

PER

p. 285

BNQ

# possibles

VOLUME 28, NUMÉRO 3-4, ÉTÉ-AUTOMNE 2004



## La formation au travail virage ou mirage ?



# possibles

VOLUME 28, NUMÉRO 3-4, ÉTÉ-AUTOMNE 2004

## La formation au travail, virage ou mirage ?

# possibles

5070, RUE DE LANAUDIÈRE, MONTRÉAL (QUÉBEC) H2J 3R1

TÉLÉPHONE : (514) 529-1316

SITE WEB : [www.possibles.cam.org](http://www.possibles.cam.org)

## COMITÉ DE RÉDACTION

Gabriel Gagnon, Pierre Hamel, Patrice LeBlanc, Jean-François Lepage,  
† Gaston Miron, Jacques Pelletier, Nathalie Prud'Homme,  
† Marcel Rioux, Raymonde Savard, Stéphane Thellen,  
Amine Tehami, André Thibault

## COLLABORATEURS(TRICES)

Yvan Comeau, Francine Couture, Marcel Fournier,  
† Roland Giguère, Jacques T. Godbout, Suzanne Jacob,  
Marie Nicole L'Heureux, † Suzanne Martin, Marcel Sévigny

## RÉVISION DES TEXTES ET SECRÉTARIAT

Micheline Dussault

## RESPONSABLES DU NUMÉRO

Marie Nicole L'Heureux, Raymonde Savard et Stéphane Thellen

La revue POSSIBLES est membre de la SODEP et ses articles sont répertoriés dans Repère.  
Les textes présentés à la revue ne sont pas retournés.

POSSIBLES est subventionnée par le Conseil des arts et des lettres du Québec.

Ce numéro : 10\$. La revue ne perçoit pas la TPS ni la TVQ.

Conseil des arts  
et des lettres

Québec 

PRODUCTION : Mardigrave inc.

CONCEPTION : Diane Héroux

IMPRESSION : AGMV Marquis inc. DISTRIBUTION : Diffusion Dimedia inc.

DÉPÔT LÉGAL Bibliothèque nationale du Québec : D775 027

DÉPÔT LÉGAL Bibliothèque nationale du Canada : ISSN : 0703-7139

© 2004 Revue POSSIBLES, Montréal

### RECTIFICATIF

L'inoubliable photo de Roland Giguère, qui faisait la couverture de notre précédent numéro (vol. 28, n° 2), est l'œuvre de Josée Lambert. Nous la prions, ainsi que nos lecteurs, de nous excuser de ne pas l'avoir mentionné.

ÉDITORIAL.....	5
ESSAIS ET ANALYSES	
<b>Travail et formation : une difficile alliance</b> .....	15
Guy Bourgeault	
<b>Vers l'autonomie ouvrière</b> .....	32
Marie Nicole L'Heureux	
<b>L'avenir de la démocratie industrielle</b> .....	45
Jean Charest	
<b>La formation professionnelle des jeunes : des modèles et des résultats différents</b> .....	54
Laurier Caron	
<b>Communautés virtuelles de praticiens : nouveaux rapports aux savoirs dans l'entreprise</b> .....	66
Diane-Gabrielle Tremblay	
<b>La formation économique : une priorité pour le Fonds de solidarité de la FTQ</b> .....	80
Michel Blondin et Jean Sylvestre	
<b>Fondation : une approche globale d'intervention</b> .....	95
Suzanne La Ferrière	
<b>Formation continue en milieu communautaire</b> .....	103
Claudie Solar	
<b>Travailler par intermittence : un rapport singulier à la formation</b> .....	118
Brigitte Voyer	
<b>En entreprise, quel sera le scénario de développement ?</b> .....	134
Lucie Gagnon, Pierre Doray et Paul Bélanger	

**La loi du 1 % est-elle toujours pertinente ?** ..... 154

Colette Bernier

**Formation douce et ingénierie sociale,  
une combinaison gagnante... pour qui ?** ..... 169

Martin Frappier

**Formation professionnelle et économie de  
la connaissance : quelques dimensions oubliées** ..... 181

Mehran Ebrahimi

#### POÉSIE ET FICTION

**Rue Ballu** ..... 193

Serge Provencher

**Sur un banc** ..... 207

Julie Turconi

**Penseurs de rêve... sans lendemain et Rêverie** ..... 214

Yves Patrick Augustin

**L'amour en théorie** ..... 217

Jacques Fournier

**La vie vaine** ..... 220

Hélène Lépine

**Adeline, aux pieds nus** ..... 225

Madlen Hamel

#### TÉMOIGNAGE

**Maintenir la ferveur et laisser les décisions ouvertes** ..... 231

Pierre Dansereau

#### DOCUMENT

**Les supercherries rhétoriques de l'économie politique** ..... 261

Jean-William Lapierre

## La formation au travail, virage ou mirage ?

**L**e titre de ce numéro l'indique, les articles constituant ce dossier traiteront principalement de la relation formation-travail. Désormais la « période des études » n'est plus considérée uniquement comme une étape dans la vie de l'individu précédant son entrée sur le marché du travail. On parle de mises à niveau récurrentes, d'apprentissages sur le tas. On parle aussi d'une formation tout au long de la vie au delà des besoins immédiats dans une perspective à plus long terme de développement de la personne. L'adaptation aux technologies nouvelles, tangibles et rapides, ne doit-elle pas toujours accompagner la perpétuelle construction de soi ? Que chaque individu ait accès à une formation de qualité non étroitement alignée sur le marché de l'emploi ne devient-il pas un défi majeur pour nos sociétés en mutation profonde ?

Quel doit donc être le contenu de cette formation et quelles sont les responsabilités respectives des différents acteurs sociaux en cette matière ? De l'État ? De l'entreprise ? Des syndicats ? Des groupes communautaires ? et... bien entendu, de l'individu lui-même ?

Nous ne sommes pas les seuls à nous poser ces questions, afin de repenser les modèles d'acquisition et de transmission des savoirs. Au Québec comme ailleurs où le développement social et régional pose de si grands défis, on cherche des solutions alternatives aux modèles existants qui s'avèrent inadéquats. La formation des hommes et des femmes, par son volet économique, éducatif et culturel, devient alors une priorité d'action puisqu'elle touche l'ensemble de l'édifice social.

Il y a douze années de cela, la revue *POSSIBLES* avait consacré un numéro à la formation professionnelle<sup>1</sup> vue alors comme le parent pauvre du système scolaire. Nous y déplorions, avec d'autres, les inégalités face à la formation, la quasi-absence de l'État et le peu de sens de responsabilité sociale de l'entreprise sur une question aussi stratégique. À l'instar des centrales syndicales, des groupes communautaires, de plusieurs chercheurs dans ce domaine et de nombreux citoyens, nous avons souligné l'urgence d'un cadre législatif qui soutiendrait et permettrait de généraliser les expériences de formation déjà en place. Insuffisantes, elles devaient être élargies et surtout, rendues accessibles à tous et à toutes.

En 1998, il y eut la loi 90 (Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre) dite loi du 1 %. En préparant le présent numéro, nous comptons en faire un bilan qui soulignerait les gains réels accomplis en quelques années, les lacunes que sa courte existence permet d'identifier pour y proposer des correctifs. Comme une loi n'a pas qu'un caractère coercitif, celle-ci a quand même fait évoluer les mentalités et, par un effet d'entraînement, a amené plusieurs entreprises à réaliser que leur réussite passait avant tout par une main-d'œuvre compétente

1. Vol. 16, n° 4, automne 1992.

et motivée dont la qualité ne pouvait se réduire à la production immédiate. On a investi dans des programmes de formation souvent de concert avec les employés eux-mêmes. Cette loi a constitué un pas important vers l'émergence d'une *culture de la formation*. Mais pas pour tout le monde : les inégalités devant l'accès à la formation que l'on voulait résorber sont demeurées présentes.

Et elles ne pourront qu'être renforcées du fait que le nouveau gouvernement, s'empessant de répondre aux critiques émanant surtout de la PME, a restreint encore davantage une accessibilité à la formation déjà trop faible. Et cela sans débats, sans consultation aucune. Le sujet est donc plus que jamais d'actualité.

Les treize articles que comprend ce dossier sont ici rassemblés en trois blocs de réflexion. Le premier bloc porte sur les objectifs, le contenu et les conditions d'une formation qualifiante. La formation, oui. Mais quelle formation et selon quelles modalités? Si elle doit permettre à quiconque de pouvoir gagner sa vie honorablement en s'ajustant aux transformations du travail, elle doit aussi ouvrir sur l'univers plus global du savoir et de la culture. L'être humain n'est pas qu'un être de besoins, dit Guy Bourgeault, il est aussi un être de désirs et de rêves. C'est en soutenant l'initiative personnelle, le développement de l'imaginaire, que l'individu aura prise et sur sa vie au travail et sur l'ensemble de sa formation. Marie Nicole L'Heureux parle plus spécifiquement de la formation comme un outil de partage de pouvoir dans l'entreprise devant permettre de mieux réaliser les aspirations de tout citoyen à l'autonomie et à la créativité. Quant au sociologue Jean Charest, en étudiant les rapports sociaux à l'intérieur de l'entreprise, il souligne l'articulation nécessaire entre les différents partenaires sociaux comme condition essentielle à la démocratie industrielle. Cette aptitude à travailler ensemble est aussi, dans

sa nature même, une formation à la citoyenneté. En prenant l'exemple des contextes historiques et culturel du Danemark et du Royaume-Uni, Laurier Caron montre à son tour, mais pour la formation professionnelle des jeunes, l'efficacité des rapports dynamiques de concertation entre les différents partenaires sociaux à vocation éducative pour faciliter leur intégration sociale par l'apprentissage d'un métier.

Dans un deuxième bloc, les auteurs présentent les données de quelques recherches empiriques sur des expériences diversifiées de formation soit en milieu de travail soit hors milieu de travail. Elles peuvent être initiées par les personnes elles-mêmes soutenues, pas toujours suffisamment il faut le dire, par l'entreprise.

Ainsi, il est question des communautés de praticiens (CdP) dont parle Diane-Gabrielle Tremblay où, par le truchement de rapports virtuels, les employés peuvent mettre en commun des savoirs et des stratégies pour apporter des solutions aux problèmes qui se posent au cours de l'activité professionnelle. Le monde syndical quant à lui, s'est fait agent de formation pour ses membres, voyant là une mission sociale de première importance. Michel Blondin et Jean Sylvestre d'une part, et Suzanne La Ferrière d'autre part, décrivent les objectifs poursuivis par la CSN (Fondation) et la FTQ (Fonds de solidarité) qui offrent des sessions de formation ayant pour but d'appriivoiser pour leurs membres le champ complexe de l'économie, de démystifier un savoir réservé jusque-là aux patrons et aux experts. L'accès à la connaissance et aux moyens d'y parvenir est également une préoccupation constante des groupes communautaires, lesquels, par leurs réseaux de solidarité et d'entraide, des groupes de femmes en particulier, peuvent rejoindre les femmes plus âgées, moins scolarisées, immigrantes. Claudie Solar s'est intéressée au

cheminement de plusieurs d'entre elles qui ont pu se familiariser avec les moyens actuels de communication et d'information dans des relations souvent informelles et du travail d'équipe. C'est ainsi que la lecture, l'écriture mais aussi la navigation sur Internet leur sont devenues peu à peu accessibles. Au sujet d'une toute autre catégorie de travailleurs, les travailleurs autonomes, les intermittents, en général plus scolarisés que la moyenne, Brigitte Voyer présente des itinéraires personnels où la formation, choisie par l'individu lui-même, répond à ses besoins de nouvelles connaissances ou vise à apporter unité et cohérence à une activité professionnelle de nature éclatée.

