). Il s'agit de prendre acte des pratiques de rapprochement entre le monde éducatif et le monde productif et de chercher à mettre à jour le travail social d'articulation entre les deux univers. Les relations prennent davantage le sens de la collaboration entre des acteurs d'institutions d'enseignement et des acteurs oeuvrant dans des entreprises. En d'autres termes, l'objet d'analyse est bien la façon dont se construisent et se stabilisent des articulations entre l'éducation et le travail, à l'issue d'un processus par lequel les acteurs établissent les modalités de coordination de leurs actions, d'une part, et donne un sens à celles-ci, d'autre part. Les relations éducation/travail seraient ainsi le fruit d'ajustements organisationnels et d'investissements symboliques qu'il s'agit de repérer à l'analyse.

Pour les fins de notre étude, un ajustement organisationnel est une proposition qui introduit ou qui visent à introduire ou à changer une règle ou un mode de fonctionnement (ou encore le support d'une telle règle ou d'un tel mode de fonctionnement) afin d'encadrer le développement ou la mise en oeuvre d'un projet ou encore l'atteinte d'un objectif. En ce sens, l'ajustement a une origine, il est élaboré par des acteurs, il a fait l'objet d'une entente ou a été rejeté, il est mis en application ou non et enfin, il a des effets attendus et des effets inattendus. Nous appellerons ajustements interorganisationnels, les ajustements que les acteurs scolaires et les acteurs de l'entreprise ont élaboré ou mis en oeuvre conjointement. Les ajustements intraorganisationnels sont élaborés ou mis en oeuvre dans chaque organisation afin de faciliter le rapprochement. Par

---

<sup>6</sup> La distinction entre perspectives structurelles et perspectives organisationnelles est quelque peu abusive. Toutefois, elle présente l'avantage de dégager les différences entre les deux pôles d'un continuum.

<sup>7</sup> Comme, par exemple, les liens entre niveau de formation atteint et niveau d'emploi.

investissement symbolique, nous entendons les différentes dimensions par lesquelles les acteurs donnent du sens aux actions entreprises et qui agissent comme des ressorts de l'action. Nous pensons, par exemple, aux objectifs que les acteurs individuels et collectifs se donnent, aux motifs poursuivis ou aux interprétations mises de l'avant.

## **2. La genèse et la mise en œuvre du programme**

### ***2.1 Éléments de genèse***

La création de l'activité de formation, qui comporte plusieurs programmes<sup>8</sup> ouvrant chacun sur une palette d'emplois, trouve ses sources dans des relations de travail classiques entre la direction de l'entreprise et l'unité syndicale, qui regroupe des emplois de bureau et para-techniques. Au milieu des années '70, à l'issue d'un long conflit de travail, la convention collective est modifiée afin que l'ancienneté soit le principe d'accès aux postes vacants dans la mesure où les salariés concernés peuvent s'acquitter de leurs nouvelles tâches après la période de probation. Cependant, au cours des années suivantes, l'entreprise parvient à prouver en arbitrage que, pour certains emplois, il est impossible pour un employé qui n'a pas certaines connaissances de pouvoir s'acquitter des tâches après la période de probation. Le respect de l'ancienneté dans la promotion devient alors un enjeu central pour le syndicat qui obtient, lors du renouvellement de la convention collective, l'introduction d'un nouvel article qui oblige l'employeur à former les employés admissibles à certains postes libérés. La formation devient donc le moyen d'appliquer le critère de l'ancienneté. L'entreprise "tarderait" à mettre en place les programmes de formation attendus, bien qu'un travail de production de programmes soit en cours. Une grève illégale est déclenchée afin d'indiquer publiquement que la direction ne respecte pas son engagement. Le conflit se règle quand l'entreprise s'engage à donner une formation de base, dite préparatoire, aux employés qui pourront ainsi accéder à une trentaine de postes para-techniques parmi les plus qualifiés. Il est aussi prévu que l'entreprise donnera une formation spécifique aux nouveaux postes. Selon l'entente, l'employé devra réussir sa formation préparatoire pour être admis en formation spécifique, puis en probation. L'entente fixe donc un certain nombre de paramètres. Par ailleurs, il est aussi entendu qu'un comité paritaire veillerait à la mise en place des formations et que la formation préparatoire devra être dispensée par des maisons d'enseignement.

Un comité conjoint, patronal/syndical est chargé d'opérationnaliser les dispositions de l'entente intervenue entre l'entreprise et le syndicat. Parallèlement au mandat ce comité, un chantier de travail est constitué afin de penser le contenu même de l'activité<sup>9</sup>. L'entreprise nomme un responsable de projet à la tête du comité conjoint et du chantier de travail. Le comité conjoint compte deux autres membres patronaux et trois membres syndicaux. Les travaux du chantier commencent alors : il s'agit de préciser quels emplois seront visés par la formation préparatoire et quelles connaissances exigent ces emplois. Ceux-ci sont regroupés par familles et des équipes spécialisées précisent les compétences nécessaires à l'exercice des différents emplois. Les membres du comité conjoint se partagent le travail au chantier en se joignant à ces équipes. Par

---

<sup>8</sup> Dans la suite du texte, nous utiliserons l'expression programme au singulier même si, de fait, il existe plusieurs voies de formation.

<sup>9</sup> Chapeauté par un comité directeur, il rassemble des gestionnaires et des spécialistes de certains emplois en plus des membres du comité conjoint.

ailleurs, ils se rencontrent très régulièrement pour faire le point et prendre les décisions définitives<sup>10</sup>.

