

Le modèle dual allemand et l'éducation au Québec

RAPPORT D'ÉTAPE



Comité école et société

*Document présenté au conseil fédéral
(25 au 27 mai 2016)*

Table des matières

Introduction	1
Partie 1 : Définition du modèle dual allemand.....	3
Partie 2 : Formation alternée entre les établissements d'enseignement et les entreprises au Québec.....	6
1. Les universités.....	6
a) <i>Modèles coopératifs universitaires (stages rémunérés)</i>	7
b) <i>Stages intégrés obligatoires dans les programmes universitaires (non rémunérés) :</i>	7
2. Les cégeps et les établissements secondaires.....	8
3. Les programmes d'apprentissage en milieu de travail (PAMT).....	14
Partie 3 : Fondements idéologiques des changements proposés par le gouvernement du Québec.....	16
1. Le Projet de loi 70, implantation d'un modèle dual « à la québécoise » ?.....	16
<i>Un modèle néolibéral de subordination de l'enseignement à l'entreprise</i>	17
<i>Déshabiller Pierre pour habiller Paul</i>	18
<i>Un modèle dual néolibéral</i>	20
2. Étouffer la bête et orienter son financement	21
3. Modèle dual allemand et enfermement idéologique	23
<i>Un modèle difficilement exportable</i>	25
<i>La véritable stratégie du gouvernement libéral</i>	26
Partie 4 : Recommandation.....	27
Conclusion	28
Annexe	
TYPES DE STAGES EN FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE ..	29

Introduction

[En Allemagne, l]a Loi sur la formation professionnelle a bénéficié du soutien d'une large majorité politique et elle a résulté d'intenses négociations entre les partenaires sociaux à savoir les employeurs, les syndicats et l'État. Elle représente un compromis pour les syndicats comme pour le patronat. Les syndicats réclamaient et continuent de réclamer une législation plus globale incluant des dispositions sur le financement de la formation, particulièrement la participation financière des entreprises n'assurant pas elles-mêmes de formation dans le cadre du système dual (prélèvements obligatoires). Les entreprises auraient préféré quant à elles une formation correspondant à des besoins pointus et immédiats¹.

Lors du congrès de la FNEEQ de mai 2015, le comité école et société a été mandaté pour se « pencher sur la question des modèles anglo-saxon et dual allemand en enseignement supérieur ». Le modèle anglo-saxon est plus près de nous et déjà mieux connu que le dual allemand. C'est pourtant ce dernier modèle qui est ciblé par notre gouvernement comme exemple à suivre.

Dans *Le Plan économique du Québec*, relié au budget 2015-2016, il est donné comme priorité d'accroître l'offre de stages en formation professionnelle et technique ainsi que la formation en entreprise. L'exemple le plus accompli pour y arriver serait le modèle dual allemand : « Le Québec souhaite s'en inspirer à certains égards, afin de maximiser les possibilités offertes par son système de formation, en favorisant notamment une plus grande participation des entreprises dans la formation et augmenter ainsi le nombre de places de stages disponibles. » Quelques projets pilotes sont maintenant en place selon ce nouveau modèle.

¹ Diane-Gabrielle TREMBLAY, Irène Le BOT, *Le système dual allemand: analyse de son évolution et de ses défis actuels*, 2004, p. 6.

Même s'il est reconnu que ce modèle « *découle d'une histoire et d'une culture qui lui sont propres* », il est clair, dans l'esprit du gouvernement libéral, qu'il est la voie à suivre pour les prochaines années. Pour cette raison, le comité école et société a décidé de s'attarder en priorité au modèle dual allemand, plutôt qu'au modèle anglo-saxon, beaucoup plus familier à cause de sa proximité avec le nôtre, et pour le moment, moins dans l'œil de notre gouvernement.

Dans les pages qui suivent, nous allons décrire brièvement le modèle dual allemand. Nous observerons ce qui se développe au Québec actuellement en fait de stages en formation universitaire, professionnelle et technique, afin de vérifier s'il existe des carences qui imposent d'avoir recours à un modèle étranger. Puis nous essaierons de savoir d'où vient cette soudaine inspiration et quels sont les choix idéologiques qui en découlent. Nous proposerons enfin quelques recommandations, à partir de ce que nous croyons être les véritables enjeux à retenir pour les syndicats de la FNEEQ.

Partie 1 : Définition du modèle dual allemand

Le modèle dual allemand est, comme son nom l'indique, d'origine allemande. Il se retrouve aussi dans les autres pays germanophones que sont l'Autriche et la Suisse ou chez un voisin, le Danemark. On en retrouve des applications très variables dans certains pays, dont la France et la Hongrie. La Chine serait en réflexion sur l'adoption de ce modèle.

Ce modèle est une formation par alternance qui permet aux étudiantes et aux étudiants, que l'on qualifie d'« apprentis », de suivre une formation à la fois en entreprise pour y apprendre un métier et dans une école pour y suivre des cours théoriques. Il s'agit, dans les faits, d'un modèle éducatif destiné à répondre aux besoins des entreprises et du marché du travail en général, mais qui vise aussi à répondre aux besoins des étudiantes et étudiants intéressés par des formations plus techniques.

Selon la journaliste Marie Tison de *La Presse*, environ 1,6 million d'Allemands suivent actuellement « *une formation dans le cadre du système dual, soit plus de la moitié des jeunes Allemands. La formation, qui vise 348 métiers ou occupations, s'étale normalement sur trois ans. Pour les apprentis, les avantages sont nombreux : ils obtiennent une certification reconnue dans tout le pays, ils augmentent leurs chances de décrocher un emploi et ils reçoivent un salaire de 400 à 900 euros par mois (540 à 1 200 \$), selon le métier choisi.*² »

Voici quelques caractéristiques du modèle dual allemand :

- Il relève d'une longue tradition germanique, qui remonte aux confréries ou aux corporations du Moyen-Âge. Cette tradition n'a pas d'équivalent en Amérique du Nord.
- Il provient d'un important consensus d'intérêt qui rassemble l'entreprise privée, l'État fédéral, les Länder (l'équivalent des provinces au Canada), les syndicats, les établissements d'enseignement, les chambres de commerce (et leur équivalent).
- Les coûts de ce système retombent principalement sur l'entreprise privée. Sans cette importante participation, ce modèle ne pourrait pas exister tel qu'il est maintenant. Les PME sont celles qui accueillent le plus grand nombre d'élèves.

² «L'entreprise au centre du système dual allemand», *La Presse*, <http://affaires.lapresse.ca/economie/international/201304/23/01-4643742-lentreprise-au-centre-du-systeme-dual-allemand.php>

- Les élèves proviennent de trois types d'écoles secondaires : la *Hauptschule*, qui offre 3 années d'enseignement général avant d'accéder au système dual; la *Realschule*, d'une durée de 4 ans et qui donne accès aux formations techniques et le *Gymnasium*, qui donne accès à l'université.
- Il touche les secteurs les plus variés de l'économie : aussi bien la grande industrie, le commerce, l'agriculture, les services (santé, restauration et hôtellerie, éducation, communication, affaires sociales, etc.)
- Il donne les prérequis pour passer à un niveau supérieur.