Enfin, le troisième bloc porte sur les inégalités d'accès à une formation qualifiante et à la variabilité de ses contenus. En dépit des forces sociales réelles dont parlent les articles précédents, en dépit des aspirations individuelles, les formes novatrices et enrichissantes de formation ne sont pas à la portée de tous, de toutes, loin de là.

Vingt pour cent seulement des travailleurs ont accès à des programmes de formation et ce, parmi les couches les plus privilégiées comme le montre l'équipe Doray-Gagnon-Bélanger. Les entreprises innovatrices sur le plan technologique le sont également sur celui de la gestion de leur personnel en offrant à leurs employés, qui bénéficient déjà d'une formation initiale plus solide, des programmes ultérieurs de qualité. Comme le disent les auteurs, la formation appelle la formation, ce qui, en favorisant les plus aptes, a contribué au cours des ans à accentuer les clivages entre les diverses catégories de travailleurs, selon la place qu'ils occupent dans la structure industrielle. C'est à partir de ce constat que Colette Bernier, en faisant un bilan de la loi 90, déplore qu'au lieu d'y apporter des mesures de soutien à la modernisation technologique et psychosociale d'entreprises vé-

tustes, on en ait restreint l'application. Si les programmes généralisés de formation sont rares, le sont encore davantage ceux qui entraîneraient un véritable partage du pouvoir au sein de l'entreprise. C'est ce que Martin Frappier illustre en étudiant un cas de solution de problème en milieu de travail où le syndicat local avait été impliqué. Il souligne le danger de manipulation inhérent à certaines formes d'implication des travailleurs. L'employeur ne peut-il pas ainsi, avec la caution syndicale, en arriver à un contrôle plus efficace de la production, un contrôle qu'il peut opérer en douce?

De surcroît, le taylorisme pur et dur, sans artifice, est toujours florissant comme le déplore Mehran Ebrahimi à l'intérieur de ces « shops » d'une autre époque encore trop présentes sur notre territoire. S'y trouve toujours une masse d'exécutants, souvent analphabètes, immigrants, sous-payés, sans défense, soumis jour après jour à une organisation du travail pensée en haut lieu en fonction avant tout des impératifs de la production, c'est-à-dire des profits à court terme.

Il y a donc ici matière à réflexion et à mobilisation puisque le défi individuel et collectif à relever est de taille. Au Québec, le piètre état de la formation reliée au travail explique grandement le problème récurrent du sous-développement régional, d'un chômage chronique allié à une pénurie de main-d'œuvre qualifiée, du décrochage scolaire encore trop important, tout cela qui mène à la pauvreté, à l'insécurité et à l'exclusion sociale, sans parler du déficit démocratique observé à tous les niveaux de la vie collective.

Il faut déplorer le fait que le contexte actuel de désengagement et de l'entreprise et de l'État offre si peu de perspectives stimulantes pour l'avenir. Une formation pour l'individu

certes, mais non laissé à lui-même face à son destin. Il doit pouvoir compter sur des cadres sociaux, dont le cadre législatif pour réaliser ses projets de mise à jour des compétences et de réalisation personnelle. Une entreprise n'a pas que des actionnaires. Elle a en premier lieu des employés et bénéficie largement des services publics et financiers du milieu où elle opère. D'où sa responsabilité vis-à-vis ce que l'on appelle son « capital humain » et vis-à-vis l'ensemble de la société. Quant à l'État, n'est-ce pas son rôle premier d'assurer la sécurité et la dignité des personnes, entre autres par des mesures de soutien à la formation ?

Le Québec du *xxi*<sup>e</sup> siècle doit pourtant créer, en s'inspirant des expériences déjà faites et en prenant appui sur les forces sociales en place, un projet collectif original et novateur de formation, qui viserait principalement l'autonomie et l'épanouissement de toutes les femmes et de tous les hommes. Un large accès aux savoirs, à la culture n'est pas qu'une question de justice sociale. C'est la condition du monde plus vivable, plus intéressant auquel nous aspirons.

RAYMONDE SAVARD

POUR LE COMITÉ DE RÉDACTION

est, mais on doit être en mesure de le faire. Il faut  
 pouvoir répondre au cas échéant, dans le cadre législatif  
 dont l'État se prévaut de fait, les éventuelles  
 questions que soulève l'acte juridique. Une telle  
 exigence est d'ailleurs inhérente à la nature même  
 de l'acte juridique, qui est par nature un acte  
 volontaire et libre. On ne peut pas imposer à  
 quelqu'un de faire un acte juridique, et la loi  
 doit être en mesure de le faire.

Le droit de la famille doit donc être en mesure  
 de répondre à ces exigences. C'est pourquoi  
 nous allons examiner les principes qui régissent  
 le droit de la famille en France. Nous verrons  
 que le droit de la famille est un droit  
 qui est en mesure de répondre à ces exigences.

Le droit de la famille est un droit qui est en mesure  
 de répondre à ces exigences. C'est pourquoi  
 nous allons examiner les principes qui régissent  
 le droit de la famille en France. Nous verrons  
 que le droit de la famille est un droit  
 qui est en mesure de répondre à ces exigences.

Il faut donc être en mesure de le faire. Il faut  
 pouvoir répondre au cas échéant, dans le cadre législatif  
 dont l'État se prévaut de fait, les éventuelles  
 questions que soulève l'acte juridique. Une telle  
 exigence est d'ailleurs inhérente à la nature même  
 de l'acte juridique, qui est par nature un acte  
 volontaire et libre. On ne peut pas imposer à  
 quelqu'un de faire un acte juridique, et la loi  
 doit être en mesure de le faire.

# ESSAIS ET ANALYSES

## ESSAIS ET ANALYSES

# Travail et formation : une difficile alliance

## Tensions, mensonges, ambiguïtés

PAR GUY BOURGEAULT

**L**a vie des couples est soumise à bien des aléas. Elle est tissée de tensions tenant à la diversité des attentes des partenaires, à l'ambiguïté des gestes visant à resserrer les liens et consolider l'alliance, au mensonge auquel chacun consent, défendant ses intérêts propres, pour éviter une rupture perçue et ressentie, dans l'hypothèse qu'on ose à peine considérer, comme catastrophique. Heureusement, à moins que les partenaires soient mal assortis, comme on dit, la vie des couples est aussi faite de rencontres stimulantes et d'échanges, d'ouverture à l'altérité et par là à l'alternative, et donc de créativité parfois, de partage, de soutien mutuel... J'ai choisi de m'intéresser surtout ici aux difficultés de la vie du couple travail-formation : à ses tensions, à ses mensonges, aux ambiguïtés qui traversent tant les attentes des partenaires que les modalités de leur rencontre et ses résultats. Car il me paraît utile et même requis de prendre acte de « ce qui ne va pas » si on veut pouvoir ouvrir l'alternative de nouveaux

*possibles*. Cela dit, j'avoue me sentir quelque peu mal à l'aise dans cet emploi que je m'attribue de conseiller matrimonial travail-formation !

Je rappelle d'abord à grands traits, de façon affreusement sommaire, quelques moments de l'évolution des rapports travail-formation. Je m'attarde ensuite à la considération de quelques-unes des tensions inhérentes à ces rapports aujourd'hui, faisant alors état de quelques mensonges ou « faire-accroire » et de quelques malentendus et ambiguïtés qui traversent tant les pratiques que les discours à leur sujet. Je prends le risque, au terme de cette démarche d'examen critique, de formuler non pas vraiment des recommandations ou des propositions, mais des hypothèses simplement et quelques orientations possibles pour la réflexion et surtout pour l'action.

### **Histoire des rapports travail-formation**

L'économie des sociétés dites traditionnelles ou préindustrielles, spécialement les plus anciennes, agricole et artisanale, est une économie de subsistance : on y produit ce que l'on prévoit consommer, puis on consomme ce que l'on a produit. Nul besoin alors d'écoles ni de lieux spécifiques de formation et d'apprentissage — du moins pour le grand nombre. Suffisent, dans « la maison » ou le domaine familial, les ordres donnés par le *pater familias* ou par le maître, et ses « instructions » aux travailleurs, souvent des esclaves ; et, dans l'atelier, l'observation, puis l'imitation du maître artisan par l'apprenti développant peu à peu un savoir-faire propre qui pourra lui faire gagner rang et statut de compagnon et peut-être, un jour, de maître, à son tour, et chef d'atelier. Pour la formation des chefs des clans ou villages, plus tard des cités et des royaumes, Homère nous donne à croire qu'elle se faisait, un peu sur le mode de celle des artisans, par des séjours de service — service militaire et service de cour déjà —

auprès de chefs parents ou alliés, amis. Ainsi se transmettaient au fil des saisons et, selon l'antique formule, *des travaux et des jours*, mais aussi dans les récits des fêtes domestiques et dans les mythes ou les grands récits des célébrations communautaires qui disent et reproduisent l'ordre du monde, les savoirs hérités des anciens et qui ont trait au sens de la vie tout autant qu'aux techniques du travail.

Le développement des échanges commerciaux — aux toutes premières étapes de la mondialisation des marchés — donna naissance aux premières cités et à une nouvelle « classe » de scribes fonctionnaires pour répondre aux besoins du commerce et de l'aménagement de la vie commune. On a découvert en 1975, dans les archives du palais d'Elba, en Syrie, plus de 15 000 étagères contenant entre 4 000 et 5 000 textes déchiffrables : registres commerciaux (comptabilité), documents juridiques ou d'ordre administratif, récits et chants (rituels), chroniques, etc. Les scribes fonctionnaires de l'époque, quelque 2 300 ans avant l'ère dite chrétienne, devaient avoir appris à utiliser quelque 200 signes. Heureusement, mille ans plus tard, l'écriture cunéiforme des scribes d'Ougarit réduira leur nombre à trente, ouvrant la voie à l'alphabet des Grecs anciens dont nous avons hérité.<sup>1</sup>

Plus tard, à Athènes, la *paideia*, à la fois éducation et civilisation, visera la formation ou l'éducation de citoyens qui, libérés du travail des esclaves et des tâches de la production artisanale, ainsi que du commerce, pourront discuter des affaires

1. Voir à ce sujet, pour ce qui est des anciennes cités de la Syrie, la synthèse d'études diverses réalisée par Michel Fortin, *Syrie, terre de civilisations*, Québec/Montréal, Musée de la civilisation/Éd. de l'Homme, 1999 ; sur la naissance des cités, p. 50-63 ; sur Elba, p. 54-57. Pour la Grèce : Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. 1. *La Grèce*. 2. *Rome*, Paris, Éd. du Seuil (1948), 1981 — spécialement dans le t. 1, l'auteur montre bien comment la formation des scribes a marqué les visées et les modalités de l'éducation à Athènes et dans la Grèce de l'époque hellénistique, puis dans l'Europe des siècles qui ont suivi.

publiques (de la *res publica*) et assurer tant le bon gouvernement que l'administration de la cité démocratique. Il convient de rappeler ici que la citoyenneté athénienne excluait femmes et enfants, mais aussi esclaves et étrangers — donc, en pratique, les travailleurs et les artisans.

Reprenant les catégories proposées par Hannah Arendt<sup>2</sup>, on peut distinguer ici trois modes d'activité humaine : le *travail*, soumis à la nécessité de reproduire et de renouveler sans cesse la vie et dont les productions sont comme par nature transitoires, visant la consommation et par là la subsistance ; l'*œuvre*, à la fois capacité et réalisation d'artéfacts : outils dont on fera usage, mais sans les consommer, ou maison construite pour abriter la vie de plusieurs générations, de sorte que l'œuvre sera plus durable que son artisan-ouvrier et ses premiers utilisateurs ; l'*action*, « révélation de l'agent dans la parole et dans l'action » ou dans la réalisation d'un projet proprement politique. Trois catégories et trois « classes sociales » : esclaves — *travailleurs*, artisans ou *ouvriers* — gens de métier (souvent des étrangers), citoyens — *acteurs*.