Selon les commentaires des différents acteurs rencontrés, deux points de vue se seraient opposés lors des séances du chantier de travail. Le premier est représenté par des gestionnaires de service, qui considèrent que l'exercice des emplois requiert une formation équivalente aux programmes d'études collégiales (DEC) techniques. Ainsi, les gestionnaires jouent nettement la carte d'une élévation de la formation exigée, du moins en termes de niveau, ce qui sera considéré par plusieurs comme une stratégie inflationniste. L'autre est représenté par le syndicat, d'une part, et la direction de l'entreprise, d'autre part, qui veulent, pour des raisons fort différentes, que la formation soit nettement plus courte. La haute direction veut que la formation n'entraîne pas d'absences trop longues du travail et elle désire en limiter les coûts; le syndicat tient à une formation courte que les employés réussiront sans difficulté<sup>11</sup>. L'objectif est d'éviter que le degré de difficulté interne de la formation rende caduque l'application du principe d'ancienneté. Ces deux points de vue conduisent donc à établir une relation entre acteurs et opposent en quelque sorte les deux principes d'accès aux postes. Dès lors, ceux-ci se retrouvent en tension quand il s'agit de planifier les programmes dans leur contenu et les cadres institutionnels de gestion.

En parallèle, deux autres tâches sont réalisées. Les membres patronaux de leur côté et les responsables syndicaux du leur font une tournée pour convaincre tous et chacun de la pertinence de la formation et faire accepter par les membres le fait qu'il faudra suivre et réussir la formation pour accéder aux postes les plus élevés. Les membres patronaux du comité conjoint vont aussi faire la sélection de l'institution de formation qui finalisera l'élaboration des programmes, en fonction des contenus fixés par le comité conjoint, et les dispensera. La formation sera élaborée sur mesure pour les besoins de la firme. Au départ, la relation est largement " commerciale " : le collègue est invité à soumettre une proposition qui sera examinée et, finalement, acceptée<sup>12</sup>. Cette relation évoluera rapidement, le collègue devenant un partenaire privilégié de l'entreprise. Ainsi, il recevra le mandat de coordonner le travail des différents collèges où se donnera l'un ou l'autre programme. Des décisions organisationnelles (ex. : politique de remboursement des frais de dépenses des salariés) sont aussi prises. Pour une grande part, elles s'appuient sur les dispositions de la convention collective.

---

<sup>10</sup> Au cours de leurs travaux, les membres syndicaux du comité se rapportent régulièrement à l'exécutif provincial du syndicat et les membres patronaux consultent au besoin le comité directeur dont ils relèvent.

<sup>11</sup> Dans son cas, le modèle de référence est celui des formations internes aux nouveaux postes qui sont dispensés dans de nombreux métiers couverts par d'autres unités syndicales.

<sup>12</sup> Le collègue, représenté par la coordonnatrice des services de formation sur mesure, est mandaté pour élaborer des contenus de cours. Des enseignants de trois départements y travaillent. Les premiers contenus de cours sont présentés aux membres patronaux du comité conjoint qui donnent le feu vert au collègue pour la préparation d'une offre de service en bonne et due forme. Puis, pendant plusieurs semaines, les enseignants travaillent à l'ajustement des contenus de cours qu'ils ont élaborés; ils se joignent fréquemment au chantier de travail et parfois au comité afin de fournir des explications et donner leur avis.



## ***2.2 La mise en œuvre***

Le début des cours déclenche dans l'entreprise des mouvements de personnel d'une envergure imprévisible, la réponse des salariés étant globalement positive. Ainsi, en plus des stagiaires qui suivent à temps plein leur formation, il faut aussi compter sur les mouvements de personnel, le déplacement de ceux et celles qui remplacent, même temporairement les premiers. Enfin, au cours des premières années de la formation préparatoire, certaines personnes seront formées en vue de pouvoir combler des besoins non immédiats en personnel et constituer une banque de ressources.

Au collège, le début des cours est l'occasion d'un double ajustement. Les enseignants font l'expérience d'une première formation sur mesure " longue " avec des adultes venant de la même entreprise et dont le retour aux études n'est pas facile. Ils comprennent rapidement que l'enjeu de la formation est une promotion accompagnée d'une augmentation de salaire garantissant, en plus, une meilleure rente à la retraite, qui pointe à l'horizon. En d'autres mots, les enseignants se rendent que leur évaluation scolaire influence directement la carrière des stagiaires. Ces derniers, ou à tout le moins une fraction significative d'entre eux, vivent difficilement ce retour aux études. En effet, les employés en formation sont les plus anciens, donc assez âgés. La plupart ont perdu depuis longtemps leurs habitudes scolaires et le retour aux études se fait difficilement. Au sein d'un même groupe, les étudiants n'ont pas le même bagage scolaire et, en particulier, les mêmes connaissances en mathématiques. Dans l'ensemble, ces connaissances sont jugées faibles pour nombre d'entre eux et une forte probabilité d'échec se profile pour plusieurs d'entre eux. Les difficultés des étudiants sont jugées telles qu'elles commandent davantage que des solutions *ad hoc*. Après quelques mois, l'entreprise s'entend avec le collège pour l'élaboration d'un cours de mise à niveau en mathématiques et d'une formation de quelques heures en méthodologie du travail intellectuel, qui seront des préalables à la formation préparatoire. On mettra également en place un service de soutien psychologique.