Plusieurs études soutiennent que ce système fonctionne bien en Allemagne, surtout depuis qu'il a été réadapté dans le but notamment de réduire le taux de chômage. De 8 % en 1996, celui-ci est descendu à 4,5 % en 2015, le plus bas d'Europe³. À titre comparatif, selon l'Institut de la statistique du Québec, le taux de chômage du Québec était de 8,2 % en 2005 et de 7,5 % en 2015. L'efficacité de ce modèle, selon ses défenseurs, est qu'il s'adapte très bien aux besoins du marché du travail.

Malgré ce succès, le modèle dual a aussi sa part d'inconvénients, tels que :

- En Allemagne, les entreprises deviennent de plus en plus sélectives et cette sélection se fait aux dépens des élèves des *Hauptschule*, qui ont de plus en plus difficilement accès aux stages.
- Par contre, certains secteurs ont de la difficulté à trouver des apprentis, comme l'hôtellerie-restauration, l'alimentation, le nettoyage. Le modèle dual ne parvient donc pas toujours à régler le problème de la pénurie de main-d'œuvre⁴. En fait, la réussite n'est pas garantie. Selon l'Institut fédéral de la formation professionnelle (BIBB), plus d'un jeune sur cinq ne se rend pas au terme de son contrat d'apprentissage.

L'implantation du modèle dual allemand au Québec pourrait ainsi poser de réelles difficultés. D'abord parce qu'il relève d'une tradition qui n'existe pas ici. Et parce que, en dépit de succès indéniables, il fait aussi face à des problèmes qu'il faudrait résoudre ici. De plus, il serait nécessaire que les entreprises privées s'impliquent dans la plus grande

³Taux de chômage dans l'Union européenne : http://www.statistiques-mondiales.com/ue_chomage.htm

⁴Delautre, Guillaume, *Le modèle dual allemand, caractéristiques et évolution de l'apprentissage en Allemagne*, France, Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES), Numéro 185, septembre 2014.

part du financement, comme cela est le cas en Allemagne. Or, comme nous le verrons, c'est l'inverse qui est aujourd'hui proposé.

Chose certaine, nous pouvons affirmer dès maintenant que le modèle dual ne pourra s'imposer sans « consensus social », sans l'aide et la participation des intervenants de première ligne et, plus globalement, il ne se fera pas au détriment du rôle social et humain de l'éducation. En d'autres mots, la solution n'est peut-être pas le modèle dual allemand, mais plutôt de changer la vision du gouvernement qui vise à assujettir l'éducation aux entreprises et au marché du travail.

Partie 2 : Formation alternée entre les établissements d'enseignement et les entreprises au Québec

S'inspirer du modèle dual allemand pourrait sembler une bonne idée si nous n'avions rien d'équivalent au Québec. Mais il existe chez nous plusieurs parcours qui permettent d'alterner les cours et les stages, dont plusieurs ont été longuement éprouvés et qui correspondent bien à nos besoins. Est-il alors nécessaire d'aller chercher ailleurs ce que nous retrouvons ici ? Il nous a paru nécessaire de faire un bilan de ce qui existe chez nous dans la formation alternée établissement d'enseignement-entreprise, afin de mieux constater nos failles, nos besoins, mais aussi nos réussites.

1. Les universités

Les universités québécoises offrent une variété de stages en fonction d'objectifs très spécifiques et diversifiés :

- Certains stages sont *optionnels* ou *obligatoires*, d'autres sont *intensifs* ou encore s'étendent sur une période plus longue. Il y a des stages *dirigés*, *supervisés* et *encadrés*. Quant aux stages *d'intégration et de développement* ces derniers favorisent *l'insertion professionnelle* et permettent aux stagiaires de s'initier aux pratiques associées à leur discipline : *stage clinique*, *stage de laboratoire*, *projet design-stage*, *stages d'enseignement variés*, *stage de recherche* ou encore *stage en gestion*.
- D'autres stages plus libres ont pour but une *expérience in vivo* ou ceux favorisant *l'exploration* d'un domaine de travail ou encore qui servent au *perfectionnement*.
- Dans le milieu anglophone privé, l'Université McGill possède une plateforme multi-ressources très élaborée. Toutes les étapes de la démarche de recherche de stage sont explicitées, les outils numériques novateurs sont présentés et on offre, en outre, un accompagnement d'orientation personnalisée dans la recherche d'un emploi.

Examinons en survol les différents types de stages dans les universités :

a) *Modèles coopératifs universitaires (stages rémunérés)*

Cette formule d'apprentissage permet d'alterner entre des sessions d'études à l'université et des sessions semestrielles ou annuelles en entreprise. En plus de recevoir une rémunération pendant leur cheminement universitaire, les étudiantes et les étudiants obtiennent leur diplôme et une année d'expérience qui est reconnue, dans certains cas, par les employeurs potentiels. L'Université de Sherbrooke a été la pionnière en ce domaine.

b) *Stages intégrés obligatoires dans les programmes universitaires (non rémunérés) :*

▪ *Stages supervisés (internship) et stages d'expérience de travail (placement)*

Dans le cas des stages supervisés, ceux-ci sont obligatoires et sont la suite d'une évaluation formative propre à chaque discipline. La seconde étape de la formation des étudiantes et étudiants, en éducation et en sciences infirmières par exemple, se passe dans le milieu de travail où la personne superviseuse de stage, provenant des personnels enseignants, fera ses observations qui seront suivies d'une évaluation sommative. Cette dernière est essentielle pour certifier les compétences des stagiaires. La responsable de la supervision portera alors un jugement sur le degré d'atteinte des compétences attendues au terme du stage (avec une grille de critères précis) après avoir observé soit les pédagogies, les comportements et la performance de l'étudiante ou de l'étudiant jusqu'à la fin du stage.

▪ *Stages de type expérientiel*

Ce sont des stages obligatoires, dans le milieu de travail du domaine d'étude de l'étudiante ou de l'étudiant, qui permettent de compléter une formation pratique et spécifique. Ces stages sont choisis par les stagiaires et ce, en collaboration avec la personne responsable de l'encadrement, dans chacune des disciplines. Un rapport de stage est demandé mais il n'y a pas de personne superviseuse qui observe l'étudiante ou l'étudiant dans le milieu de travail.

Outre ceux mentionnés ci-dessus, des stages d'enrichissement personnel permettent de poursuivre pendant une certaine période son programme d'études dans une université à l'extérieur du Québec.

À qui profitent les stages ?

Les stages supervisés, expérientiels, coopératifs ou encore d'enrichissement sont-ils vraiment une formation qui sert à augmenter l'adéquation entre la formation et l'emploi ? Le blogueur-journaliste Mario Charrette indique que selon « *une enquête de 2014 sur le placement des diplômés de l'Université de Sherbrooke, qui offre 44 programmes de type coopératif, 32 % des diplômés au baccalauréat avaient déniché leur premier emploi à temps plein à la suite d'un stage.* »⁵ Si elle est ainsi en phase avec la logique de l'employabilité dont nous discutons plus loin, la formule coop se heurte à des écueils concrets lorsqu'elle est généralisée. Ainsi, au printemps 2016, « *près de 30 % des 1600 étudiants inscrits à l'un des 80 programmes d'enseignement coop à l'Université d'Ottawa [étaient] toujours en attente d'un stage en milieu de travail.* »⁶

2. Les cégeps et les établissements secondaires

Dans son lexique sur la formation professionnelle et technique⁷, le ministère de l'Éducation identifie deux types de stages prévus dans la voie scolaire⁸ :

- les stages traditionnels
- l'alternance travail-études (ATÉ)

Il mentionne aussi l'existence d'un type de formation s'apparentant aux stages, soit :

- le Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT), qui relève d'Emploi-Québec.