L'intensification des échanges commerciaux amena plus tard à transformer l'atelier de l'artisan en manufacture, où la standardisation d'un fait-main sous le mode du pareil au même ne faisait plus guère de place à la créativité de l'artisan ; puis, grâce aux machines de la révolution industrielle, à l'usine et aux chaînes de montage, la maîtrise d'un travail taylorisé et de la qualité de sa production échappa de plus en plus aux héritiers des anciens artisans et gens de métier devenus *travailleurs*.

2. Hannah Arendt, *La condition de l'homme moderne* [1958], Paris, Calmann-Lévy, 1961 et 1983.

Dans les sociétés traditionnelles, les anciens transmettaient aux plus jeunes les savoirs requis « pour la suite du monde ». Les sociétés industrielles ont plutôt besoin, pour refaire le monde, de compétences nouvelles, celles de techniciens formés par des experts spécialisés dans les écoles de métiers des grandes villes... et bientôt dans les écoles secondaires polyvalentes, dans les collèges d'enseignement général et professionnel, dans les écoles et instituts de technologie, dans les universités. Étonnant paradoxe : artisans et gens de métier, leur activité propre passant de l'œuvre et de l'ouvrage au travail, deviennent des travailleurs en quelque sorte asservis aux machines et à leurs modes d'emploi, et c'est alors que leur formation — on pourrait croire pourtant que nul apprentissage n'est requis — passe désormais par l'école, dont la fréquentation est rendue obligatoire.

Mais voilà que cela, bientôt, ne suffit plus. Le développement fulgurant des sciences et des technologies au cours des dernières décennies a transformé de nouveau le monde du travail et celui aussi de la formation, avec les pratiques qui y ont cours. Ce que Locke appelait « le travail du corps » est devenu, avec l'informatique et la robotique, travail des doigts ! Les travailleurs sont désormais distants des matériaux et des processus d'un travail de transformation automatisé réalisé par des machines complexes, notant à l'écran les signes abstraits du processus en cours et y intervenant par les touches d'un clavier. Le travail, allégé à certains égards, demeure sous le signe de la nécessité : il faut gagner sa vie. Sous le signe aussi de la soumission obligée : non plus aux ordres et aux instructions du maître, mais au mode d'emploi de la machine. Sous le signe aussi d'une complexité sans cesse croissante et d'une responsabilité accrue : les ratés de la machine, résultant d'erreurs humaines, sont imputés aux travailleurs.

Pour (re)qualifier ces travailleurs, on fait appel à la formation continue, souvent « sur mesure », qu'on inscrit sous le signe de l'éducation permanente ou tout au long de la vie. Les discours dominants touchant le rapport travail-formation, si on laisse tomber les nuances, s'entendent généralement comme suit. Dans le contexte d'une économie et d'un marché en voie de mondialisation, la compétition internationale impose dans les pays fortement industrialisés une restructuration des entreprises et un transfert, dans des pays du Sud peu industrialisés, d'emplois ne requérant pas de hautes qualifications. D'où l'importance, au Nord, de la formation pour faire en sorte qu'une main-d'œuvre qualifiée, dans des industries de haute technologie, assure une productivité élevée et, par là, la poursuite de la croissance économique et de la prospérité pour tous ou du moins pour le plus grand nombre, selon la rhétorique habituelle — et mensongère, j'en conviens : la rencontre de l'enrichissement des riches et de l'appauvrissement des pauvres est le signe aujourd'hui d'un aberrant non-sens sur lequel il n'est pas besoin d'insister.

On entend parfois, heureusement, d'autres discours qui refusent de tout placer sous le signe du *travail* et de la nécessité pour faire aussi place et droit à l'*œuvre* et à la créativité de son auteur, à l'*action* qui assume la responsabilité d'un projet en le réalisant. Sans pour autant réintroduire, leur donnant l'aval d'une fallacieuse justification, les clivages anciens des classes sociales, une même activité humaine peut s'exercer selon des modes divers et prendre alors des sens eux-mêmes divers. Ce que donne à entendre la parabole des trois tailleurs de pierre du moyen âge rencontrés près de Chartres : le premier, taciturne, fait comme on lui a dit de faire ; le deuxième, apparemment plus soucieux en même temps que plus serein, prend plaisir à laisser la marque d'une fantaisie nouvelle sur chaque pierre ; le troisième, chantant, construit une cathédrale.

Et si la formation avait plus à voir avec l'œuvre et avec l'action qu'avec le travail?

### **Tensions et contradictions, mensonges, malentendus**

Pour décrire et tenter de comprendre les tensions qui marquent aujourd'hui les rapports entre travail et formation, je ferai d'abord état d'une tendance des sociétés actuelles à placer toute l'activité humaine sous le signe du travail, et par là, comme le rappelait Hannah Arendt, sous le joug de la nécessité, tout en faisant appel — paradoxe ou contradiction, en tout cas tension — à des démarches de formation qui ne peuvent prendre place que dans la liberté. Je m'emploierai ensuite, après avoir noté et dénoncé quelques mensonges des discours dominants, à discuter brièvement des ambiguïtés inhérentes à des pratiques de formation qui cherchent à combler des besoins sans même prendre en compte les désirs des personnes. Il nous restera à voir, par mode de conclusion, comment, à quelles conditions il pourrait en être autrement.

### **Une vie sous le signe du travail et de la nécessité**

Revenons, pour en bien saisir le sens et la portée pour aujourd'hui, aux distinctions et catégories de l'activité humaine ou de la *vita activa* proposées par Hannah Arendt : le *travail*, l'*œuvre*, l'*action*. Ces distinctions et ces catégories renvoient bien évidemment à une hiérarchie qui pourra paraître aujourd'hui, bien qu'elle structure encore le champ des rapports sociaux, anachronique, en tout cas bien peu démocratique, reflet d'une domination dans laquelle le majoritaire s'arroge toujours le droit de définir ce qui est vraiment humain pour n'accorder nulle valeur aux gestes faits au fil des jours et tout au long de leur vie par les plus petits ou les plus humbles. J'en conviens, et je ne propose pas de restaurer Athènes. Il demeure que, par un étonnant renversement de perspective, une égalisation toute relative des conditions et des modes — modèles et

modalités — des activités humaines ne s'est pas faite, malgré les discours à ce sujet, par un enrichissement des tâches de travail et, par conséquent, une revalorisation des travailleurs (qualifiés), mais plutôt par une dévaluation de l'action sociale et de l'action proprement politique qui furent progressivement pensées et menées selon les modes propres et avec les techniques de la fabrication (de l'*œuvre*), puis des activités et des techniques de la fabrication qui furent à leur tour vues et gérées comme activités de *travail*. Activités de métier, interventions sociales (y compris d'enseignement et de formation), action politique : toutes les activités humaines semblent aujourd'hui pensées et vécues sous le signe du travail, comme travail. Qu'on soit fermier ou enseignant ou employé d'usine ou médecin ou encore député ou ministre, on va chaque jour au travail, et pour y faire son travail.

Ce renversement est d'autant plus étonnant que, à l'origine de la tradition dite occidentale, tradition judéo-gréco-chrétienne, le travail fut placé sous le signe de la malédiction et de la peine en même temps que de la nécessité, et de l'esclavage. Ou bien on s'y soumettait, gardant l'espoir d'une autre vie... de repos paradisiaque, ou bien on cherchait à s'y soustraire dès maintenant, laissant cela aux esclaves, pour pouvoir discuter des affaires publiques et pour construire la cité (dans la gestion de ses services), ou pour philosopher. La vie proprement humaine était alors la vie hors travail, éventuellement vécue dans la pensée et la recherche, puis dans la contemplation du Vrai en même temps que du Bien, et l'activité vraiment ou pleinement humaine était celle de l'action, menée à la lumière du Bien entrevu et orientée par lui, dans la construction de la cité.

Le philosophe anglais John Locke distinguait déjà, à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, le travail du corps et l'œuvre des mains. Bien que tout soit aujourd'hui placé sous le signe du travail, le vocabulaire

garde la marque d'autres rapports aux activités humaines et d'autres visions : *labor/work*, *arbeit/werk*, *travail/œuvre* (et *travailleur/ouvrier*). Le travail, au sens où l'entend Hannah Arendt, est soumis aux nécessités naturelles de la subsistance et de la permanence assurée par la reproduction de la vie des individus et de l'espèce dans le cycle constant de la production et de la consommation. L'ouvrage de l'ouvrier ou l'œuvre de l'artisan, voire de l'artiste, produit d'une fabrication et donc artéfact, donne aux travailleurs des outils et plus largement aux hommes et aux femmes une maison et des meubles, et une ville avec ses temples, son forum, ses marchés ; l'œuvre n'est pas consommée par son emploi ou par l'habitation, et elle permet par là aux humains de s'inscrire dans la durée en n'étant pas enfermés dans le cycle toujours si bref des vies individuelles. Par-delà le travail et l'œuvre, mais grâce à eux et pour une part à leur service, l'action fait de la ville une cité et des humains, des citoyens qui sont des agents de leur vie — individuellement et dans la solidarité de leurs liens entre eux, par-delà les frontières dressées dans l'espace et dans le temps.

*Homo laborans*, *Homo faber*, *Homo politicus* : trois statuts et trois classes sociales. Mais aussi trois dimensions tant de l'Homme et donc de chaque homme et de chaque femme, que de son activité s'exerçant sur trois registres. Leur intégration n'est toutefois pas chose aisée, car un large éventail est ouvert, qui va de la nécessité à la liberté, de la sujétion à l'expression de soi et à l'engagement, à la responsabilité. D'où d'inévitables tensions — et parfois d'insurmontables contradictions peut-être — entre nécessité et liberté, besoin et désir ou projet, sujétion et responsabilité : en somme, entre travail et formation.

Ainsi donc, l'allègement du travail par le recours aux machines et à des technologies toujours plus complexes — en outre toujours plus fines, toujours plus « intelligentes » — a

paradoxalement alourdi le travail en le rendant à la fois plus complexe et plus abstrait, plus loin du corps et même de la maîtrise des mains, en même temps que plus rapide. Victoire du travail et non des travailleurs asservis à des modes et à des rythmes imposés. Victoire du travail encore : acteurs politiques, artistes et écrivains, enseignants et intervenants sociaux, tous semblent avoir renoncé à l'action, et du même coup à l'initiative de la créativité et à la responsabilité assumée de ce qui advient, imprévu, dans le déroulement de l'acte enclenché par la décision d'agir<sup>3</sup>, pour voir et comprendre, pour vivre et pour évaluer non pas leur action, mais ce qui est fait ou réalisé, comme travail. N'est-il pas significatif qu'on parle aujourd'hui de la rentabilité des industries culturelles ou du livre, et des retombées économiques des expositions et des spectacles ? Tous travailleurs désormais, mais sans travail véritable, pour reprendre une formulation percutante de Hannah Arendt, nous avons trouvé du travail en transformant les activités de l'œuvre et de l'action en travail. D'où, partout, dans les hôpitaux et dans les écoles comme dans les bureaux et dans les usines, les grilles et les indicateurs de performance.

Plus encore, il ne s'agit plus, comme le donnait à entendre l'expression si souvent utilisée, de travailler pour simplement gagner sa vie — ce qui distinguait nettement la vie et le travail. Chacun étant désormais *animal laborans*, le travail est devenu le lieu de toute la vie, la vie étant avalée par le travail. Corollaire : par l'inscription de toute la vie dans le travail et par là dans le cycle éternellement répétitif de la production et de la consommation et sous le règne de la nécessité, nous avons rendu inutile le forum du débat public. Le travail étant devenu le lieu de la construction et de la reconnaissance des identités en même temps que du lien social et des appartenances, le marché remplace le forum et envahit

3. Voir Gérard Mendel, *L'acte est une aventure*, Paris, La Découverte, 1998.

la cité, semblant en tenir lieu, *Ordnung und Arbeit!* L'ordre et le travail — slogan de l'Allemagne nazie, qui a à la fois exprimé et construit l'ordre nazi.