Les premiers membres du comité conjoint, tant patronaux que syndicaux, jugent de façon très positive l'expérience de leur participation au comité, particulièrement lors de la phase du développement des programmes. En fait, en lui-même, cet objet de travail, pour lequel plusieurs des membres avaient un intérêt personnel, aurait favorisé la collaboration au sein du comité et l'établissement d'un mode de discussion différent de celui qui caractérise traditionnellement les relations de travail. Ainsi, des membres se rappellent que, contrairement à ce qui se passe généralement en négociation dans cette entreprise, les discussions au comité étaient ouvertes. On ne cherchait pas l'affrontement; il y avait un intérêt commun à régler chaque question afin que le projet de formation réussisse. En d'autres mots, le travail réalisé au sein du comité a permis de quitter le terrain classique de la négociation et d'établir des relations fondées sur d'autres registres que ceux de la stratégie.

## ***2.3 Des remises en question et un recadrage***

Après une mise en place marquée par un grand nombre d'ajustements, une certaine routine s'installe dans la mise en œuvre des programmes. Néanmoins, des inquiétudes quant aux résultats de la formation se propagent dans l'entreprise et sont répercutés au comité conjoint. Déjà, des inquiétudes sont apparues dans l'entreprise alors que les premiers étudiants formés ont intégré leurs nouveaux postes après la formation spécifique. Au grand dam de nombreux gestionnaires

de service, il est encore nécessaire de leur assigner un compagnon pendant une certaine période pour les initier à leurs nouvelles tâches<sup>13</sup>. Et malgré la formation, il semble qu'un bon nombre d'employés promus sont jugés incapables de s'acquitter convenablement de leurs tâches. Un mécontentement s'installe chez les gestionnaires de service. La question de l'adéquation de la formation avec les emplois est au cœur de la remise en cause. En fait, le taux élevé de réussite à la formation apparaît en contradiction avec le point de vue de plusieurs gestionnaires de service qui estiment que les employés formés ne sont pas compétents pour s'acquitter de leurs nouvelles tâches. En d'autres mots, une controverse émerge quant à l'adéquation de la formation avec les emplois.

On évalue la formation, d'abord de manière informelle par la réalisation de bilans au comité conjoint. Des évaluations externes sont ensuite demandées<sup>14</sup>. Le problème de l'évaluation des apprentissages, sur lequel ni les responsables de formation de l'entreprise ni ceux du collègue n'ont de contrôle, car il s'agit d'une responsabilité des enseignants, est souligné dans l'une des études.

En plus, la direction commence aussi à s'interroger sérieusement sur certains problèmes qu'entraîne la formation et qui sont constamment mis à l'ordre du jour du comité conjoint : les comportements en matière de remboursement de dépenses, le fait que des employés qui approchent du moment de leur retraite vont en formation, le fait que des employés suivent successivement plusieurs programmes. Quant au syndicat, s'il n'ignore pas ces problèmes, il est préoccupé par la centralisation de la formation à Montréal qui limite l'accès à la formation pour certains de ses membres, notamment les femmes " cheffes " de famille monoparentales.

Cette période est aussi marquée par des changements au comité conjoint. Progressivement, les membres présents à l'origine du comité, sauf un, le quittent et sont remplacés. L'unanimité existante s'effrite et une certaine routine s'installe, le comité ne gérant que les aspects organisationnels ; désormais, la dynamique entre les membres du comité change. Les discussions ne sont plus ouvertes comme elles l'étaient. De plus en plus, on discute comme à une table de négociation.

En somme, le compromis auquel on était arrivé est remis en cause. Le problème est double : il porte autant sur la question des compétences que celle du fonctionnement à l'ancienneté. La direction décide de suspendre les inscriptions. La discussion est réouverte avec l'unité syndicale afin de définir des mesures qui permettront de résoudre au moins certains des problèmes que la formation entraîne comme le cumul de formations et la formation des employés à la veille de leur retraite. Des groupes de travail experts sont mis en place afin de reprendre tout le processus d'élaboration d'une formation dont le contenu et le format seront tout à fait différents. Les voies explorées et finalement adoptées conduisent à une élévation des exigences académiques. Une première voie consiste en la formulation d'Attestations d'études collégiales qui seraient spécifiques à l'entreprise. Cette formule, qui signifie une augmentation du nombre d'heures de formation, s'avère inapplicable, étant donné les règles provinciales qui fixent les cadres