Les stages « traditionnels »

Dans cette section, nous présenterons les stages « traditionnels » en formation technique, puis professionnelle, avec le souci de les comparer au modèle dual.

⁵ <http://journalmetro.com/opinions/de-bon-conseil/950886/les-programmes-coop-un-avantage-certain/>

⁶ <http://www.lapresse.ca/le-droit/actualites/education/201604/08/01-4969250-stages-coop-de-ludo-le-tiers-des-etudiants-attendent-toujours.php>

⁷ <http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/FPTparCadres/lexiquefpt.htm>

⁸ Voir le tableau en annexe.

a) Les cégeps : la formation technique

Au Québec, la *formation technique* désigne l'ensemble des programmes d'études menant à une profession ou un métier qui sont sanctionnés par le DEC ou l'AEC. Ces programmes sont d'un niveau de complexité plus élevé que ceux de la formation professionnelle, lesquels sont offerts par les établissements secondaires. Dans son récent portrait des activités de formation pratique dans les programmes techniques de DEC et d'AEC, la Fédération des cégeps a d'entrée de jeu montré que 80 % des programmes techniques actuellement mis en œuvre comportent des stages.

Ces stages ont les caractéristiques suivantes :

- Leurs objectifs sont définis par l'établissement d'enseignement et les stagiaires ne sont pas nécessairement associés aux activités habituelles du milieu de travail.
- Ils se retrouvent souvent à la fin du parcours scolaire, mais aussi à d'autres moments de la formation, et ils sont toujours complétés par un retour sur l'expérience faite en milieu de travail avec l'enseignante ou l'enseignant.
- La théorie demeure fondamentale pour préparer les stages. Les concepts jugés essentiels dans le programme, de même que le jugement professionnel, peuvent difficilement être enseignés dans les entreprises car les tâches à effectuer ne le permettent pas.
- Des contacts sont entretenus entre l'enseignante ou l'enseignant, la personne maître de stage nommée par le milieu de travail, et l'étudiante ou l'étudiant afin d'assurer la supervision et l'évaluation du stage ainsi que le suivi des apprentissages de la personne stagiaire.

Le projet dual du gouvernement Couillard implique le transfert d'un temps important de la formation de l'école à l'entreprise. Or, force est de constater que les entreprises d'ici n'ont développé aucune expertise pédagogique, ni au sujet des savoirs et compétences fondatrices d'une technique ni au niveau de la manière de les enseigner. Dans un tel contexte, il faudrait former le personnel en entreprise pour assurer aux stagiaires l'acquisition des savoirs transférés. Quelle sera alors la responsabilité de l'entreprise et qui assurera la qualité de la formation ? Quelle place sera réservée à la formation générale ? Le passage d'un modèle à l'autre pourrait être très risqué.

La recherche de milieux de stages demeure une préoccupation constante pour les départements. Dans certains programmes, la rareté des milieux de stages devient carrément un problème. Le personnel enseignant et les stagiaires doivent parfois faire des déplacements importants pour se rendre au milieu de stage et il arrive un moment où des établissements d'enseignement qui offrent le même programme entrent en compétition.

Des « frais afférents » existent pour payer l'entreprise hôte, mais on parle plutôt de bénévolat dans le cas des responsables du stage dans l'entreprise. Alors que des départements réclament davantage de ressources pour consolider leur offre de stages, le gouvernement agit de son côté en subventionnant des projets pilotes davantage centrés sur la formation en entreprise. Mais s'agit-il encore de la même chose ? Le gouvernement pourra-t-il convaincre les entreprises d'offrir suffisamment de places de stages pour pouvoir justifier l'imposition généralisée du modèle dual ?

D'autres formations pratiques

En plus des stages, plusieurs formations pratiques offertes dans les établissements d'enseignement complètent l'acquisition des savoirs théoriques chez les étudiantes et étudiants. Dans plusieurs situations, ces activités sont même souvent considérées comme préférables aux stages.

Retenons trois formules intéressantes :

- Les *cliniques-écoles*, les *restaurants-écoles*, etc., qui offrent un lieu de formation qui reproduit un milieu de travail, sous la supervision des enseignantes et enseignants et du personnel technique. Dans cet espace reconstitué, il est possible de créer un milieu « idéal », c'est-à-dire épuré des particularités voire des « défauts » d'une entreprise en particulier. On peut alors, par exemple, mieux isoler des séquences d'apprentissage ou permettre de mieux identifier les compétences génériques transférables qui doivent être acquises.
- Les *laboratoires* ou *ateliers* variés, particulièrement quand il s'agit d'acquérir un premier niveau de maîtrise et d'en comprendre les fondements. Le contrôle pédagogique complet sur les objets d'un laboratoire permet une approche méthodique des apprentissages qu'il est très difficile d'atteindre autrement.

- Les *cours à projets*, dans lesquels une portion congrue du cours nécessitera l'exécution de travaux pratiques ou une collaboration plus ou moins prolongée avec un organisme ou des partenaires en lien avec la profession étudiée.

Il nous semble clair que les programmes actuels réussissent à offrir un équilibre très approprié entre la théorie et la pratique, la pédagogie dont l'enseignante ou l'enseignant est responsable permettant de lier ces deux aspects en une seule démarche intégratrice. Nous pouvons ainsi constater que la formation pratique, loin d'avoir été négligée dans le lent processus de maturation des programmes québécois, occupe une place centrale dans les apprentissages.

b) La formation professionnelle

Les programmes de formation professionnelle mènent généralement :

1. à l'exercice d'un métier spécialisé grâce à l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles ou d'une attestation de spécialisation professionnelle ;
2. à un certificat de formation à un métier semi-spécialisé ⁹.

S'ajoutent des programmes menant à l'attestation d'études professionnelles (AEP), qui sont constitués d'au moins 60 % des compétences du programme correspondant menant au DEP. ¹⁰

Le financement de ce système est assuré par le gouvernement québécois. Contrairement à l'Allemagne, la contribution financière des entreprises est marginale.

Les programmes menant à un Certificat de formation à un métier spécialisé comptent 450 heures de formation générale et 450 heures de formation pratique.

⁹ Le CFMS (anciennement AFP) atteste de la réussite d'un programme visant un métier semi-spécialisé. Le DEP atteste de la réussite d'un programme visant un métier ou une profession. L'ASP atteste d'une spécialisation dans un champ de compétences plus spécialisé que celui visé par un DEP. Les programmes menant au DEP et à l'ASP sont élaborés par le MELS. Les programmes menant à l'AFP sont élaborés par les commissions scolaires mais doivent être validés et approuvés par le MELS avant d'être offerts. Voir *Le lexique de la FPT*, ministère de l'Éducation, <http://www3.mels.gouv.qc.ca/fpt/FPTparCadres/lexiquefpt.htm>.