Que pourrait donc avoir à faire ici la formation, qui ne peut se vivre sous le signe de la nécessité et de la sujétion aux ordres, faisant appel tout au contraire à la liberté et à la responsabilité? Pour lever la contradiction, on a choisi d'éliminer l'un des pôles de la tension pour placer la formation, comme le travail, sous le signe de la nécessité — c'est-à-dire de la réponse au besoin. Et non pas — non plus? — de la liberté, du désir, du projet.

#### À propos de quelques mensonges et de quelques malentendus...

C'est souvent le mensonge, que d'aucuns proclament nécessaire, qui brise la vie des couples. Du moins le dit-on, et cela me paraît s'avérer juste s'agissant de l'alliance travail – formation. Deux « gros mensonges » entraînent à mon sens de lourds malentendus; je les évoque rapidement pour discuter des ambiguïtés qui s'ensuivent.

*Premier mensonge* : Les entreprises ont BESOIN aujourd'hui plus que jamais (compte tenu du développement technologique et pour assurer une forte productivité dans le contexte d'une mondialisation des marchés qui place toutes les entreprises en compétition avec d'autres... — le refrain est connu) de travailleurs hautement qualifiés, compétents, créatifs, autonomes, etc.; c'est pourquoi elles s'engagent elles-mêmes dans des programmes de formation et que beaucoup d'entre elles vont au-delà des exigences de la loi ou de la règle dite du 1 %<sup>4</sup>.

4. Pour ce qui est du Québec, en vertu de la législation adoptée à ce sujet il y a quelques années, les entreprises assujetties à la loi doivent investir directement ou indirectement 1 % de leur masse salariale dans la formation.

*Second mensonge* : Les travailleurs ont BESOIN aujourd'hui plus que jamais de se former pour acquérir ou développer et enrichir les compétences qui feront leur qualification et pour obtenir du même coup, outre un enrichissement des tâches qui rendra leur travail plus stimulant et enrichissant pour eux, une meilleure rémunération, une meilleure part d'un enrichissement des entreprises... En corollaire : les « bonnes formations », les formations valables, c'est-à-dire à la fois appropriées et pour cela effectivement offertes et dispensées, sont par conséquent celles qui, orientées vers la qualification par l'obtention de compétences pertinentes, répondent aux besoins tant des entreprises que des travailleurs.

Mais tout cela, en quoi je voudrais bien croire, est faux — au moins pour une part, mais à plus d'un titre. En réalité, bon nombre d'entreprises recherchent, ici ou ailleurs, des travailleurs non qualifiés (et chichement rémunérés). J'en donnerai comme indices et pour preuves le jeu des délocalisations, et celui d'un recours accru à la sous-traitance rendu possible par des modifications apportées à la législation sur le travail. En réalité, le gouvernement du Québec a cédé aux pressions en « assouplissant » les règles pour exempter un grand nombre de PME de la loi du 1 %. En réalité, bien des travailleurs trouvent des emplois et se voient confier des tâches qui sont en deçà de leurs qualifications et qui n'exigent pas la mise en œuvre de compétences neuves ou simplement mises à jour.

En réalité, encore et toujours, bien des formations en lien avec le travail n'ont rien de formateur ; elles ne donnent que des instructions quant à des façons de faire imposées — par les nouvelles technologies qui allègent le travail et améliorent la qualité tant des produits que de la vie des travailleurs, fait-on valoir, mais qui alourdissent souvent et affadissent les tâches qui

ne sont plus que tâches d'exécution. Faut-il vraiment donner des exemples? En voici deux. La mise en place à la SAQ (Société des alcools du Québec), il y a quelques années, d'un nouveau système informatique centralisé a été accompagnée d'un programme dit de formation grâce auquel tous les employés, ou presque, ont dû se soumettre pour apprendre comment faire fonctionner un système qui s'est finalement avéré, comme les médias en ont fait état en octobre 2003 sans que cela soit contredit, inadéquat! Chez Toyota-Canada, il y a deux ans, on a transformé les vendeurs en « conseillers en produits » — les titres n'ont pas cessé d'anoblir! — grâce à un programme de formation les habilitant à faire apparaître à l'écran, en les enregistrant du même coup, les choix du client, avec un « meilleur prix » non négociable : « Je ne fais plus que *pitonner* », m'a confié un vendeur d'expérience, après m'avoir d'abord vanté les mérites et le grand intérêt pour moi de ce système.

La formation, donc, comme manuel d'instructions, comme explication du mode d'emploi d'outils toujours plus performants et d'appareils toujours plus sophistiqués. Requis. Imposé. Tout ce qu'il est alors demandé d'apprendre, c'est de se conformer, la formation devenant conformité. On s'étonnera ensuite du manque d'intérêt tant pour la formation que pour le travail, et on entreprendra de « responsabiliser » des personnes auxquelles on a enlevé toute liberté, on attendra d'elles qu'elles fassent preuve d'appartenance et de loyauté à l'entreprise. Comme s'il pouvait y avoir initiative et responsabilité, sentiment d'appartenance et loyauté... sans liberté. On enlève à la personne en formation tout choix et toute responsabilité touchant sa formation : orientations, contenus et modalités, et on attend d'une formation à la conformité qu'elle éveille et stimule l'intérêt, l'initiative, la responsabilité. Malentendu et ambiguïté, enfermement dans la contradiction. Il ne s'agit pas de formation — pour ce qui nous intéresse

ici : de formation des travailleurs —, mais simplement, comme jadis pour les esclaves, d'ordres donnés et de consignes, d'instructions pour le travail.

Pourtant, bien des études — dont celle, rigoureusement menée, de Marie Nicole L'Heureux<sup>5</sup> — ont montré que les « travailleurs », entendus ici comme gens de métier ou travailleurs spécialisés, retrouvent face aux machines les plus complexes, par-delà les formations parfois imposées et subies, leur liberté et leur créativité, et leur dignité, lorsque, à la suite d'une panne ou d'un bris, ils s'écartent du mode d'emploi pour s'approprier, se donnant une vue d'ensemble du processus de production, les outils même sophistiqués (de l'*Homo faber*) afin de planifier la démarche et d'ouvrir de nouvelles voies, de nouvelles façons de faire, imprévues, mettre à l'essai, évaluer, corriger, etc. —, faisant la preuve de leur compétence dans l'ordre non pas de la simple exécution d'un travail dont les objectifs et les modalités sont prédéfinies (et par d'autres), mais bien du *faire* entendu comme fabrication et action, pour reprendre les catégories de Hannah Arendt.

Le bon joueur d'échecs connaît les règles du jeu et s'y soumet, les respecte. Mais pour en jouer ensuite, pour les faire jouer à son gré, selon ses visées et son plan — dont il sait qu'il sera toujours déjoué et donc à revoir. Liberté et créativité ne vont pas sans règles. Ni sans apprentissage. Mais si le joueur ne fait qu'« appliquer les règles », outre qu'il n'est alors pas nécessaire qu'il apprenne vraiment et qu'il se forme, qu'il acquière et développe ses compétences, le jeu — ici : le travail — sera bien ennuyeux...

5. Marie Nicole L'Heureux, *Les voix de l'autonomie ouvrière. Les papetiers de Windsor*, Québec, les Presses de l'Université Laval, 2000 — l'auteur y reprend sa thèse : *La formation liée aux transformations technologiques. Pratiques et représentations de travailleurs de l'usine Domtar à Windsor*, Université de Montréal, 1994.

La compétence, le mot le dit, ne va pas sans pouvoir. Ni donc sans liberté. Ni sans responsabilité. L'alliance travail-formation ne tiendra et ne sera féconde que dans la mesure où les travailleurs pourront participer et participeront effectivement à l'exercice du pouvoir tant au travail qu'en formation. Cela est-il possible?

### Sous le signe de l'intérêt, du désir et du projet

Sans vraiment conclure, mais tentant d'aller un peu plus loin sur la voie des *possibles* d'une alliance travail-formation renouvelée, je veux d'abord saluer les promesses et les réalisations de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) comme lieu et mécanisme concret d'un partage de pouvoir sur le travail et sur la formation, et sur le rapport qui les unit. Mais comme il en est fait mention ailleurs dans ce dossier, je n'insiste donc pas. J'emprunterai plutôt à un discours émergent dans le champ de l'éducation des adultes et de la formation invitant à « libérer l'expression de la demande de formation »<sup>6</sup>. Le passage du *besoin* et de sa satisfaction à la *demande* et à son expression me paraît proprement décisif si on souhaite effectivement changer quelque chose, encore une fois tant dans le travail que dans la formation, et dans le jeu des interactions entre travail et formation.

Le champ de l'éducation des adultes et de la formation, comme d'ailleurs les autres champs de l'intervention sociale, est structuré par le point de vue de l'expert et par son regard : l'expert définit et redéfinit inlassablement pour les autres — à la place des autres, tenus à l'écart — les situations et les besoins, sans

6. UNESCO, Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, *Rapport final*. Paris, UNESCO, Hambourg, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 1997. Voir : Paul Bélanger et Paolo Federighi, *La libération difficile des forces créatrices. Analyse transnationale des politiques d'éducation et de formation des adultes*, Paris, L'Harmattan, 2000.

guère tenir compte des désirs (exprimés) et des aspirations. Dans le cas de la formation en entreprise ou en lien avec le travail, l'expert est souvent remplacé, en pratique, par le chef d'entreprise ou le PDG, éventuellement par le directeur du service chargé de la gestion des ressources humaines, mais il arrive aussi que les situations soient analysées, et les besoins définis, par des associations de dirigeants d'entreprises ou des spécialistes de firmes spécialisées en formation. Posant et considérant à la fois comme objectifs et assurés les diagnostics issus des analyses effectuées par les experts, on ne semble pas reconnaître que les problèmes sont alors posés comme tels et analysés par eux, et inévitablement selon les visions limitées qu'ils peuvent avoir du réel observé, et que les solutions proposées — ici : les formations — sont dès lors choisies et retenues ou construites par ces mêmes experts en fonction de leurs expertises et subrepticement de leurs intérêts et non pas, du moins plus, que de l'intérêt des autres. Cela, malgré la rhétorique de tous les discours plaçant la personne au centre du système et au cœur des préoccupations. Les discours ne quittent alors pas le plan de l'intentionnalité, c'est-à-dire des bonnes intentions dont on disait autrefois que l'enfer est pavé. En réalité, l'intérêt du travail, et du même coup de l'entreprise, prend le pas sur celui des travailleurs, des personnes.

Pour en changer, il faudra, selon la formulation évoquée plus haut, « libérer l'expression de la demande de formation ». Non pas des besoins, dont les dirigeants et les experts auront tôt fait de dire que les travailleurs, aux prises avec des problèmes tenant pour une part à leur insuffisante qualification, voire à leur incompétence, ne sauraient les reconnaître et définir adéquatement, de sorte qu'il revient aux dirigeants d'entreprise et aux experts de le faire. Ainsi dit-on parfois aux enfants soumis aux contraintes parentales qu'ils ne sauraient comprendre maintenant, mais qu'ils le feront plus tard. Non pas des besoins, donc, mais

bien de la demande, de façon à pouvoir prendre en compte ce qui est de l'ordre de la liberté et du désir ou de l'aspiration collective, et en favorisant le libre exercice de la liberté elle-même et de la responsabilité dans celui de la libre mais exigeante expression du désir, du rêve et du projet présente à travers la demande.

Les humains ne sont pas que des êtres de besoin ; ils sont aussi êtres de désir et de rêve — porteurs de désirs et de rêves qui les portent en retour et qui prennent corps dans des projets de vie, des projets de société ou de cité, des projets de monde. Cela n'exclut pas le travail ; cela exclut que le travail occupe toute la place, avec la consommation, dans la vie des personnes et, avec le marché, dans la société. Cela exclut aussi que le travail échappe aux exigences d'une vie qui soit humaine.