---

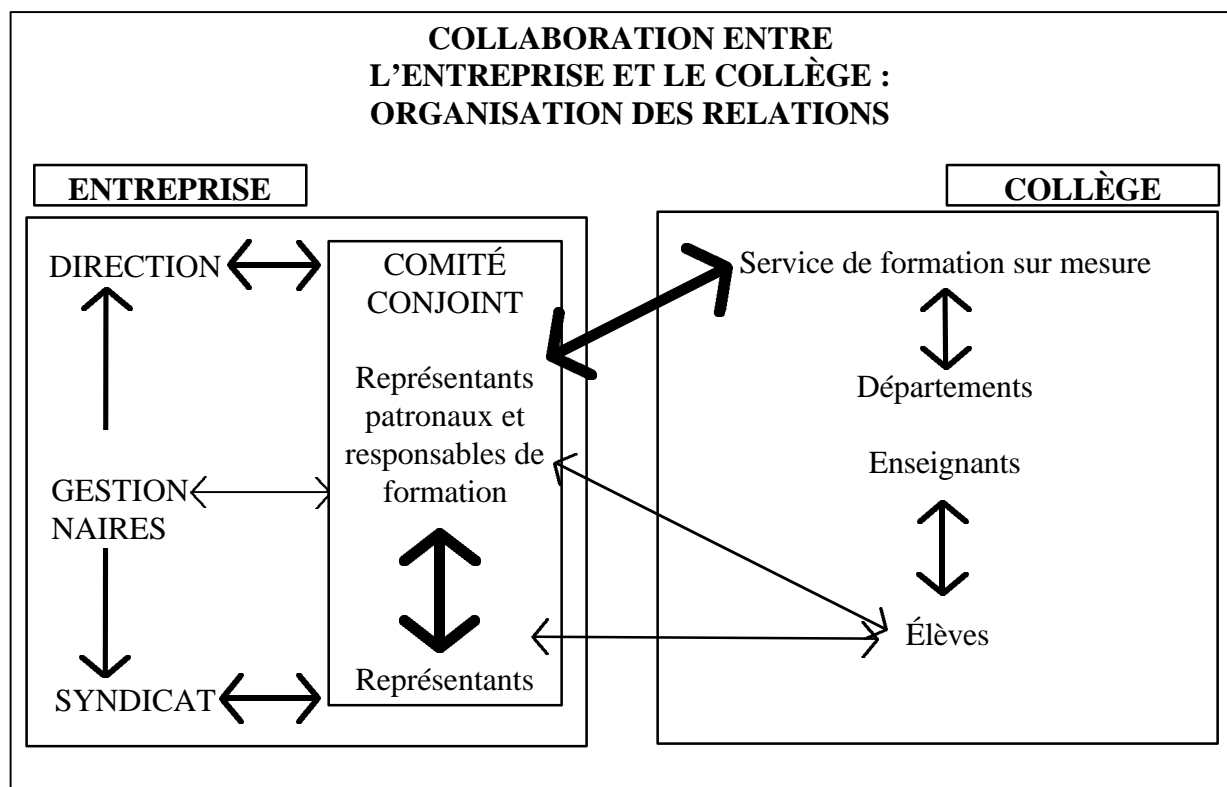
<sup>13</sup> Il est aussi possible que pour plusieurs gestionnaires de service, déjà opposés au format de la formation, n'y voyaient que confirmation de leurs points de vue, à la manière d'une prophétie auto-révélatrice.

<sup>14</sup> L'une porte non pas sur la formation préparatoire, mais sur l'ensemble du processus d'intégration en emploi qui comprend la formation préparatoire, la formation spécifique et la période de probation et l'autre, sur la formation préparatoire et la formation spécifique dans le cas d'un emploi particulier.

institutionnels du diplôme. Finalement, une autre formule est mise en œuvre : celle du crédit formation. Chaque employé possède un crédit formation qui lui permet de suivre une formation collégiale qui aboutit à l'obtention d'un DEC. Ainsi, même en comparaison avec l'AEC, la dernière formule est plus exigeante; sa durée est nettement plus longue.

#### 2.4 La nature des ajustements nécessaires à la coopération

La genèse et la mise en œuvre du programme est largement le fait d'une double coordination, une interne à l'entreprise et la seconde entre l'entreprise et l'établissement scolaire (voir graphique 1). La première se réalise dans un premier temps dans un régime de relations professionnelles fordistes classiques. Au plan des objectifs et donc des ressorts de l'action, mobilisés par les acteurs syndicaux, il faut faire reconnaître et respecter un principe de gestion des carrières : l'ancienneté. Les formes organisationnelles utilisés pour atteindre ces objectifs relèvent aussi du même régime de relations professionnelles : grève, pressions sur l'employeur, signature d'une lettre d'entente et création d'un comité conjoint. Toutefois, la dynamique change à l'intérieur du comité. On quitte le terrain des négociations pour celui de la confiance. La régulation se fait davantage conjointe. Il faut dire que les relations difficiles avec les gestionnaires du chantier, du moins avec certains d'entre eux, a sûrement contribué à cimenter la relation interne au comité afin de planifier le programme. Toutefois, cette forme d'échange ne se poursuivra pas, les difficultés rencontrées dans la gestion quotidienne conduiront les acteurs à revenir à des relations de négociation. Cette période est celle de l'établissement d'un ensemble de règles et d'une véritable jurisprudence guidant la gestion et l'administration du programme. En effet, certains ajustements font rapidement "force de loi". Ainsi, on ne peut pas aller à l'encontre des ajustements permis ou non interdits dans la lettre d'entente et des orientations qui y sont définies. Par exemple, le cumul de formations ou le fait d'aller en formation à la veille de prendre sa retraite deviendront des situations avec lesquelles il faut composer.



Seule la négociation d'une nouvelle lettre d'entente permettra de régler certains problèmes. Il faut dire que les coûts de la formation, les difficultés dans la gestion quotidienne et les difficultés d'insertion de plusieurs stagiaires contribueront à remettre en question le programme et à renégocier les termes de l'entente.

La mise en œuvre du programme dépend aussi de la collaboration existante entre l'entreprise et le collègue. Pour l'entreprise, la participation d'institutions publiques est considérée comme une orientation normative incontournable. Elle tient absolument à ce que l'évaluation des résultats soit indépendante, ce qui est compréhensible quand on sait que la lettre d'entente avec l'unité syndicale est signée dans un climat conflictuel. Pour sa part, le collègue est à créer son service de formation aux entreprises et il est tout à fait accueillant à toutes propositions en ce sens. Au départ, la relation entre l'entreprise et le collègue s'établit sur une base marchande. Le collègue doit démontrer sa compétence et proposer un contrat acceptable. Mais cette relation dépassera ce registre pour devenir un "partenariat" : relations de confiance, durée dans le temps, acceptation des différences et acceptation de modifier ses manières de faire. La collaboration avec le collègue se réalisera largement par les relations entre les responsables de formation et la conseillère en formation continue du collègue. Les relations avec les représentants syndicaux se produiront au sein du comité mais elles seront nettement moins régulières <sup>15</sup>.