¹⁰ Pour être admissible, il faut avoir 18 ans, avoir réussi une 3^e secondaire (mathématiques, français et langue seconde) et ne pas être en emploi. <http://www.clicfp.qc.ca/formAep.php>

Dans les quelques plans de formation menant au DEP que nous avons consultés, il appert que l'ensemble des cours visent l'acquisition de compétences propres à un métier. Dans les présentations de certaines formations, on insiste sur les diverses possibilités existantes pour l'exercice du métier et leur transférabilité dans plusieurs milieux de travail. Nous avons entendu plusieurs élèves témoigner de la place importante réservée à la formation pratique dans leur programme d'études.

Même si plusieurs programmes prévoient un stage en entreprise dans le cadre du dernier cours *Intégration au milieu de travail*, l'essentiel de la formation pratique se fait au sein même des installations des centres de formation professionnelle qui, nous a-t-on dit, ressemblent beaucoup à ce qu'on trouve dans l'industrie. C'est même un euphémisme pour l'usine-école en traitement du minerai du centre de formation professionnelle de Val d'Or, qui a été conçue et aménagée pour être la réplique exacte d'une usine de traitement de minerai, à une échelle réduite de 1/10.

Le temps de formation au DEP est relativement court (les programmes varient de 600 à 1800 heures, ce qui représente de un an et demi à deux ans pour les programmes les plus longs, comparativement à environ trois ans dans le modèle dual allemand) et le bagage de la formation générale apparaît souvent assez mince.¹¹ Sur la base de ces considérations, il nous apparaît d'autant plus important de rentabiliser le temps de formation sous la supervision constante de l'équipe enseignante, avant de faire le « saut » sur le marché du travail, et d'apprendre la théorie et la pratique de façon graduée et contrôlée.

Du reste, la formation professionnelle nous semble déjà très proche de l'industrie. On nous a suggéré que, par les seuls équipements utilisés dans les centres de formation, « l'industrie est déjà installée dans l'école ». Il est certainement utile que les jeunes puissent bénéficier d'une formation pratique dans un contexte qui soit très réaliste, mais le discours selon lequel la formation serait déconnectée du milieu du travail est tout simplement faux.

¹¹ Par manque d'espace, nous ne traiterons pas ici de toute la question des passerelles qui est aussi soulevée par le modèle dual et qui mériterait en soi une analyse approfondie.

Ainsi, au-delà même de la faisabilité d'une augmentation significative du nombre de places de stages en entreprises pour l'ensemble des programmes (qui amène une certaine réorganisation au sein des PME, la révision de certaines conditions de travail du personnel de l'entreprise, un nouveau partage des responsabilités, d'autres modes de financement, etc.) nous nous questionnons sur la nécessité de le faire.

La formule d'alternance travail-études

La formule d'alternance travail-études (ATÉ) jette des ponts depuis quelques années entre les programmes de formation techniques et professionnels et les milieux de travail. Elle permet, comme son nom l'indique, une alternance entre des périodes d'étude et des périodes d'insertion en milieu de travail.

Lorsqu'intégrées à un diplôme d'études professionnel (DEP) ou à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), les journées passées en entreprise sont incluses au programme et sont donc évaluées et créditées mais ne sont généralement pas rémunérées. Elles visent le « développement des compétences ». Lorsque jointes à un diplôme d'études collégial (DÉC) ou à une attestation d'études collégiales (AÉC), les journées passées en entreprise sont rémunérées et s'ajoutent au programme d'étude. Elles ne sont ni évaluées sommativement, ni créditées dans le cadre du programme, mais permettent la « mise en œuvre des compétences ».¹²

Que ce soit en formation professionnelle ou en formation technique, la formule ATÉ implique que 20 % de la durée des études soit passée dans un milieu de travail, et ce à l'occasion d'un minimum de deux stages. Ces stages doivent aussi être précédés et suivis d'une période de formation en milieu scolaire. En milieu collégial, l'ATÉ est offerte aux étudiantes et aux étudiants sur une base volontaire et fait l'objet d'entrevues de sélection en fonction des places disponibles. Contrairement à ce qui se passe dans le cas des stages de programme, un contrat de travail lie directement l'étudiante ou l'étudiant collégial en ATÉ à l'entreprise, et la période d'emploi est encadrée par les lois du travail (normes du travail, santé et sécurité, etc.). L'accueil d'une étudiante ou d'un étudiant ATÉ donne droit à un crédit d'impôt pour l'entreprise.

¹² Voir Marcelle Parr, « L'ATÉ au Québec : pour une meilleure adéquation formation-emploi », communication dans le cadre d'un colloque sur la formation duale de l'OCE, 27 avril 2015, <http://www.oce.uqam.ca/colloque/colloque-international-sur-la-formation-duale-et-alternee/> (consulté le 21 avril 2015).

La formule coexistence travail-études

Petite sœur de la formule ATÉ, la formule de coexistence travail-études (CTÉ) n'est pour l'instant associée qu'au Cégep de Sherbrooke. Dans la CTÉ, l'étudiante ou l'étudiant volontaire ralentit son rythme d'étude de moitié et prolonge son DEC d'une année : la 3^e année se fait alors sur 2 ans. Le temps libéré (environ la moitié de ses semaines) lui permet de travailler pendant l'année scolaire pour un employeur intéressé. Les employeurs garantissent, auprès du cégep, du travail à l'étudiante ou l'étudiant pour deux ans. Encore non reconnue par le ministère de l'Éducation, la CTÉ ne donne pas droit à un crédit d'impôt pour les entreprises. Sur le terrain, la formule peut donner lieu à des pratiques d'acquisition de compétences en milieu de travail sous la supervision d'un ou d'une employée de l'entreprise.

3. Les programmes d'apprentissage en milieu de travail (PAMT)

Le Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) est une mesure d'Emploi-Québec qui permet à une personne en emploi d'obtenir une formation en entreprise dans un métier où le programme est offert ¹³. La formation est assurée par un ouvrier expérimenté et qualifié de l'entreprise, appelé « compagnon », qui transmet son savoir-faire à un collègue, appelé « apprenti ». L'apprentissage se fait entièrement sur les lieux du travail et il est intégré aux activités de production de l'entreprise. L'apprenti continue de recevoir son salaire durant la durée de son apprentissage.

La formation se fait au rythme de l'apprenti, elle varie de 3 à 36 mois selon son métier et son niveau d'expérience. Elle conduit à deux types de reconnaissances officielles signées par le ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale : dans le cas où le programme d'apprentissage a été complété, le *certificat de qualification professionnelle* atteste de la maîtrise des compétences essentielles à l'exercice du métier; dans le cas contraire, l'*attestation des compétences* précise les compétences qui sont maîtrisées.

¹³ Ce programme est la principale stratégie d'apprentissage retenue dans le cadre de la *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre*.

Un appui financier est prévu pour les employeurs. Une entreprise ou organisation a accès à un crédit d'impôt qui lui permet de se faire rembourser jusqu'à concurrence de 50 % des heures d'apprentissage et de compagnonnage ¹⁴.

Pour en faire un modèle dual, il y manque un acteur clé : le ministère de l'Éducation, ce qui fait en sorte que l'apprentissage se fait entièrement sous la responsabilité de l'entreprise et que le plan de formation est exclusivement basé sur les normes professionnelles du métier concerné.

Pour mieux mesurer l'intérêt de ce programme d'apprentissage en entreprise, il faut en comprendre les visées et savoir à qui il s'adresse.