# Vers l'autonomie ouvrière

PAR MARIE NICOLE L'HEUREUX

**E**n ce début d'un nouveau siècle où le développement des savoirs et des connaissances devrait permettre l'émergence d'une société plus égalitaire, redonnant ainsi à la démocratie tout son sens, au citoyen son pouvoir, nous devons constater qu'on est encore loin de cette « démocratie participative » dont nous parle Gérard Mendel dans son dernier livre.<sup>1</sup> Une véritable démocratie exigerait, en effet, la participation de tous à l'élaboration d'un projet de société et à sa réalisation. Elle ne peut être ni délégative, ni hiérarchique, nous dit le psychosociologue; elle doit permettre à tous les acteurs de participer aux décisions qui les concernent et cela dans toutes les sphères de leur vie en leur redonnant le « pouvoir sur leurs actes ».

L'individu, que ce soit au sein de sa famille, dans son travail ou dans la société, aspire à exercer un contrôle sur sa vie : ne pas laisser à d'autres le pouvoir de décider pour lui, ne pas laisser le monde lui échapper. Et pourtant, la faible implication des citoyens dans les lieux de pouvoir — pensons ici aux

1. Gérard Mendel, *Pourquoi la démocratie est en panne*, Paris, La Découverte, 2003.

élections scolaires où même les parents d'élèves s'abstiennent trop souvent d'aller voter — peut nous laisser croire que l'individualisme a triomphé et avec lui un repli sur soi et sur sa famille immédiate. L'individu est silencieux. Le citoyen semble abdiquer sa citoyenneté pour adopter un rôle de consommateur. Tout au plus, lorsque des décisions politiques sont manifestement trop discriminatoires pour une partie moins bien nantie de la société ou encore remettent en question des valeurs sociales ou des avantages acquis, l'individu, par solidarité et à l'appel de groupes mieux informés et conscientisés, descend-il dans la rue pour manifester sa désapprobation et tenter ainsi d'influencer les pouvoirs publics. Dans une véritable démocratie participative l'individu ne se contenterait pas d'un rôle défensif mais, comme citoyen, chercherait à déterminer l'avenir de sa société.

Comment expliquer cette apparente contradiction si ce n'est par le sentiment d'impuissance que nous ressentons dans un contexte de mondialisation dont la complexité laisse peu de place à la compréhension des enjeux et à l'intervention des acteurs dans les prises de décisions. Loin de vouloir s'attaquer à ce problème, la minorité d'individus qui détiennent le pouvoir dans les diverses sphères d'activité semblent s'en accommoder fort bien et demeurent peu intéressés à le partager plus équitablement. Loin de chercher à contrer l'apparente indifférence des citoyens pour les affaires publiques, nos politiciens abdiquent trop souvent leurs propres responsabilités en invoquant leur impuissance face aux grandes puissances économiques qui dominent le monde.

On est donc encore loin de cette société démocratique qui impliquerait à la fois la mise en place de mécanismes favorisant la participation de tous les individus et de tous les groupes aux décisions qui les concernent et l'acquisition de

connaissances et de savoirs leur permettant d'intervenir concrètement et efficacement dans un monde en constante évolution.

L'importance de l'implication des individus et des groupes dans le devenir social n'est pas nouvelle dans la réflexion d'intellectuels et de praticiens préoccupés par la question de la démocratie.<sup>2</sup> Ce qui m'apparaît cependant étonnant, c'est le peu d'influence de ces travaux sur la réflexion de nos décideurs et sur l'évolution de nos sociétés.

C'est souvent par le concept d'autonomie que la problématique de la participation des citoyens est abordée.<sup>3</sup> Ce concept, de façon générale, renvoie à la « condition d'une personne ou d'une collectivité autonome, c'est-à-dire qui détermine elle-même la loi à laquelle elle se soumet »<sup>4</sup>. Tous ne conçoivent pas cependant de la même manière l'étendue de la liberté d'intervention de l'individu et du collectif. Ainsi va-t-on de l'entière liberté de chaque individu à la reconnaissance d'un pouvoir qui serait limité par des contraintes imposées par le collectif et le social.<sup>5</sup> Se pose ici la question de la difficile et complexe relation entre les droits, devoirs et pouvoirs de l'individu, du groupe, de l'État.

\* \* \*

2. Pensons ici aux travaux de Yves Barel, Cornelius Castoriadis, Paul Dumouchel et Jean-Pierre Dupuy, Gabriel Gagnon, Gérard Mendel, Pierre Rosanvallon et Alain Touraine.
3. Pour une réflexion plus approfondie sur le concept d'autonomie, voir ma thèse de doctorat *La formation liée aux transformations technologiques. Pratiques et représentations des travailleurs de l'usine de Domtar à Windsor*, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 1994.
4. André Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 10<sup>e</sup> édition, 1968, p. 101.
5. Il est apparu nécessaire de faire la différence entre « collectif » et « social », le premier terme renvoyant à un groupe d'appartenance — par exemple le syndicat, la famille, le groupe communautaire —, le deuxième faisant référence à la société globale.

Dans nos sociétés démocratiques fondées sur l'égalité, comment entrevoir, concrètement, la participation des individus au projet social sans poser en même temps la question du partage de l'information et de l'accessibilité à l'éducation et à la formation à la citoyenneté? Pour être efficace l'éducation tout au long de la vie ne peut se restreindre au système d'enseignement institutionnel mais doit être présente dans toutes les sphères de la vie d'un individu. Être citoyen suppose la faculté de participer à la prise de décision, de se réapproprier un pouvoir d'intervention sur sa vie individuelle, collective et sociale. L'exercice de ce pouvoir implique que tous puissent acquérir, et partager, les savoirs et les connaissances essentielles à la prise de décision dans tous les domaines d'activité. C'est souvent par l'implication dans des actions de proximité à la base que l'individu prendra conscience de son pouvoir potentiel : de spectateur il deviendra acteur de changement. Les organismes communautaires d'éducation populaire ont, dans le passé, joué un rôle important à ce sujet. Dans les années 70, les partis progressistes — je pense particulièrement au RCM et au PQ à leurs débuts — accordaient une grande importance à la formation de leurs membres; en prenant le pouvoir les dirigeants ont vite compris le danger que représentait, pour leur propre pouvoir, un membership bien formé.

Dans la sphère du travail, la réflexion sur la participation des acteurs comme agents de changement renvoie non seulement au concept d'autonomie, mais aussi à ceux d'autogestion et de cogestion. Si depuis quelques années, surtout depuis la modernisation des entreprises, le terme d'autonomie se retrouve dans de nombreux discours des spécialistes de l'organisation, dans ceux concernant l'autogestion et la cogestion le mot est cependant dangereusement absent parce que associé au véritable partage du pouvoir.

Privé de cette dimension le concept d'autonomie apparaît intéressant pour ces spécialistes et pour de nombreux dirigeants d'entreprises en ce qu'il est perçu comme un élément favorisant l'appartenance à une entreprise par des travailleurs sans cependant impliquer une participation aux décisions touchant sa gestion. L'autonomie des travailleurs est alors limitée aux décisions liées aux tâches immédiates de l'individu et de l'équipe : elle est étroitement contrôlée par la direction. Ce sentiment d'appartenance à l'entreprise que l'on veut inculquer aux travailleurs a d'ailleurs peu de poids lorsqu'il est question de restructuration, de mises à pied, de fermeture ou de relocalisation.

Dans ce contexte, la formation en milieu de travail demeure encore, malheureusement, directement élaborée par la direction en fonction des besoins à court et à moyen terme de l'entreprise en ignorant ceux des individus, du groupe et de la société, dont le désir d'autonomie des travailleurs.

Dans la majorité des entreprises, où la direction est fortement hiérarchisée, la politique de formation ne peut qu'obéir aux mêmes principes. La modernisation des entreprises entraîne rarement une nouvelle organisation du travail qui accroîtrait le pouvoir des travailleurs au sein de l'entreprise : la politique de formation n'a donc pas à tenir compte de cette dimension. La formation demeure, dans ce contexte, un instrument visant l'adaptation des travailleurs aux changements technologiques. Dans les entreprises où l'on retrouve une certaine réorganisation du travail, pensons ici à la mise en place d'équipes autonomes, la formation, tout en proposant quelques contenus susceptibles d'accroître le pouvoir des travailleurs sur leurs tâches quotidiennes, demeure tout de même élaborée en fonction d'une meilleure productivité et non d'un partage du pouvoir. Le travailleur demeure, pour la direction, un exécutant au service de l'entreprise.

L'apprentissage des connaissances et des savoirs essentiels à l'exercice de l'autonomie et de la citoyenneté est trop souvent perçu comme faisant partie des responsabilités de l'enseignement institutionnel, des syndicats et des groupes communautaires. On renvoie à l'entreprise la seule responsabilité d'une formation liée à la tâche, comme si l'individu, une fois entré dans l'univers du travail rémunéré, n'avait en lui ni le désir d'exercer un pouvoir sur ses actes ni les facultés d'apprentissage des connaissances et des savoirs nécessaires pour intervenir efficacement dans ce monde hiérarchisé. L'individu pourrait espérer exercer une certaine autonomie dans la société, mais il serait condamné à vivre la plus grande partie de sa vie quotidienne dans un univers dont le contrôle lui échapperait.

Pour la majorité des travailleurs le travail rémunéré représente une sphère d'activité peu propice à l'exercice d'une autonomie où la formation pourrait répondre adéquatement à des besoins d'épanouissement collectif et individuel. Pour contrer cette absence, plusieurs auteurs, à la suite d'André Gorz, ont insisté sur la nécessité d'une diminution importante du temps de travail afin d'accorder aux autres sphères d'activité un espace permettant aux individus d'effectuer des activités valorisantes. Parce que le temps libéré, la personne aurait alors la possibilité de s'impliquer dans la vie communautaire et sociale, de vivre des moments de joie et de plaisir tout en acquérant de nouveaux savoirs et connaissances.

Tout comme la cogestion et l'autogestion, la diminution du temps de travail, après avoir été brièvement évoquée ici il y a quelques années, à l'occasion de la politique française des 35 heures, a maintenant été évacuée du champ des possibles : les heures de travail rémunéré augmentent, l'âge de la retraite s'éloigne. La place du travail dans la vie des individus, loin de

perdre de l'importance, devient de plus en plus centrale et laisse peu de place à la vie familiale, conviviale et sociale, lieux privilégiés d'autonomie, encore moins à une véritable formation autonome.

\* \* \*

Parallèlement à la nécessaire remise en question de la place prépondérante occupée par le travail dans la vie des individus, il faut aussi réfléchir sur les moyens d'instaurer dans les entreprises une véritable démocratie participative : la formation demeure l'élément clé de cette évolution.

Dans un contexte de mondialisation, de concurrence accrue, nécessitant de nouvelles compétences et connaissances liées au développement technologique, le développement des sociétés est directement lié à la formation des travailleurs. Prenant conscience de cette évolution le gouvernement du Québec a cru qu'une législation pourrait modifier le comportement des acteurs et qu'avec l'application de la loi 90 (loi du 1 %) émergerait une culture de formation dans les entreprises. Les modalités d'application de la loi, peu contraignantes (conception très large de la formation, formation applicable à toutes les catégories d'employés, comités paritaires de formation non obligatoires), n'ont pas favorisé l'atteinte de cet objectif. Le gouvernement, sous la pression du patronat, en soustrayant à l'application de la loi les entreprises de moins d'un million de masse salariale, a démontré d'une façon claire que celle-ci n'avait pas apporté de changement significatif quant à la conscientisation de nos dirigeants d'entreprise en faveur d'une culture de formation.