Plusieurs ajustements internes au collègue ont été réalisés afin d'assurer la continuité de la collaboration. Les relations entre les départements et le service de formation aux entreprises ont fait l'objet de l'élaboration de règles formelles et informelles. Les modes de gestion des ressources et du temps, lorsqu'il faut prendre en compte les charges régulières des enseignants et les modes d'organisation à l'enseignement régulier, ont fait l'objet de précisions administratives. À ces ajustements organisationnels, s'ajoutent des ajustements de nature pédagogique qui renvoient aux pratiques d'enseignement et d'évaluation. Les enseignants doivent ajuster leurs stratégies en classe : les groupes sont homogènes de fait de leur provenance mais hétérogènes du point de vue des antécédents scolaires des étudiants. Le caractère intensif de la formation impose aussi une relation plus étroite avec les stagiaires. Enfin, le contexte de la formation sur mesure conduit aussi les enseignants à ressentir de manière très immédiate les effets de leur évaluation académique : un échec conduit à une absence de promotion. Encore ici, certaines règles seront incontournables. Les enseignants ont continuellement tenu à faire respecter le principe de la liberté académique en classe afin que les représentants patronaux n'interviennent pas dans le déroulement des cours.

Peu de mécanismes inter-organisationnels ont été créés pour assurer la gestion du programme. Le collègue soumet un devis annuel à l'entreprise. Des modifications sont apportées au programme pour assurer la réussite des étudiants aux cours, la conseillère à la formation continue et des enseignants ont participé à des réunions du comité conjoint, des représentants syndicaux se présentent au début des sessions mais, dans l'ensemble, les relations entre les deux organisations se réalisent par le deux responsables de la coopération, la conseillère à la formation et le responsable de formation. Chacun répercutant dans l'autre organisation les échos qui leur sont transmis. En fait, la négociation des modifications nécessaires à la bonne marche du programme était largement réalisée entre les deux responsables soulignant le rôle d'intermédiaire que ces

---

<sup>15</sup> Ces derniers auront aussi le souci d'entretenir des contacts réguliers avec les stagiaires, entre autres par des visites au collègue au début des sessions.

derniers tiennent.

### **3. Les effets du programme sur les carrières**

Une fois examiné du point de son institutionnalisation, nous analyserons le développement du programme du point de vue des salariés qui y ont participé. Il s'agit de s'interroger sur la carrière des individus. Pour ce faire, nous avons examiné leur situation tant au plan du parcours professionnel formel (postes occupés) que de leurs expériences subjectives. Notre analyse repose sur 28 entretiens réalisés auprès d'employés de la région montréalaise ayant suivi les programmes de formation les plus importants (génie civil et génie électrique).

#### ***3.1 Trajectoire professionnelle et rapport de genre***

Les salariés composant notre échantillon, sauf une exception, ont amorcé leur carrière dans l'entreprise en occupant un emploi de bureau (commis, secrétaire ou releveur de compteurs), qu'ils ont obtenu, règle générale, après leurs études secondaires. Plusieurs avaient précédemment obtenu un diplôme professionnel en formation "commerciale" (7 femmes sur 11 ont complété une formation commerciale menant à des postes d'employé de bureau). D'autres, surtout des hommes, avaient complété une formation générale et avaient obtenu un emploi dans l'entreprise par la suite. Quelques uns (huit) avaient poursuivi des études dans un collège, mais seulement trois détenaient un diplôme d'études collégiales lors de leur insertion dans la firme. Signalons aussi qu'un peu plus de la moitié des répondants ont une expérience de la formation continue, 15 personnes ont suivi par elles-mêmes des cours de soir, soit au collège ou à l'université. Les hommes ont été plus nombreux à "tâter" la formation universitaire alors que les femmes ont principalement suivi des cours de niveau collégial.

D'ailleurs, nous notons trois types de cheminement professionnel précédant la participation à la formation préparatoire. Un premier groupe (5 hommes et de 4 femmes), a suivi un cheminement qui les a conduits vers des postes "techniques". Plusieurs s'étaient inscrits en formation continue afin de faciliter leur accès à ces postes. Dans le second cheminement (8 hommes et 1 femme), les employés ont suivi des formations afin d'atteindre des postes de supervision ou de s'insérer dans les services administratifs de l'entreprise (service de la comptabilité, service des relations publiques, postes d'économistes, etc.). Dans les faits, aucun d'entre eux n'a atteint cet objectif. Enfin, 11 personnes (4 hommes et 6 femmes) composent le groupe de la filière dite de "bureau". La caractéristique commune de ces individus est leur absence relative de mobilité et le fait qu'ils n'avaient pas entrepris, de leur propre chef, de formation continue avant l'introduction du programme.

La trajectoire professionnelle des femmes n'est pas tout à fait semblable à celle des hommes. Elle est en fait davantage liée à leur formation initiale, alors qu'elles détenaient un diplôme professionnel menant à des emplois de secrétaire ou de commis. Les hommes, tout en n'ayant pas au départ de projet de carrière particulier, ont cherché en plus grand nombre une progression dans l'entreprise<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup> La différence entre hommes et femmes s'est aussi fait sentir quand la question des limites d'accès à la formation a été posée. Deux "freins" auraient été envisagés par les femmes et non par les hommes et auraient pu explicitement intervenir dans la décision de s'inscrire à la formation. Premièrement, les

Cette différence d'expériences de formation antérieure et de parcours plus ou moins longs se traduit aussi dans le rapport subjectif que les stagiaires entretiennent avec la formation. Ainsi, la plupart des répondants font référence au fait qu'ils ont cessé d'aller à l'école relativement tôt (parce que les études ne les intéressaient pas et qu'ils avaient l'impression d'y perdre leur temps). Deux perceptions différentes de la formation prévalent avant de débiter le programme. Environ la moitié des participants ont confiance de réussir ce retour aux études. Cette confiance est en général construite sur le souvenir positif qu'ils ont conservé de leur expérience scolaire. Seules quelques personnes étaient cependant enthousiastes à l'idée de "retourner aux études" et disaient aimer l'école. Les autres expriment une crainte face à ce retour à l'école. Ils se rappellent ce qu'ils y ont vécu et le risque de l'échec et de l'humiliation associée les préoccupent. Plusieurs d'entre elles ont d'ailleurs attendu que les premières cohortes d'employés aient suivi le programme avant de s'y inscrire.