Le PAMT s'adresse à des travailleuses et travailleurs en emploi qui sont faiblement ou non qualifiés. Par exemple, dans le secteur de la fabrication mécanique où les emplois d'ouvriers spécialisés dominent, environ 30 % des ouvriers spécialisés n'ont aucun diplôme scolaire ¹⁵. Ce programme d'apprentissage, qui permet d'obtenir une qualification certaine dans un métier, peut être une solution intéressante pour l'adulte en emploi qui est peu ou pas scolarisé et dont la situation de vie nécessite une formation rapide et donnée sur les lieux du travail pour son maintien en emploi.

Mais cela ne doit pas faire oublier que les travailleuses et travailleurs ont beaucoup d'autres besoins en formation continue qui mériteraient d'être comblés selon différentes modalités et dans des lieux de formation dont, prioritairement, le réseau public d'éducation.

Les PAMT ne sont pas seulement présents dans l'industrie manufacturière, où dominent les métiers non spécialisés ou semi-spécialisés. On les retrouve dans tous les secteurs de l'industrie, comme les médias et les communications, l'action communautaire, la culture, etc. Il existe par exemple une norme professionnelle et un PAMT de libraire ¹⁶.

¹⁴ Il s'agit du taux du crédit d'impôt tel que bonifié dans le budget du Québec 2015-2016. Cette bonification des crédits d'impôt s'applique aussi aux employeurs qui accueillent de façon récurrente des stagiaires inscrits à un programme de formation professionnelle, technique ou universitaire, ou des participants à un programme visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et des adultes ou menant à l'exercice de métiers semi-spécialisés. *Budget du Québec 2015-2016*, p. B111, tiré de COCDMO, Document d'information *Budget du Québec/2015-2016*. Mars 2015, p. 7.

¹⁵ http://www.comiteperform.ca/IMG/pdf/enquete_perform_2015_recrutement_besoins_de_formation_.pdf

¹⁶ <http://www.competenceculture.ca/pamtlibraire/opter.html>

Partie 3 : Fondements idéologiques des changements proposés par le gouvernement du Québec

1. Le Projet de loi 70, implantation d'un modèle dual « à la québécoise » ?

Le projet de loi n° 70 « *visant à permettre une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi ainsi qu'à favoriser l'intégration en emploi* » se présente comme une manière d'honorer la promesse électorale de créer 250 000 emplois en s'inspirant du modèle dual allemand. Comme l'affirmait le Premier ministre Couillard en campagne électorale :

« Le plan libéral est clair : nous allons, dès le lendemain de notre élection, nous mettre à la tâche afin de relancer l'économie et créer 250 000 emplois d'ici 5 ans. Pour ce faire, nous devons nous assurer que les Québécois aient les qualifications requises pour répondre aux exigences du marché du travail. Un gouvernement libéral misera sur les formations professionnelles et techniques afin de bien préparer nos jeunes et d'offrir une formation continue aux travailleurs. »

Le programme électoral du PLQ complétait :

« Un gouvernement libéral s'inspirera du modèle allemand des écoles de métier afin d'intégrer davantage de stages en entreprise dans les programmes de formation professionnelle et technique.¹⁷ »

Par la suite, le *Plan économique du Québec* (Budget Leitão 2015-2016), précise que pour mettre en place ce « *modèle dual à la québécoise* »¹⁸, il faudrait une « *meilleure adéquation entre la formation et les besoins des entreprises* », notamment par l'augmentation des stages et d'autres « *apprentissages réalisés en milieu de travail* ».

¹⁷ <http://www.plq.org/fr/article/une-formation-de-qualite-pour-favoriser-lessor-economique-du-quebec> .

¹⁸ Sylvie Ann Hart « Le projet de loi 70 et l'adéquation formation-emploi, un coup d'épée dans l'eau ? », *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*, vol. 6, n° 4, mars 2016, <http://www.oce.uqam.ca/article/le-projet-de-loi-70-et-ladequation-formation-emploi-un-coup-depee-dans-leau/> .

« L'objectif est d'en arriver à 50 % [voire 60 %] des heures d'apprentissage en entreprise »¹⁹.

Un modèle néolibéral de subordination de l'enseignement à l'entreprise

Le projet de loi 70 (PL70) représente ainsi l'articulation légale et institutionnelle d'une intention qui, sous couvert de créer de l'emploi en s'inspirant du modèle dual allemand, tend surtout à subordonner le milieu de l'enseignement aux « besoins des entreprises » (comme le proposait, par ailleurs, le Rapport Demers). Ce faisant ce « modèle dual » n'est ni d'inspiration allemande ni « à la québécoise » puisque, contrairement à ce qui se fait en Allemagne, le PL70 ne tend pas à augmenter mais plutôt à réduire la contribution financière des entreprises à la formation de la main d'œuvre, tout en leur donnant plus de pouvoir dans l'élaboration des programmes d'enseignement, au mépris de l'esprit de « consensus social » du modèle allemand et du modèle québécois de partenariat en matière de l'adéquation formation-emploi mis en place depuis les années 1990.

En effet, alors que le *Plan économique du Québec* modifie la Loi du 1 %²⁰ de manière à abaisser substantiellement le nombre d'entreprises assujetties à l'obligation d'investir dans la formation de la main d'œuvre, le PL70 parachève ce plan en subordonnant le ministère de l'Éducation²¹ à celui du Travail et en altérant les rapports de force au sein et entre les instances de concertation en matière de formation-emploi, de manière à ce que la perspective des entreprises soit prépondérante.

¹⁹ Ministère des Finances du Québec, *Le plan économique du Québec. Budget 2015-2016*, mars 2015, pp. B101-B108. <http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2015-2016/fr/documents/Planeconomique.pdf>

²⁰ *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.*

²¹ Pour simplifier le texte, nous utilisons le terme « ministère de l'Éducation » plutôt que « de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ». De même, nous utiliserons « ministère du Travail » plutôt que « du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale ».

La loi du 1 % au bénéfice du 1 %

Adoptée en 1995, la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre* (dite, *Loi du 1 %*), visait à favoriser la formation continue de la main d'œuvre en obligeant les entreprises ayant une masse salariale supérieure à 250 000 \$ à investir 1 % de celle-ci en formation de la main d'œuvre. La différence entre ce 1 % de la masse salariale et la capacité des entreprises à former leurs propres employés est versée dans le *Fonds national de formation de la main-d'œuvre* (FNFMO). En 2003, Jean Charest avait déjà modifié cette Loi du 1 % en faisant passer le seuil d'assujettissement de 250 000 \$ à 1M\$. En augmentant ce seuil à 2M\$, le Budget Leitão (2015-2016) fait en sorte qu'il ne restera plus que 8 000 entreprises cotisant, comparativement à 37 663 en 2002 (avant la hausse du seuil à 1M\$) et à plus de 16 000 aujourd'hui.

Ainsi, en pleine période d'austérité, le gouvernement engage 70M\$ de fonds publics pour exempter 8 000 entreprises (ayant une masse salariale de plus d'un million de dollars chacune) de cotiser au *Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre* (FDRCMO).

Déshabiller Pierre pour habiller Paul

Quelle est donc la logique derrière cette décision de se priver de fonds destinés à la formation de la main d'œuvre en entreprise au moment même où l'on prétend manquer de revenus et vouloir favoriser la conciliation formation-emploi ? La réponse se trouve dans le modèle dual néolibéral que le PL70 tend à institutionnaliser. D'une main on retire des millions à l'enveloppe budgétaire du réseau d'éducation sous prétexte d'austérité et, de l'autre, on redonne de l'argent expressément ciblé sur la formation professionnelle et technique et des stages faits sur mesure pour les « besoins spécifiques des entreprises ».