Nous sommes encore loin de cette société démocratique reconnaissant, dans la pratique, l'indispensable culture de formation dans les entreprises, nécessaire au rendement de l'entreprise

mais aussi au développement social, au renforcement des solidarités et à l'épanouissement de l'individu. Cette formation, qualifiante et transférable, ne peut être perçue uniquement comme un outil permettant une plus grande productivité : elle doit tenir compte de critères autres qu'économiques. Dans un monde en perpétuelle évolution, le travailleur doit acquérir des connaissances et savoirs qui ne se limitent pas à ses tâches immédiates mais favoriseraient une progression professionnelle au sein de son entreprise ou à l'extérieur de celle-ci. Pour des motifs économiques, mais aussi par peur de perdre des travailleurs compétents, les gestionnaires restreignent souvent l'apprentissage aux besoins spécifiques de l'entreprise, ce qui va à l'encontre des intérêts de la société.

En effet une formation poussée et perpétuellement adaptée aux changements sociaux, accessible à tous les travailleurs, est indispensable dans une société qui se veut compétitive, moderne et démocratique dans laquelle les individus devront détenir les connaissances nécessaires à l'exercice de leur métier mais aussi de leur citoyenneté dans toutes les sphères de la vie. Le travail y occupant encore la place centrale, il est d'autant plus important de travailler à construire cette autonomie dans ce domaine particulièrement hétéronome et hiérarchisé.

On ne peut dissocier le degré d'autonomie des travailleurs des connaissances et savoirs qu'ils possèdent et acquièrent. Par ailleurs, l'appropriation de nouvelles connaissances, si elle demeure essentielle à l'exercice de l'autonomie, n'est pas garante de celle-ci. Elle implique aussi une reconnaissance par la direction de l'importance de la participation de tous à la gestion de l'entreprise si on veut viser à la fois la production de biens ou de services de qualité, rentables pour les investisseurs, et l'épanouissement et l'enrichissement des employés consacrant la plus grande partie de leur vie à cette production de qualité.

Il semble cependant naïf de croire que les dirigeants d'entreprises accepteront facilement de partager leur pouvoir de décision avec tous les travailleurs; pas plus d'ailleurs que les cadres des secteurs public et parapublic, les permanents et chefs syndicaux et même les gestionnaires des coopératives et les entreprises d'économie sociale. Le pouvoir n'est pas facile à partager pour qui le possède. Seul, l'individu ne peut l'ébranler. Ce n'est que par des actions collectives concrètes, dans la vie quotidienne, que nous pourrons nous réapproprier le pouvoir et construire cette société démocratique participative à laquelle nous aspirons.

Un regard curieux et attentif sur les pratiques concrètes du monde du travail nous fascine, nous surprend et nous fait voir d'innombrables possibles nous entraînant vers les voies de l'autonomie ouvrière. C'est en écoutant les papetiers de Windsor que j'ai mieux compris ce que représentait l'autonomie dans cet univers dominé par la rationalité économique. J'aurai toujours à l'oreille ces voix m'exprimant l'aspiration d'un individu, d'un travailleur, d'un citoyen à se réapproprier sa vie, sa vie complète, à intervenir afin qu'elle lui ressemble, qu'elle ne lui échappe pas, qu'elle ne lui échappe plus. Dans une ancienne usine, vétuste, des papetiers fabriquaient, collectivement, un papier de qualité. Ils en contrôlaient la production par des savoirs et savoir-faire collectifs dont ils étaient les possesseurs, partageant un pouvoir qu'on ne peut s'approprier individuellement, que les dirigeants et détenteurs de capitaux ne peuvent usurper.

Ils étaient, tour à tour, étudiant et professeur à l'image des anciens compagnons si bien décrits par George Sand. Nos papetiers, par le contrôle des savoirs et des connaissances, détenaient un pouvoir leur permettant d'exercer une certaine autonomie dans leur travail.

Lié à la progression professionnelle, basé sur l'égalité de tous et sur le partage des savoirs, il (le modèle d'apprentissage) avait été le ferment de la production collective des connaissances et de l'autonomie des travailleurs. Il était un facteur de valorisation pour chaque individu qu'il reconnaissait comme un détenteur et un transmetteur de connaissances. Il représentait un maillon essentiel dans cette chaîne de solidarité fondée sur la complicité et l'entraide plutôt que sur la compétition. Appuyé sur des savoirs, savoir-être et savoir-faire collectifs intimement liés, donc difficilement dissociables, il permettait cependant à chacun d'élaborer une stratégie d'acquisition de connaissances qui tenait compte de ses aptitudes et de ses acquis antérieurs. Le travailleur-instructeur, quant à lui, pouvait définir sa propre technique de transmission de savoirs adaptée à sa personnalité et à celle de son élève. Les « visuels » tout comme les « auditifs », pour reprendre les catégories d'un informateur, pouvaient apprendre leur métier dans un climat de confiance, sans le stress causé par l'uniformité de normes d'évaluation de type scolaire. L'apprentissage demeurait lié à l'univers de la pratique : il appartenait aux praticiens. Il est donc facile de concevoir que le pouvoir rattaché à l'apprentissage, au « training », était très grand.<sup>6</sup>

Construite d'après des savoirs formels et informels détenus par les travailleurs, cette autonomie ne s'exerçait cependant que dans un univers fermé, directement lié à la production. La formation visait essentiellement l'adaptation des travailleurs aux tâches qu'ils avaient à effectuer à court terme. Le pouvoir des travailleurs sur l'acte de production, les compétences accumulées par la pratique et la réflexion n'ont pas favorisé une plus grande

6. Marie Nicole L'Heureux, *Les voix de l'autonomie ouvrière. Les papetiers de Windsor*, Les Presses de l'Université Laval, 2000, p. 253.

implication dans la gestion de l'entreprise, dans les décisions concernant, par exemple, la modernisation des instruments de travail.<sup>7</sup> Les travailleurs n'avaient pas l'impression que leurs dirigeants reconnaissaient que de telles compétences pouvaient inciter l'entreprise à les consulter.

La transmission de ces savoirs d'un travailleur à un autre, cet « apprentissage sur le tas » permet cependant de construire des liens de solidarité et d'appartenance entre les diverses catégories de travailleurs. Par le partage des savoirs et savoir-faire, les travailleurs acquièrent donc une certaine autonomie collective qu'un système plus formel d'apprentissage permettrait difficilement. L'apprentissage de nouvelles connaissances codifiées et plus abstraites exigées par les nouvelles technologies, dispensé dans un cadre plus structuré, peut donc alors apparaître aux travailleurs comme une dépossession, une atteinte à leur autonomie, à leur pouvoir. L'expérience montre cependant que les nouvelles technologies ne sont pas sans faille : avec le temps, les travailleurs devront élaborer de nouveaux savoirs afin de pallier leurs déficiences et ainsi se les réapproprier. Ces savoirs et savoir-faire informels, tout en suscitant de nouvelles formes de solidarité, combleront les lacunes de toute transmission formelle de connaissances liée à l'introduction de technologies avancées. Par ailleurs, la mise en place de structures paritaires, tout comme l'implication des travailleurs à titre de formateurs permettraient à tous d'exercer un certain contrôle sur les politiques et pratiques de formation afin qu'elles répondent véritablement à leurs besoins.

Ces entrevues avec des travailleurs d'une usine de pâte et papier ont fait ressortir clairement, à la suite d'une importante

---

7. C'est par le militantisme syndical que le travailleur pouvait alors avoir une certaine influence sur les décisions liées au développement de l'entreprise.

modernisation, l'existence de ce désir d'autonomie — exercer un pouvoir sur leurs actes — rarement pris en compte lors de l'élaboration d'un plan de formation par la direction. Lorsque les travailleurs possèdent les savoirs et connaissances liés à l'exercice de leur métier, à leur tâche, ils peuvent en effet jouir d'une certaine autonomie dans leur travail sans nécessairement qu'existent des structures formelles prévues à cet effet.

Ces structures formelles doivent cependant exister si on veut instaurer au sein des entreprises une véritable démocratie participative qui dépasse le travail dans les équipes de production. La formation des travailleurs-citoyens doit leur permettre d'acquérir, en plus des connaissances liées au métier, des savoirs plus globaux et plus abstraits facilitant leur participation à la gestion de leur entreprise et leur implication dans la société. Ces savoirs ne peuvent s'acquérir uniquement sur le lieu de travail ; le système d'enseignement et les syndicats doivent aussi être des lieux importants d'apprentissage de l'autonomie et de la citoyenneté.

À tous les niveaux, la formation professionnelle donnée dans nos institutions d'enseignement devrait inclure des cours de base, tels l'histoire, les sciences sociales et politiques, le français, les mathématiques, permettant à l'individu de comprendre les enjeux sociaux et lui fournissant les instruments nécessaires à l'exercice de son rôle de citoyen.

Les syndicats ont aussi un rôle important à assumer à la fois comme instruments de solidarité et de mobilisation mais aussi pour permettre à leurs membres de bien saisir le contexte plus général dans lequel ils interviendront. Il faut souligner les efforts accomplis en ce sens par Fondation et le Fonds de solidarité, mais ils ne seront pas suffisants à long terme. Trop

centrés sur l'économie, ils négligent plusieurs aspects de la condition ouvrière.

\* \* \*

Selon André Gorz, nous nous dirigeons de plus en plus vers une « société de l'intelligence », basée sur « les qualités de comportement, les qualités expressives et imaginatives, l'implication personnelle dans la tâche à accomplir »<sup>8</sup>. Dans cette optique il sera de plus en plus difficile pour les entreprises d'exercer un contrôle direct sur les travailleurs.

En mettant l'intelligence au poste de commandement, la nouvelle société ne pourra se contenter de proposer aux travailleurs de simples connaissances instrumentales, mais elle devra compter sur leurs facultés « d'apprendre, de juger, d'analyser, de raisonner, d'anticiper, de mémoriser, de calculer, d'interpréter, de comprendre, d'imaginer, de faire face à l'imprévu ».<sup>9</sup>

Considérées dans cette perspective, nos politiques de formation au travail ne sont sûrement pas au rendez-vous de l'imagination.

---

8. André Gorz, *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital*, Galilée, 2003, p. 15.

9. *Ibid.*, p. 105.

# L'avenir de la démocratie industrielle

PAR JEAN CHAREST

**D**epuis plus d'une décennie maintenant, le sujet de la formation continue des travailleurs est à l'ordre du jour des enjeux discutés en matière d'emploi, d'adaptation de la main-d'œuvre, de compétitivité et de développement économique. Le Canada et le Québec ne font pas exception, en témoignent de nombreuses études gouvernementales en particulier sur le sujet de la formation de la main-d'œuvre de même que les innovations institutionnelles introduites au cours de la dernière décennie. Sur le plan des innovations, le Québec s'est notamment démarqué avec l'adoption de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (loi dite du 1 %, 1995) et le soutien à la logique partenariale entre les différents acteurs du marché du travail pour assurer une certaine gestion de la formation continue aux niveaux national, régional et sectoriel. À notre point de vue, il s'agit là de développements intéressants qui s'inscrivent dans le sens de la reconnaissance des droits des travailleurs en particulier et de la représentation syndicale en matière de formation. Ces innovations contribuent à l'élaboration d'un concept de

démocratie industrielle même s'il s'agit encore de pratiques jeunes et à certains égards fragiles. Nous proposons d'en discuter ici les grandes lignes en resituant ces innovations dans le cadre du système de relations industrielles québécois.