En somme, la participation au programme ne représente pas la même signification selon les parcours antérieurs. Ainsi, pour une majorité, la participation, sur une base individuelle, à des formations visait des perspectives professionnelles déjà actualisées. Le programme leur permettait d'ouvrir un verrou et de poursuivre leur trajectoire professionnelle. Nous pouvons parler d'une actualisation de leurs projets professionnels. Pour d'autres, la mobilité offerte par le programme représentait une possibilité nouvelle. Il est déjà facile de réaliser que le degré de rupture professionnelle offert par le nouveau programme était variable selon les individus.

À cet effet, deux objectifs de mobilité s'expriment. Pour près des 2/3 des personnes rencontrées, le changement d'emploi était, après l'atteinte d'un meilleur salaire, l'objectif visé. Ces derniers occupaient un poste au service à la clientèle ou de dessinateur depuis plusieurs années et ils désiraient passer à un autre emploi. Parmi ceux-ci, la moitié voulait à tout prix quitter le service à la clientèle. Leur objectif était d'accéder de façon permanente à un poste plus intéressant et d'être assuré de ne pas retourner à leur ancien travail. Le manque d'autonomie, la répétition des tâches, et le fait d'être toute la journée derrière un bureau, sont autant de raisons présentées pour justifier leur volonté de quitter cet emploi et s'assurer ce qu'ils considéraient comme d'une meilleure qualité de vie au travail. En d'autres mots, des certains postes servent de repoussoirs pour les individus, ce qui explique pour une large part l'attrait des postes "techniques". Pour les autres, la volonté de mobilité ascendante est plus forte que le seul désir de changement d'emploi, il est possible de parler de projets de mobilité professionnelle verticale. La formation fait partie de leur stratégie pour accéder à un poste de formateur, de conseiller ou de représentant commercial, par exemple.

La mobilité est bien présente. Tous les participants, sauf une personne demeurée à un emploi de commis, ont effectivement connu une mobilité professionnelle. Le tiers des participants a connu un cheminement de carrière plus important que le changement de postes associé à la formation. Trois personnes occupent actuellement des postes de conseillers non-syndiqués, ces postes très qualifiés sont offerts la plupart du temps à des techniciens détenteurs d'un DEC. Les autres

---

mères de famille disent avoir dû tenir compte de leurs obligations familiales avant de s'engager dans la formation. À ce titre, le fait que cette formation soit dispensée durant les heures de travail a favorisé la participation des femmes. Certaines d'entre elles avaient auparavant envisagé une formation de soir, mais ont abandonné compte tenu des enfants. Un deuxième facteur d'appréhension pour les femmes est le fait que les emplois visés étaient traditionnellement réservés aux hommes. Celles qui se sont inscrites à la formation ont psychologiquement surmonté cette difficulté.

occupent des postes de représentants commerciaux situés aussi dans les échelons supérieurs et ce sont les postes les plus élevés que peut atteindre un employé de bureau sans changement de statut.

Les autres salariés ont manifestement choisi de demeurer sur le poste visé par la formation. L'atteinte d'un poste jugé plus "technique" est perçue par eux comme une progression professionnelle qui se présentait largement comme un défi à surmonter. Ils ont eu le courage de retourner à l'école, ce qui leur a ouvert l'accès à un poste intéressant qui nécessite une plus grande expertise. Une expression de fierté transparait d'ailleurs de leur discours.

Il faut aussi dire que pour plusieurs d'entre eux, un nouvel horizon est apparu : celui de la retraite. En effet, les projets d'avenir de plusieurs -est-il nécessaire de rappeler que la moyenne d'ancienneté des salariés interrogés était de 25 ans- sont largement colorés par une retraite prochaine. Cet horizon est d'autant plus présent que l'entreprise a effectivement offert aux salariés, à l'occasion de restructurations importantes de sa structure administrative, un avantageux programme de retraite anticipée. En ouvrant sur un devenir non-professionnel possible, les programmes de retraite anticipée jouent donc un rôle de modification des aspirations professionnelles, ce qui incite plusieurs travailleurs à limiter leur progression professionnelle, réduisant également les retombées institutionnelles des programmes de formation.

Si nous comparons les cheminements professionnels des femmes avec celui des hommes, nous observons qu'un moins grand nombre de femmes souhaite continuer à progresser; elles se disent satisfaites du poste qu'elles occupent. Nous pouvons penser que, compte tenu des difficultés d'apprentissage, d'insertion dans les nouveaux emplois et d'intégration dans des domaines traditionnellement masculins que plusieurs d'entre elles ont rencontrés, les femmes ont le sentiment d'avoir déjà accompli "quelque chose de bien" au cours de leur carrière. Elles se sont d'abord convaincues qu'elles avaient la capacité d'occuper un emploi technique pour lequel elles considéraient, contrairement aux hommes, posséder peu d'aptitudes, et faire face à la réaction des hommes qui ne voyaient pas nécessairement d'un bon œil l'arrivée des femmes dans leur univers de travail.