Pour bien s'assurer que ces nouveaux certificats ou programmes de formation (généralement courts) bénéficieront aux entreprises pour qui ils sont destinés, on assujettit le ministère de l'Éducation aux recommandations la Commission des

partenaires du marché du travail (CPMT), une instance nationale de concertation, relevant du ministère du Travail.

Les 70M\$ sur cinq ans que promet le Budget Leitão ne sont pas seulement destinés à la formation de la main d'œuvre « actuelle » (déjà au travail) mais aussi bien à la main d'œuvre « future », c'est-à-dire pour la formation de jeunes aux études. Et, justement, le PL70 vient modifier le mandat de la CPMT de manière à ce qu'elle soit désormais responsable de la formation de la main d'œuvre « future » et donc de l'élaboration de « recommandations » sur les programmes de formation que le ministère de l'Éducation serait tenu de mettre à exécution ou d'en justifier.

Différence de composition entre le CNPEPT et la CPMT

Relevant du ministère de l'Éducation, le Comité national des programmes d'études professionnelles et techniques (CNPEPT) est composé de huit représentants des responsables locaux de formation professionnelle et de formation technique, de trois représentants d'organismes publics (Emploi-Québec, le Conseil interprofessionnel du Québec – CIQ – et la CPMT), de cinq représentants des associations d'employeurs, de cinq représentants des centrales syndicales, ainsi que d'observateurs.

Relevant du ministère du Travail, la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) est composée de deux représentants du milieu de l'enseignement (un membre issu du milieu de l'enseignement secondaire et un autre, du milieu de l'enseignement collégial, choisis après consultation d'organismes des milieux concernés), de six membres représentant la main-d'œuvre, choisis après recommandation des associations de salariés, de six membres représentant les entreprises, choisis après recommandation des associations d'employeurs et de trois membres choisis après consultation des organismes communautaires les plus représentatifs œuvrant dans les domaines de la main-d'œuvre et de l'emploi.

En plus de donner à une instance relevant du ministère du Travail (la CPMT) un pouvoir de recommandation sur les programmes d'enseignement relevant du ministère de l'Éducation, le PL70 prétend attribuer davantage de pouvoir discrétionnaire au ministre du Travail dans la nomination des représentants des travailleurs et des employeurs au sein de la CPMT (de même que des conseils régionaux des partenaires), en remplaçant la « recommandation » des membres par les partenaires concernés, par une simple « consultation ».

Un modèle dual néolibéral

Ainsi, le modèle dual qui se dessine, à la lumière des principales modifications que prétend introduire le PL70, n'a rien d'allemand ni de québécois. Plutôt que de fonder son modèle dual sur une convergence d'intérêts négociée entre l'entreprise privée, l'État, les syndicats et les établissements d'enseignement, comme ce fut le cas en Allemagne, le projet du gouvernement libéral cherche à imposer de manière centralisatrice un modèle d'enseignement centré sur les besoins immédiats des entreprises, au détriment et au mépris des autres intérêts, incluant ceux de l'enseignement, des individus, des citoyens, de la démocratie et du bien commun.

Réactions au projet de loi 70

- **Les organisations patronales.** Le Conseil du patronat du Québec et la Fédération des chambres de commerce se réjouissent de la part plus grande des stages en entreprise. Mais les deux organisations sont rébarbatives à investir dans ces stages. Leurs vœux seraient donc de privatiser les bénéficiaires de la formation professionnelle et technique sans aucun engagement financier de leur part.
- **Les centrales syndicales.** Dans un mémoire commun, les quatre centrales syndicales québécoises dénoncent « une vision réductrice de l'adéquation formation-emploi, qui mène entre autres à préconiser des stages plus longs et une formation plus courte ». Elles considèrent qu'il faut tabler surtout sur la formation continue. Elles demandent que la loi du 1 % soit étendue à toutes les entreprises.
- **La Fédération des cégeps.** Celle-ci se montre volontaire pour accroître la part des apprentissages réalisés en milieu de travail. Elle est attirée par les sommes promises à ces fins par le gouvernement du Québec. Elle souhaite assouplir et diversifier les parcours de formation offerts dans les cégeps.
- **Le Conseil supérieur de l'éducation.** Ce dernier dénonce la vision étriquée (« quantitative ») de l'adéquation entre la formation et l'emploi qu'on retrouve dans le projet de loi 70. Il défend l'autonomie du monde de l'éducation, et une vision sociale qui permettrait de former des personnes polyvalentes et transférables. Il s'inquiète aussi de l'« inversion démocratique » par laquelle la CPMT pourrait demander une reddition de compte à différents ministères, notamment celui de l'Éducation.

2. Étouffer la bête et orienter son financement

Les nouveaux investissements en « adéquation formation emploi » apparaissent dans le contexte où les universités et les cégeps ont perdu respectivement 700 millions \$ et 155 millions \$ de financement public depuis 5 ans. En janvier dernier, un cégep sur deux était en déficit ²². Quant aux universités, elles sont dans une situation semblable : pour l'année s'étant terminée le 30 avril 2015, « quatre des neuf universités ont enregistré un

²² Daphnée Dion-Viens, « Un cégep sur deux en déficit », *Journal de Montréal*, 14 janvier 2016, <http://www.journaldequebec.com/2016/01/14/un-cegep-sur-deux-en-deficit> (page consultée le 3 mai 2016).

déficit et quatre sont sous le coup d'un plan de redressement »²³. Autrement dit, les établissements sont pris à la gorge et sont prêts à beaucoup pour aller chercher l'argent où il se trouve. On est en présence d'un cas éclatant de la stratégie d'« affamer la bête », une stratégie théorisée dans les années 70 notamment par Alan Greenspan et privilégiée des milieux conservateurs depuis Ronald Reagan : d'abord priver les institutions publiques de leurs sources de revenus, les forcer ainsi à couper dans leurs services, les acculer à faire des déficits (alors que la loi l'interdit) et pour finir, être en position de force pour réorienter leur mission à travers du financement ciblé.

L'Université Laval offre un bel exemple de cela. Malgré les compressions des dernières années, elle a réussi cette année à déposer un budget équilibré. L'explication réside en bonne partie dans une enveloppe de financement fermée et ciblée de 98 millions \$ sur 7 ans qu'elle a reçue en 2015 pour soutenir son projet de recherche « Sentinelle Nord » portant sur le Grand Nord québécois²⁴. On trouve aussi dans le réseau des cégeps des exemples de financement ciblé désormais conçus par les établissements non plus pour développer de nouveaux services, mais pour palier au déficit implacable auquel les force leurs budgets de fonctionnement. Par exemple, le Cégep de Sherbrooke a spécifiquement inscrit dans le Plan de redressement adopté en mars dernier qu'il toucherait un soutien financier pour la « mise en œuvre de la coexistence travail études ».

Le gouvernement fédéral n'est pas en reste et développe aussi des enveloppes de financement fermées pour le milieu post-secondaire. Dans son dernier budget, il a ainsi annoncé investir deux milliard \$ sur trois ans dans un « nouveau fonds d'investissement stratégique pour les établissements postsecondaires », en plus de 197,1 millions de dollars sur cinq ans dans la recherche sur les océans et les eaux douces²⁵.