### **Un système de relations industrielles décentralisé**

Pour comprendre l'importance des innovations introduites en matière de gestion de la formation, il importe de les situer dans le contexte du système de relations industrielles du Québec. On peut dire de celui-ci qu'il est décentralisé, axé sur la négociation collective et le respect des droits de gréance. Essentiellement, cela indique qu'à la différence de plusieurs pays européens, notre système de relations industrielles fait des lieux de travail le cœur des relations de travail qui se négocient généralement de manière décentralisée dans chaque entreprise ou établissement où il y a une présence syndicale reconnue. En contrepartie, on peut dire que ce système accorde peu d'espace de représentation et de négociation formelle en dehors des milieux de travail. Les pratiques de négociation coordonnée, sectorielle ou nationale sont plus rares ici qu'en Europe. De même, les pratiques de type « dialogue social », qui caractérisent certains pays où des structures nationales de tripartisme (État, patronat et syndicats) existent pour assurer la représentation des intérêts des travailleurs en particulier dans la gouvernance relative au travail (lois, sécurité économique, etc.), sont plutôt limitées au Canada ou au Québec. Certains lieux à caractère essentiellement consultatif existent (ex : le Conseil consultatif du travail et de la main-d'œuvre) ou certaines expériences de sommets socioéconomiques ont eu lieu, mais au total on ne peut pas dire que le tripartisme occupe un espace important dans notre système de relations industrielles.

Dans un tel système décentralisé, plusieurs reconnaissent que la force réside dans la flexibilité puisque chaque milieu de tra-

vail où une représentation formelle de la main-d'œuvre est présente peut négocier les meilleures conditions possibles en tenant compte des enjeux auxquels fait face l'entreprise. L'adaptation aux changements d'environnement peut ainsi se faire localement et rapidement. En contrepartie, plusieurs reconnaissent aussi des limites à un tel système. D'abord, la représentation des intérêts de la main-d'œuvre est essentiellement limitée à la présence syndicale. Rappelons que celle-ci est d'environ 40 % de la main-d'œuvre au Québec et souvent autour de 20-25 % dans le secteur privé, sinon moins. En l'absence de présence syndicale, aucun mécanisme particulier n'assure que les besoins des travailleurs seront réellement pris en compte (ce sont les rapports individuels de travail qui priment alors). D'autre part, on soulève aussi l'idée qu'un système décentralisé de relations industrielles est moins approprié pour saisir les enjeux économiques qui dépassent les intérêts de chacun des milieux de travail considérés individuellement.

La formation de la main-d'œuvre est un exemple parmi d'autres à cet égard puisque la formation dite qualifiante et transférable peut bénéficier à tout un secteur, voire à toute l'économie, dans la mesure où le travailleur a une certaine mobilité. De même, cette formation n'est pas spécifique à une entreprise et il tombe sous le sens que des enjeux communs caractérisent des secteurs ou des métiers, des professions, etc. À ce sujet, on peut dire que des économies d'échelle seraient possibles si était adoptée une définition commune du contenu de la formation d'un soudeur, d'une technicienne de laboratoire ou d'un ingénieur par exemple, de même qu'établis, mis sur pied voire financés des programmes de mise à jour des compétences.

C'est cette confrontation entre les limites de notre système de relations industrielles décentralisé d'une part, et l'émergence de la problématique du développement de la main-d'œuvre

d'autre part (ou de la formation continue), qui a été un des déclencheurs à notre avis de certaines innovations institutionnelles au Québec en particulier en ce domaine. En effet, il fallait résoudre l'équation suivante : 1) augmenter les dépenses et les efforts consacrés à la formation continue pour assurer l'emploi et le développement économique ; 2) tenir compte des besoins et des problématiques en développement de la main-d'œuvre, qui ont de fortes particularités sectorielles ou socio-professionnelles, en plus des spécificités locales ; 3) favoriser des formes de représentation de la main-d'œuvre qui ne soient pas du seul ressort des syndicats ; 4) s'assurer de la présence d'une articulation entre des structures formelles déjà existantes (ex. : commissions scolaires, cégeps, universités) et les besoins d'un marché du travail qui, lui, est moins structuré au-delà des milieux de travail. Les réponses ont pris la forme de trois innovations particulières : Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (loi dite du 1 %), coordination des acteurs du marché du travail à l'échelle nationale et mise sur pied de comités sectoriels de main-d'œuvre gérés par les acteurs patronaux et syndicaux avec l'appui du gouvernement québécois.

### **De nouvelles structures de représentation et d'action en matière de main-d'œuvre**

La Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre adoptée en 1995, bien qu'elle ait respecté le principe des droits de gérance des employeurs en n'accordant pas aux travailleurs un droit de regard sur la gestion de la formation, est venue créer une obligation commune aux entreprises ayant une masse salariale de 250 000 \$ et plus (depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2004, le nouveau gouvernement a relevé ce seuil à 1 M \$ de masse salariale) en matière d'investissement en formation. Dès lors, cette innovation législative inspirée de certaines expériences étrangères (notamment la France qui a une telle loi depuis 1972) a reconnu l'im-

portance du développement de la main-d'œuvre et assuré, pourrait-on dire, des conditions propices au renforcement et même au développement de structures de gouvernance pour appuyer les efforts dans les milieux de travail visant à bâtir une culture de formation continue. Notons que la loi aurait pu être plus précise ou directive et notamment imposer l'obligation de mettre sur pied de comités paritaires employés-employeurs dans les milieux de travail pour discuter, voire déterminer les besoins de formation. Il s'agissait d'ailleurs d'une recommandation de la Commission Jean ayant porté sur l'éducation des adultes au début des années 1980 au Québec et c'était aussi une revendication syndicale.

Par ailleurs, le gouvernement (libéral à ce moment) avait créé la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) en 1992 structurée selon les principes du partenariat, et qui fut remplacée en 1997 par Emploi Québec d'une part (structure gouvernementale) et la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) d'autre part (structure partenariale). Cette dernière reprenait pour ainsi dire la composition du conseil d'administration de l'ancienne SQDM, assurant notamment une représentation syndicale égale à celle des employeurs. Son mandat est de conseiller le ministre responsable (maintenant le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille) sur les orientations de la politique du marché du travail, d'exercer un pouvoir réglementaire concernant la loi du 1 % et de soutenir le partenariat à différents niveaux. Il faut souligner que ce sont les organisations syndicales qui ont le mandat d'y représenter les intérêts de toute la main-d'œuvre québécoise. En outre, la CPMT repose aussi sur une structure régionale qui reprend les mêmes formes de représentation partenariale et cela, dans 17 régions administratives.

Enfin, mentionnons qu'en s'appuyant sur certaines expériences remontant aux années 1980, la SQDM adopta en 1995

une politique d'intervention sectorielle visant la mise sur pied d'une trentaine de comités sectoriels de main-d'œuvre. À ce jour, on en compte 26 dont les mandats sont « de définir les besoins propres à leur secteur d'activité économique, de proposer des mesures pour stabiliser l'emploi et réduire le chômage, et de développer la formation continue ». Dans chaque comité, on retrouve un conseil d'administration paritaire (patronal et syndical) regroupant environ une dizaine de représentants qui y œuvrent bénévolement pour le développement de leur secteur. En plus, on compte deux comités représentant les besoins de clientèles spécifiques, soit le Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées et le Comité d'adaptation de la main-d'œuvre des personnes immigrantes. Enfin, on retrouve quatre comités aviseurs : un pour les jeunes, un pour les femmes, un pour les travailleurs et travailleuses de 45 ans et plus, ainsi qu'un pour la clientèle judiciarisée adulte. Ils ont pour mandat « d'informer Emploi Québec sur les moyens à prendre pour faciliter l'intégration, la réintégration et le maintien de ces personnes sur le marché du travail » (voir le site web d'Emploi Québec).

### **Nouvelles règles de gouvernance et démocratie industrielle**

Qu'ont en commun ces nouvelles structures de représentation et d'action, et pourquoi les inscrivons-nous dans une démarche de démocratie industrielle? C'est en les resituant dans la configuration traditionnelle de notre système de relations industrielles qu'on peut répondre à ces questions. En particulier, c'est la logique de représentation élargie des intérêts et la décision par consensus qui marquent ces innovations.

L'ensemble des nouvelles structures dont on vient de parler est dédié largement au développement de la main-d'œuvre et aux politiques du marché du travail. Dans les deux cas, en l'absence de ces nouvelles structures participatives, on devrait s'en re-

mettre à la logique de l'action locale dans les entreprises et à une logique gouvernementale de gestion « par le haut » (certains diraient « bureaucratique »). En effet, nous avons vu que notre système traditionnel de relations industrielles ne prévoit pas vraiment d'autres espaces formels de représentation des intérêts au-delà de l'entreprise et même de l'entreprise syndiquée. La mise sur pied de ces nouvelles structures vient donc élargir cette représentation des intérêts en prenant en compte des questions complexes qui mettent précisément en jeu des besoins diversifiés et des intérêts multiples. Les besoins de la main-d'œuvre sont très diversifiés selon les statuts socio-professionnels, les secteurs, les régions, voire les caractéristiques des individus. Associer aux discussions des représentants de cette main-d'œuvre, y compris selon certaines spécificités (personnes handicapées, travailleurs âgés, etc.), contribue à une meilleure prise en compte de leurs intérêts et concourt à améliorer les mécanismes, politiques et décisions qui influenceront sur le développement de la main-d'œuvre et l'efficacité du marché du travail. Dans cette représentation élargie des intérêts de la main-d'œuvre se retrouve à notre avis une certaine conception de la démocratie industrielle qui vise l'implication et la participation des travailleurs et des travailleuses aux décisions économiques et sociales, notamment celles qui les concernent directement.

De manière concrète, l'ensemble des structures partenariales introduites depuis une décennie au Québec en matière de main-d'œuvre permettent à quelque 500 représentants des employeurs, des travailleurs, du monde communautaire et des milieux de l'éducation de travailler ensemble, bénévolement et sur une base régulière, dans les conseils d'administration des structures nationales, régionales ou sectorielles, à la détermination des besoins de la main-d'œuvre et à l'orientation des programmes et services nécessaires pour y répondre. Cette gouvernance de type participatif repose sur la règle du consensus, qui favorise le

dialogue et les pratiques partenariales. Les représentants apprennent ainsi à discuter d'enjeux tant pour la main-d'œuvre que pour les entreprises, dont on ne discute pas véritablement ailleurs sur les mêmes bases (l'expérience démontre par exemple que les négociations collectives locales sont encore limitées aux enjeux de développement de la main-d'œuvre). Ils apprennent à échanger des vues sur leurs logiques respectives concernant le développement de la main-d'œuvre, ils se fixent des objectifs communs et élaborent des plans d'action pour les atteindre. Les discussions se déroulent dans un esprit de participation et d'inclusion, et les décisions sont prises par consensus. Cela n'exclut pas les négociations, les désaccords ou des tensions, mais cela force la discussion et la recherche de points communs aux parties en cause. La règle du consensus est exigeante, mais elle produit de la cohésion entre des acteurs aux intérêts diversifiés. Elle est une contribution à la démocratie, dans un champ de pratiques où notre expérience est encore jeune.

### **Quel avenir y a-t-il pour le partenariat ?**

Nous ne prétendons pas que les innovations introduites au Québec depuis la dernière décennie règlent la question de la participation des travailleurs et des travailleuses aux décisions concernant la formation continue et plus généralement le problème du développement de la main-d'œuvre. Les décisions d'orientation des investissements en formation sont encore prises par l'entreprise. Il faut souhaiter un renforcement des liens entre les structures partenariales sectorielles et régionales et les milieux de travail, les différents niveaux de représentation et d'action étant des formes complémentaires et non des substituts les uns des autres. Néanmoins, il est important que des liens existent déjà et que des structures de partenariat se renforcent mutuellement dans le but d'atteindre de meilleurs résultats en formation continue.

Par ailleurs, le partenariat étant encore jeune au Québec, il reste certes, fragile. Quoi qu'il en soit, ce sont surtout les travailleurs et les travailleuses, par leurs organisations respectives, qui y gagnent en termes de représentation et de prise en compte de leurs intérêts. À défaut de partenariat on s'en remet aux seules logiques de l'entreprise, à la négociation collective (dont profite une minorité de la main-d'œuvre seulement) ou à l'État pour assurer la satisfaction des besoins de la main-d'œuvre. En ce sens, les travailleurs et leurs organisations doivent soutenir le plus fortement possible les structures partenariales même si parfois le patronat (en tout ou en partie) leur fait faux bond (comme lors de la décision récente d'assouplir la loi du 1 %). Défendre le partenariat sera peut-être particulièrement difficile dans le contexte d'un nouveau gouvernement qui semble prêter aux mécanismes du marché des vertus qu'il n'a pas. Il reste que ce partenariat doit être vu d'abord comme une forme d'expression des intérêts de la main-d'œuvre et un élargissement de son pouvoir par ailleurs encore fort limité dans le capitalisme contemporain.