### ***3.2 La précarisation organisationnelle ou interne***

Dans l'ensemble, le programme a des retombées positives sur les carrières des individus, permettant l'actualisation de projet professionnel de longue date et ouvrant aussi des possibilités pas ou peu envisagées par d'autres. En ce sens, la reconstruction du marché interne a effectivement connu une traduction pratique chez les salariés. Par contre, nous ne saurions passer sous silence que les règles adoptées ont conduit aussi à ouvrir sur de nouveaux espaces de précarité relative, que nous appelons précarité organisationnelle car elle provient essentiellement des règles construites afin d'assurer la gestion du programme de formation. Cette précarité est relative car n'est pas comparable à celle provoquée par l'externalisation de postes vers la sous-traitance par exemple.

Les modalités d'accès à la formation font en sorte que chaque employé qui part en formation est remplacé à son poste jusqu'à ce que sa promotion soit confirmée. La personne qui le remplace est assignée temporairement au poste, mais elle-même doit se faire remplacer dans le poste qu'elle quitte et ainsi de suite. De plus, toute personne assignée temporairement à un poste pour

une raison autre qu'un départ en formation doit suivre la formation, si elle ne rencontre pas les exigences du poste où elle est assignée temporairement. Un vaste jeu de chaise musicale est amorcé, de telle sorte que "personne est assise sur sa propre chaise" pour reprendre une caricature utilisée pour nous dépeindre l'ampleur des déplacements.

Nous constatons que près du tiers des salariés a connu une progression de carrière qui est toujours marquée du sceau de l'instabilité. En effet, ces salariés ont progressé et ont occupé les nouveaux emplois en affectation temporaire. Comme ils n'ont toujours pas connu de confirmation professionnelle sur le poste occupé, ils sont toujours devant une incertitude régulière quant à leur devenir professionnel. Nous ne pouvons donc pas parler dans ce cas de confirmation professionnelle. Il ne faut donc pas se surprendre que parmi ceux-ci et celles-ci, plusieurs souhaitent stabiliser cette situation quitte à changer d'emploi à nouveau s'il le faut.

Cette précarité relative est donc ressentie par plusieurs salariés rencontrés, alors qu'après plusieurs années sur un même poste, leur situation est toujours temporaire. Cette situation est vécue de manière particulièrement difficile quand elle est associée à l'une ou l'autre des situations suivantes :

- quand se profile à l'horizon, le retour à un poste repoussoir;
- quand les réorganisations administratives modifient l'organisation du travail et éliminent des postes.

Nous insistons sur ce phénomène, non parce qu'il est fréquent mais bien parce qu'il s'agit d'un effet inattendu d'actions visant largement à renforcer le fonctionnement du marché interne. En fait, ce phénomène est en fait un effet pervers de l'application stricte des règles fixées pour assurer le respect d'un principe de gestion de personnel, l'accès aux promotions par l'ancienneté.

## **Conclusion**

En introduction, nous rappelions qu'un changement se faisait sentir quant au rôle de compétences et des qualifications dans les nouvelles organisations du travail. Le cas étudié souligne bien cette importance : la mise en œuvre du programme a conduit à faire des compétences un critère incontournable d'accès aux postes supérieurs de la grille des emplois concernés. Toutefois, par rapport aux modèles de l'organisation apprenante, un pas reste manifestement à franchir : le développement de formes d'organisation du travail qui favorise l'apprentissage des compétences et leur éclosion. L'étude de cas met en évidence un travail de formalisation préalable : l'articulation des titres et des postes, ce qui n'allait pas de soi, les représentations sur le contenu en qualification des postes construites par les différents groupes d'acteurs dans l'entreprise étant variées. Ce processus n'était certes pas attendu par les acteurs en présence quand il s'est agi de faire respecter les ententes précédentes. Au départ, l'objectif syndical est bien l'application de l'ancienneté comme critère de promotion, l'acquisition de nouvelles compétences étant la voie de passage nécessaire. Mais, en fait, l'institutionnalisation même de la formation, c'est-à-dire la planification de l'activité qui a opposé les responsables du projet aux gestionnaires et l'adaptation aux difficultés de réalisation, a contribué à renverser l'ordre effectif de préséance des critères de promotion et à fixer un niveau de compétence, qui est globalement repris de l'ordre scolaire.



L'intérêt du programme étudié réside aussi dans le fait qu'il met en scène une longue collaboration: entre syndicat et employeur et entre institutions publiques de formation et entreprises. Sa mise en œuvre a démarré dans la tension et le conflit syndical/patronal, --il est d'ailleurs rare au Québec qu'une question de formation ait été à l'origine d'un arrêt de travail-- il a été possible de trouver des ajustements qui ont permis la planification et la réalisation du programme ainsi que son adaptation.

La relation avec le collègue prend d'abord les allures d'une relation commerciale, soulignant ainsi que les modifications récentes des politiques éducatives, dont celles relatives à l'éducation des adultes, avaient introduit des rapports de marché, ou de quasi-marché<sup>17</sup> pour reprendre l'expression des économistes, dans la régulation des activités éducatives. Sans infirmer ce point de vue, il apparaît que des relations de collaboration entre les entreprises et les collèges ne peuvent s'appuyer que sur cette forme d'échange social. Il faut développer des ajustements internes et interorganisationnels qui assurent la coordination effective. Dans le cas étudié, il reste que les ajustements furent largement internes à chaque organisation. Peu de mécanismes interorganisationnels ont effectivement été créés. En fait, la négociation des modifications nécessaires à la bonne marche du programme était largement réalisée entre les responsables de formation soulignant le rôle d'intermédiaire que ces derniers doivent tenir.