La finalité de telles enveloppes de financement ciblé est et devrait demeurer de répondre aux besoins de développement économique identifiés par l'État. Que nos États prennent

²³ Francis Vailles, « Des universités à la merci de Québec », *La Presse*, 14 mars 2016, <http://affaires.lapresse.ca/opinions/chroniques/francis-vailles/201603/11/01-4959668-des-universites-a-la-merci-de-quebec.php> (page consultée le 3 mai 2016).

²⁴ Patricia Cloutier, « Université Laval: un budget équilibré, de peine et de misère », *Le Soleil*, 27 avril 2016, <http://www.lapresse.ca/le-soleil/actualites/education/201604/27/01-4975618-universite-laval-un-budget-equilibre-de-peine-et-de-misere.php> (page consultée le 3 mai 2016).

²⁵ Source : *Budget fédéral 2016*, section « une économie novatrice et propre », <http://www.budget.gc.ca/2016/docs/bb/brief-bref-fr.html> (page consultée le 3 mai 2016).

des moyens en ce sens n'est pas en soi inquiétant : ce qui l'est en revanche, c'est que du financement ciblé et fermé se présente comme un réinvestissement en éducation après des années de compression²⁶.

Concernant la formation professionnelle et technique en particulier, affamer la bête est un moyen de passer de ce qu'on a appelé le modèle de la « formation professionnelle » à celui de la « professionnalisation des formations »²⁷. Le premier modèle, qui a prévalu au Québec entre les années 1960 et 2000, vise à rehausser les niveaux de qualification tout en complétant une bonne formation initiale générale, distincte de la formation professionnelle.

Le second modèle, vers lequel semble se tourner progressivement le Québec, vise à développer des compétences, mais aussi des subjectivités directement transférables à l'organisation du travail. Dès la formation initiale, et de manière croissante au fil de la spécialisation, un des enjeux des formations professionnalisantes est de faire intérioriser des normes de conduite donnant accès à l'emploi. « *La contrepartie de cette intention est un morcellement des savoirs enseignés qui ne s'organisent plus autour d'une problématique ou d'une cohérence disciplinaire, mais se juxtaposent en fonction de leur utilité supposée nécessaire pour occuper tel ou tel poste de travail déterminé que l'on aura soigneusement profilé en fonction d'une composition hétéroclite de compétences complémentaires.*²⁸ »

3. Modèle dual allemand et enfermement idéologique

La proposition du Parti libéral de s'inspirer du modèle dual allemand, lancée dans la dernière campagne électorale, pourrait sembler posée et raisonnable. Pourquoi ne pas adopter un modèle performant et qui s'est attiré une grande réputation ? D'autant plus qu'il s'appuie sur de nobles idéaux comme la collaboration entre différents milieux, la lutte contre le chômage, surtout chez les jeunes, et la mise en place d'une formation bien adaptée aux besoins du marché. Dans leur plate-forme électorale, les libéraux ont présenté le modèle dual de façon invitante:

²⁶ C'est le discours qu'a tenu le ministre des Finances Carlos Leitao au dernier budget provincial.

²⁷ Christian Laval et al., *La nouvelle école capitaliste*, Paris, La Découverte, 2011, p. 93 et sq.

²⁸ *Ibid.*, p. 98.

« En Allemagne, la formation professionnelle est très valorisée. 60 % des moins de 20 ans se dirigent dans le système dit « dual ». [...] Les jeunes font un choix parmi un registre de plus de 340 formations possibles prédéterminées par les acteurs du milieu socio-économique. Notons que la compagnie Bombardier Transport, à Berlin, fait partie des entreprises qui font de la formation selon le système dual. À cette fin, il y aura un travail de collaboration entre les écoles, les commissions scolaires et le réseau collégial. »

On pourrait croire de prime abord que le modèle dual allemand s'éloigne d'une vision de l'éducation marchandisée que nous dénonçons depuis toujours à la FNEEQ. De tradition ancienne, il date de bien avant l'ère du néolibéralisme et adopte des valeurs de coopération qui ne sont pas pour nous déplaire. Il ne s'inspire pas ouvertement des principes de la nouvelle gestion publique, qui administre les services publics comme les entreprises privées. Tant l'État que les institutions d'enseignement restent en contrôle des contenus, et cela en maintenant des liens constants avec les entreprises.

Pourtant, l'adoption éventuelle de ce modèle fait en vérité partie d'une stratégie beaucoup plus large du gouvernement libéral qui, de différentes façons et sous différents prétextes, vise à s'attaquer à un autre modèle, celui que nous avons mis en place depuis le rapport Parent, basé sur l'accessibilité et la démocratisation. L'objectif est en fait de soumettre davantage l'éducation à l'économie, de produire non plus des « têtes bien faites » comme le souhaitait Montaigne, mais des travailleurs que l'on conditionne à un emploi précis. Les étudiantes et étudiants ne se préparent plus à des carrières, avec les objectifs à long terme que cela implique, mais à un travail ponctuel, qui pourrait disparaître aussi subitement qu'il est arrivé.

Le choix du gouvernement libéral se situe dans l'air du temps, alors que les décisions économiques se prennent à court terme et que l'on se tourne vers les besoins immédiats. Il s'agit toutefois d'une politique grandement risquée, qui nous permettra difficilement de nous adapter aux changements qui nous attendent et aux nouvelles crises qui risquent de surgir.

Un modèle difficilement exportable

Le modèle dual est souvent donné comme exemple à suivre à cause du taux de chômage très bas en Allemagne, surtout chez les jeunes. Il devient tentant de dire que si les jeunes se trouvent si aisément du travail, c'est donc que le système d'éducation qui les a instruits – et particulièrement la formation professionnelle – est d'une grande efficacité. Le modèle dual a fait ses preuves et demeure un choix qui, en effet, donne d'excellents résultats, malgré certaines limites au niveau de l'accessibilité, comme nous l'avons vu. Mais il semble réducteur de ramener le succès de la lutte contre le chômage en Allemagne à ce seul modèle.

L'Allemagne profite d'une conjoncture économique favorable et de choix politiques qui ne peuvent pas être appliqués de façon généralisée. Dans une Europe très concurrentielle, sa politique agressive d'exportation et ses bas salaires, encouragés par l'absence de salaire minimum national (celui-ci n'a été établi qu'en 2014), ont permis de maintenir une importante activité économique propice à l'emploi. De plus, l'Allemagne, comme d'autres pays du Nord (Scandinavie, Pays-Bas, Autriche) profitent de l'effondrement des pays méditerranéens, dont l'économie carbure davantage à la demande du marché intérieur, très affaiblie depuis la crise de 2007-2008. La production dans ces derniers pays parvient difficilement à concurrencer les importations en provenance des pays du Nord, ce qui affecte durement l'emploi.

Les jeunes Allemands profitent aussi d'une baisse démographique et du vieillissement de la population. Ainsi, l'Allemagne a perdu plus de 500 000 habitants depuis le début des années 2000, alors que la France, par exemple, en a gagné 5 millions. De nombreux emplois sont ainsi disponibles et les jeunes trouvent facilement des postes après leurs études.

Mais au-delà de ces considérations, la position dominante de l'Allemagne en Europe, surtout sur le plan économique, est sans aucun doute l'une des principales raisons de son succès contre le chômage.

Un modèle aussi ancré dans une forme de tradition et dans une histoire particulière, relié à un contexte social et politique très favorable, est nécessairement difficile à exporter. Dans les études qui nous ont inspirés, plusieurs chercheurs ont insisté sur ce fait. De plus, nous avons démontré que nous ne partons pas de rien en fait de coopération entre les institutions d'enseignement et les entreprises, bien au contraire. Les stages en entreprise

sont nombreux, suivent différents parcours et ont fait la preuve de leur efficacité. Il peut être dangereux de leur préférer un modèle étranger plaqué sur une réalité qui ne lui convient pas.

La véritable stratégie du gouvernement libéral

En voulant obtenir une meilleure adéquation entre la formation et l'emploi, le gouvernement Couillard vise à réaliser une forme de transfert des institutions d'enseignement aux entreprises dans la détermination des contenus des cours. Selon les libéraux, ces derniers devraient être choisis en fonction des besoins immédiats du marché du travail. Les aspects de la formation jugés moins nécessaires, comme la formation générale, sont remis en cause, surtout s'ils sont un obstacle à une diplomation rapide et ciblée sur un travail précis.

Le Rapport Demers, paru en 2014, a déjà exprimé cette conception de l'enseignement. Il prône une « flexibilisation » des programmes orientée en fonction des « *besoins du marché de l'emploi* ». Une dernière section, en forme d'épilogue, au titre révélateur, « Du courage et de l'audace », concerne directement la formation générale qu'il faudrait assouplir. On souligne qu'elle aurait un problème de « *déphasage avec l'évolution de la société depuis les 50 dernières années* ».

Mais les véritables intentions des libéraux se sont surtout affirmées dans le projet de loi 70 dont nous avons démontré les failles et les conséquences.

PRÉSENTATION DU MODÈLE DUAL ALLEMAND

Attendu que nous ne partageons pas les orientations idéologiques générales de ce gouvernement en matière d'éducation et d'emploi ;

Il est proposé que la FNEEQ :

1. fasse un suivi étroit de tout projet susceptible de changer l'équilibre actuel des responsabilités en matière de formation pratique et fasse éventuellement un débat en Conseil fédéral sur les conséquences de ces transformations sur les conditions de travail, la fonction enseignante et l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants ;
2. à l'instar du mémoire présenté par les centrales syndicales sur le PL70, dénonce la hausse du seuil d'assujettissement à la *Loi du 1%* (*Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*) et exige un retour au seuil initial de 250 000 \$.
3. protège la formation initiale et défende l'intégralité de la formation générale ;
4. dénonce les impacts négatifs du financement orienté par les gouvernements sur la réduction de la diversité des programmes en enseignement supérieur ;
5. documente la question des stages en entreprise (nature, nombre, liens avec l'enseignement, et autres problématiques).

Conclusion

L'intérêt des libéraux pour le modèle dual semble en réalité fantasmagique : leurs intentions ne correspondent pas au type de formation auquel ils font pourtant référence. Mais ils restent cohérents dans leur adhésion aux principes du néolibéralisme. Ils s'éloignent nettement d'une vision de l'éducation guidée par une mission de service public et par des valeurs humanistes. Ils rejettent une conception qui voit l'éducation comme un tout et comme facteur d'émancipation.

Ce qu'ils proposent en échange, c'est une soumission plus grande de l'éducation aux intérêts de l'entreprise, au point même de leur accorder de nouveaux avantages financiers, et cela, en période d'austérité. Cette soumission correspond à un mauvais diagnostic de la situation actuelle : les problèmes de pénurie d'emploi ne sont pas tant causés par un nombre insuffisant de travailleuses et de travailleurs qualifiés, mais par des conditions de travail peu attrayantes et des salaires bas (une explication notamment mise de l'avant par le Conseil supérieur de l'éducation dans son mémoire sur le PL70). Le manque de vision du gouvernement pourrait aussi avoir des conséquences pour notre avenir : le type de formation à court terme et très circonstancielle qu'ils privilégient pourrait rendre nos travailleuses et travailleurs moins souples, moins capables de s'adapter à des changements qui ne manqueront pas de survenir.

L'approche actuelle est enfin une atteinte à l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants. Les libéraux semblent gérer le dossier de la formation professionnelle, comme bien d'autres, de façon dogmatique, uniquement préoccupés par l'application aveugle d'un modèle économique, refusant d'entendre les gens qui travaillent sur le terrain et dont l'expertise est pourtant indispensable.

Le modèle dual allemand – pourtant très difficilement exportable, nous l'avons vu – a semblé, pendant les dernières élections, un prétexte séduisant pour se lancer par la suite dans une réforme de notre formation professionnelle. En réalité, les changements annoncés s'éloignent considérablement de leur intention première et risquent de mener à des résultats qui ne manquent pas de nous inquiéter.

Nos priorités devraient être celles que nous avons toujours défendues à la FNEEQ, c'est-à-dire mieux former au libre choix, favoriser le plein épanouissement et l'émancipation, permettre aux jeunes d'envisager une carrière plutôt qu'un simple métier.

TYPES DE STAGES EN FORMATION PROFESSIONNELLE ET TECHNIQUE

	Stage traditionnel	Alternance travail-études (ATÉ)	Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT)
Diplôme visé	DEP, AEP, ASP, DEC décernés par le MÉES ; AEC décernée par un cégep.	DEP, AEP, ASP ; DEC + avec mention de l'ATÉ (par MÉES) ; AEC + avec mention ATÉ (par cégep).	Décerné par Emploi-Québec : Certificat de qualification professionnelle ou attestation des compétences.
Crédité ou non	Crédité.	DEP, AEP, ASP : crédité (développement de compétences) ; DEC, AEC : non-crédité (mise en œuvre des compétences).	Non (hors du système scolaire).
Horaire du stage	Intégré aux cours.	DEP, AEP, ASP : 2 stages et 20 % inclus dans la formation, en alternance avec les cours ; DEC, AEC : 2 stages et 20 % ajoutés à la formation, en alternance avec les cours.	Aménagé au sein de l'horaire de travail. Durée variable (6 mois - 3 ans).
Rémunération	Non.	DEP, AEP, ASP : généralement non ; DEC, AEC : oui.	Oui dans le cadre du travail.
Supervision enseignante	Directe ou indirecte.	DEP, AEP, ASP : oui, pour encadrement et sanction ; DEC, AEC : oui, pour suivi formatif.	Non (hors du système scolaire).
Supervision professionnelle	Maitre de stage nommé par le milieu de travail. Responsabilités définies par l'établissement scolaire.	Maitre de stage nommé par le milieu de travail.	Formation donnée par le biais d'un compagnonnage avec une personne d'expérience du milieu de travail.
Admission	Avec le programme d'études.	DEP, AEP : avec le programme d'études ; DEC, AEC : ATÉ sur une base volontaire.	Avoir 16 ans ou plus et occuper un emploi dans métier où s'offre un PAMT.
Financement	Budgets réguliers de l'établissement scolaire.	Crédit d'impôt pour l'entreprise et annexe budgétaire pour l'établissement scolaire.	Crédit d'impôt pour l'entreprise. La partie non remboursée est comptabilisée dans les dépenses du 1 %.