Un troisième aspect est à retenir : la signification du programme de formation n'est pas toujours la même d'un salarié à l'autre. Celle-ci dépend largement de l'expérience éducative antérieure. Dans certains cas, le programme a permis la poursuite de carrière déjà amorcée, dans d'autres, ce fut un déclencheur. La signification n'est pas la même pour les femmes et les hommes. Le programme a agi comme déclencheur de projet professionnel de manière plus fréquente chez les femmes. Ceci peut s'expliquer par le fait que l'identité professionnelle des femmes était plus marquée que celle des hommes et que la rupture professionnelle exigée par les promotions était aussi plus prononcée, les femmes se retrouvant dans des métiers traditionnellement réservés aux hommes. Mais la portée professionnelle du programme reste plus limitée que prévue du fait de l'interférence de modifications organisationnelles connexes. En effet, en parallèle à la mise en œuvre du programme, les réorganisations administratives étaient accompagnées d'un programme de pré-retraite. Or, plusieurs stagiaires ont reformulé leur projet professionnel en projet de retraite.

Un dernier constat est finalement à retenir : la production de situations de précarité relative par les règles de fonctionnement édictées. En effet, les modalités mêmes de fonctionnement du programme a conduit à produire de la précarité. Sans être la situation majoritaire, il reste qu'une proportion importante de salariés s'est retrouvée littéralement "assise entre deux chaises", même quelques années après avoir suivi et réussi la formation. Cette situation n'est d'ailleurs pas indépendante du fait que le programme se soit arrêté et qu'une alternative ait été formulée.

---

<sup>17</sup> "Dans l'enseignement et la formation professionnelle, on a favorisé l'émergence de "quasi-marchés", le gouvernement continuant à fixer les priorités et à distribuer les budgets, mais stimulant le jeu de la concurrence grâce à l'introduction de contrats liés aux résultats obtenus, afin de réduire les coûts tout en élargissant les possibilités de choix des consommateurs." (Ryan, 1995, 41)

## Bibliographie

Bernier, C., (1992). Traditions et Innovations de formation dans le secteur financier au Québec. *Formation-Emploi*, 38, 55-62.

Bourdieu, P, Boltanski L., Saint-Martin M. (1973). Les stratégies de reconversion : les classes sociales et le systèmes d'enseignement, *Informations sur les sciences sociales*, XII(5), 61-114

Bourdieu, P., & Boltanski Luc. (1975). Le titre et le poste: rapports entre le système de production et le système de reproduction. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (2), 95-107.

Bowles, S. and Gintis, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*, New York:

Basic Book. Brown, Ph. et Lauder, H. (1992). Education, economy and society: an introduction to a new agenda. In Brown, Ph. et Lauder, H. (eds), *Education for economic survival. From fordism to postfordism ?* (p 1-44) London : Routledge.

Doray Pierre, (1999). La participation à la formation en entreprise au Canada : quelques éléments d'analyse , *Formation Emploi*, 66.

Doray Pierre, Ricard Danielle et Bagaoui Rachid, 1997. Les innovations de formation continue: une voie empruntée par les entreprises québécoises, in Grant, Michel, Bélanger Paul et Lévesque Benoît, *Les innovations dans les entreprises québécoises*, Montréal, L'Harmattan, 187-220

Dubar Claude, 1980. *Formation permanente et contradictions sociales*. Paris: Éditions sociales.

Dubar Claude, 1986. *La formation professionnelle continue en France 1970-1980. Une évaluation sociologique*, Aux amateurs de livres, Paris.

Dubar Claude, 1996, *La formation professionnelle continue*, Paris: La découverte (3e édition)

Dubar Claude et al, 1989. Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise, LASTRÉ, Lille.

Dubar Claude et Sylvie Engrand, 1991. Formation continue et dynamique des identités professionnelles, *Formation-emploi*, no. 34, pp. 87-100

Feutrie M. & Verdier E., 1993. Entreprises et formations qualifiantes. Une construction sociale inachevée. *Sociologie du Travail*, 4, 469-493

Kennedy, S., Drago, R., & Sloan, J. M., 1994. The Effect of Trade-Unions on the Provision of Training : Austalian Evidence. *British Journal of Industrial Relations*, 32(4), 565-580.

Knoke David and Ishio Yoshito., 1994. Occupational Training, Unions, and Internal Labour Markets. *American Behavioral Scientist*, 37(7), 992-1019.

Maroy C. 1996. Modernisation et logiques de formation industrielles, *Formation-Emploi*, no. 54, 35-54

Paradeise Catherine. 1984. La marine marchande française: un marché du travail fermé. *Revue française de sociologie*, XXV, 352-375.

Ryan P., (1995) Éducation et formation professionnelle au Royaume Uni. Changements institutionnels *Formation-Emploi*, no. 50, 41-62

Senge Peter M., 1990 *The Fifth Discipline : The Art and Practice of the Learning Organization*,

New York, Doubleday/Currency

Streeck, W., 1989 Skills and the limits on Neo-liberalism : the Enterprise of the Future as a Place of Learning, *Work, Employment and Society*, 3(1), 89-104.

Tremblay, Diane-Gabrielle (1997, sous la direction ). *Formation et compétitivité économique; perspectives internationales*. Québec: Éditions St-Martin et Télé-université.

Tremblay, Diane-Gabrielle et David Rolland (1998). *Modèles de gestion de main-d'oeuvre; typologies et comparaisons internationales*. Québec: Presses de l'université du Québec.