# La formation professionnelle des jeunes : des modèles et des résultats différents

PAR LAURIER CARON

**L**a formation professionnelle des jeunes au Québec fait l'objet de préoccupations politiques et sociales depuis quelques décennies. La plupart des ministres de l'Éducation successifs ont tenté, avec des succès très relatifs, de la revaloriser et d'en accroître le nombre de participants. En dépit de ces efforts, à peine 6 % des jeunes ont obtenu un diplôme de formation professionnelle avant l'âge de 20 ans en 2001-2002; en y ajoutant ceux qui ont obtenu ce diplôme après cet âge, la proportion atteint un peu plus du quart des candidats. Si nous ajoutons les diplômés de l'enseignement technique, la proportion est de 35 % (MEQ, 2003). Or, le taux moyen des pays de l'OCDE est de 45 % et, dans certains pays, les filières de formation professionnelle regroupent 60 % des élèves. Comment se fait-il que dans certains pays, l'enseignement professionnel est considéré comme

une voie normale de scolarisation alors qu'ici, il faut encore le stimuler par des campagnes de recrutement ?

Dans un numéro de la revue *POSSIBLES* sur la formation professionnelle en 1992, Christian Payeur établissait que : « [...] l'analyse comparée des systèmes de formation professionnelle permet de comprendre la portée et les limites des différentes stratégies de formation, mais surtout, elle permet d'en saisir les composantes et d'en dégager une leçon fondamentale : la formation professionnelle prend son sens dans son insertion à l'intérieur d'un cadre de développement socioéconomique historiquement déterminé, y incluant l'évolution socio-organisationnelle des entreprises. » (p. 75-76). C'est dire que tout modèle de formation professionnelle s'enracine dans des conditions historiques, institutionnelles, économiques et sociales. Il ne faut donc pas chercher dans les expériences outre frontières un modèle « clés en main », mais plutôt proposer des balises, des approches différentes et des éléments de comparaison qui nous invitent à nous créer un modèle propre répondant à des objectifs établis.

En 1992, Payeur s'était attardé aux modèles suédois et allemand. Nous avons cru qu'il était pertinent de revenir sur l'évolution du modèle allemand qui, encore aujourd'hui, sert de référence en ce qui concerne le développement de modèles de formation duale (école/milieu de travail). Bien qu'il eût été aussi intéressant de traiter à nouveau de l'expérience suédoise, nous avons opté pour le Danemark, pays de quelque cinq millions d'habitants où les jeunes ont accès à un ensemble de mesures d'éducation et de formation jusqu'à au moins l'âge de 25 ans. Enfin, nous avons voulu situer de manière aussi succincte l'expérience anglaise, qui a inspiré plusieurs pays en ce qui a trait particulièrement à la mise en place de normes de qualification ou NVQ (National Vocational Qualifications).

Pour chacun des pays, nous présenterons brièvement le modèle organisationnel, la contribution des divers acteurs dont les entreprises, ainsi que quelques données sur la participation des jeunes à la formation professionnelle. Puis, nous comparerons les principaux résultats. Enfin, nous aborderons quelques difficultés, défis ou enjeux qui découlent de ces expériences.

### **Le modèle dual allemand : un modèle qui résiste**

L'Allemagne, pays de 82 millions d'habitants, constitue une puissance économique reposant sur une importante structure industrielle. Il y existe une tradition de dialogue social et le taux de chômage se situait à 8 % en 2001. Dans ce pays, la sélection scolaire arrive tôt dans l'éducation de base. À la suite de l'enseignement primaire d'une durée de quatre années et du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire d'une durée de deux années, les jeunes Allemands doivent choisir entre différentes filières : 1) l'enseignement secondaire court (*Hauptschulen*) qui a pour principal objectif de préparer aux études professionnelles et à la formation duale; 2) l'enseignement secondaire moyen qui est dispensé dans les collèges d'enseignement général (*Realschulen* ou *Mittelschulen*) et qui prépare aux professions administratives ou au lycée d'enseignement technique; 3) l'enseignement secondaire long (jusqu'à neuf années incluant le 1<sup>er</sup> cycle), lequel est donné dans les lycées d'enseignement général (*Gymnasium*) et prépare à l'université.<sup>1</sup>

Une fois la scolarité obligatoire accomplie, les deux tiers des élèves s'orientent vers le système dual, lequel représente encore aujourd'hui le modèle dominant de socialisation professionnelle de la jeunesse allemande. Toutefois, dans les années 80, c'était plus

1. Diane-Gabrielle Tremblay et Irène Le Bot, « Le système dual de formation professionnelle en Allemagne : enjeux et défis des années 2000 », dans D.G. Tremblay et P. Doray (dir.) *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2000, p. 115-142.

de 70 % des jeunes qui passaient par le système dual. Nous pouvons relier cette baisse de fréquentation à un plus grand intérêt des jeunes pour la formation générale, au désinvestissement des grandes entreprises dans le système dual, générant un manque de places d'apprentissage, et à l'intégration de l'Allemagne de l'Ouest à celle de l'Est où n'existait pas cette culture de la formation duale.<sup>2</sup> Tremblay, Le Bot et Bosch observent par ailleurs que 40 % des apprentis proviennent maintenant des écoles de niveau élevé, les jeunes y voyant une garantie d'emploi même s'ils ont l'intention d'aller étudier à l'université. Ces jeunes plus scolarisés obtiendraient les meilleures places d'apprentissage (dans les secteurs de pointe).

Le système dual offre une formation donnée en alternance en milieu de travail et en milieu scolaire d'une durée de trois ans à trois ans et demi. Les apprentis passent généralement trois jours par semaine en entreprise et deux jours dans une école professionnelle (*Berufsschule*). Au terme de cette période et à la suite d'un examen, le diplômé obtient le droit d'exercer un des quelque 350 métiers réglementés. Mobus et Verdier<sup>3</sup> signalent que la formation en alternance doit rendre apte

à exercer le métier appris dans différentes entreprises, différentes branches et des activités qualifiées dans des champs voisins ; à s'adapter de façon flexible à des structures de travail, à des méthodes de production et à des technologies nouvelles, avec l'objectif de préserver les qualifications professionnelles ; à participer à des activités de formation permanente, continue ou de recyclage, garantissant la qualification professionnelle et la mobilité.

2. *Idem* et Gerhard Bosch, « The Dual System of Vocational Training in Germany » dans le même ouvrage, p. 91-112.

3. Martine Mobus et Éric Verdier, dir., *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France, conceptions et jeux d'acteurs*, Paris, L'Harmattan, 1997, p. 39.

La formation dispensée à l'école est financée par l'État, alors que les entreprises prennent généralement en charge le coût de la formation et offrent une rémunération à l'apprenti établie selon la convention collective du secteur ; compte tenu d'une pénurie accrue de places d'apprentissage ces dernières années, l'État a dû en financer davantage. Enfin, le système dual repose fortement sur les employeurs et les syndicats qui discutent avec l'État dans le cadre de commissions nationales de secteurs. Tout projet de formation exige un consensus entre les parties, lequel s'obtient parfois difficilement, car les syndicats revendiquent une formation élargie permettant une plus grande autonomie professionnelle, alors que les employeurs réclament une formation directement applicable dans un champ plus étroit.

### **Le cas du Danemark : un grand souci pour les jeunes**

Le Danemark est un pays de quelque cinq millions d'habitants. La productivité par habitant y est parmi les plus élevées du monde et le taux de chômage y est généralement bas (5,5 % en 2001). Dans ce pays, où les syndicats et le dialogue social sont importants, des gouvernements d'inspiration sociale-démocrate ont été élus à plusieurs reprises. L'éducation y est très valorisée puisque 8 % du PIB y était consenti en 2001.

Le système scolaire du Danemark regroupe trois principaux ordres d'enseignement. L'enseignement préscolaire et primaire qui est offert dans les *Folkesskoles* constitue les neuf premières années de la scolarité obligatoire. Suit l'enseignement secondaire qui est divisé en quatre filières de formation : la formation générale, d'une durée de trois ans, qui est offerte dans les *Gymnasium* et vise principalement à donner accès aux études postsecondaires ; la formation professionnelle et l'apprentissage,

d'une durée de quatre ans, qui sont offerts dans les collèges professionnels en collaboration avec les entreprises et visent l'apprentissage d'un métier; la formation professionnelle secondaire préparatoire, d'une durée de trois ans, qui est aussi donnée dans les collèges professionnels et vise à préparer les élèves à la poursuite d'études techniques (soit le cycle court universitaire d'une durée de deux ans); et la formation transitoire (d'une durée de six mois à un an) qui est offerte principalement dans les écoles de « production » (*Production schools*) et vise à aider les élèves à préciser leur choix de carrière.

La formation professionnelle et technique est donnée dans une centaine de collèges que l'on peut regrouper en quatre catégories : les collèges techniques et les collèges d'affaires qui sont sous la gouverne du ministère de l'Éducation; les collèges d'agriculture et les collèges en santé et services sociaux qui sont sous la responsabilité des ministères concernés. Tous les programmes sont offerts selon le mode de l'alternance travail/études et débutent généralement par une période de formation scolaire relativement longue. À l'instar de l'expérience allemande, la formation en entreprise est régie par un contrat d'apprentissage entre l'apprenant et l'entreprise d'accueil. L'entreprise doit avoir un certain niveau technologique et permettre à l'apprenti d'effectuer diverses tâches en fonction des normes de la profession visée. Environ le tiers des entreprises accueillent des apprentis.<sup>4</sup>

L'expérience des écoles de production nous semble assez originale. « La mission de ces écoles est de permettre aux personnes de [25 ans ou moins] qui sont démotivées, qui ont des

4. CEDEFOP, *Le système de formation et d'enseignement au Danemark*, Panorama, 2002.

difficultés scolaires ou qui sont indécises quant à leur choix de carrière d'acquérir des compétences professionnelles ou des compétences génériques et, ce faisant, de retrouver le goût de poursuivre des études ou encore de s'intégrer au marché du travail. »<sup>5</sup>

En 2002, le cheminement d'une cohorte d'élèves à l'enseignement secondaire est le suivant : 38 % en formation générale, 32 % en formation professionnelle et apprentissage, 13 % en formation professionnelle secondaire préparatoire et 17 % en formation transitoire. À l'enseignement supérieur, 44 % participent au cycle court (études techniques), 23 % au cycle moyen et 12 % au cycle long.<sup>6</sup> Il faut noter que le nombre d'apprenants en formation professionnelle a sensiblement diminué dans les années 90 en raison d'une baisse du nombre de jeunes, mais aussi de la nouvelle popularité des programmes de formation professionnelle préparatoire (HHX et HTX). Le gouvernement a par ailleurs lancé une réforme de la formation technique en 2001 dans le but d'y attirer plus d'élèves.

### Royaume-Uni : quand le marché fait loi

Le Royaume-Uni, dont la population s'établit à quelque 60 millions d'habitants, comprend l'Angleterre, le pays de Galles, l'Écosse et l'Irlande du Nord. C'est une puissance économique et commerciale. Alors que le taux de chômage y était plutôt élevé dans les années 80 et 90, il se situait à 5,5 % en 2001. Le Royaume-Uni a été un des précurseurs du néolibéralisme et du tout au marché sous le gouvernement Thatcher. Depuis que Tony Blair a été élu, il est à la recherche d'une troisième voie.

5. Ministère de l'Éducation du Québec, *Analyse comparative des modèles de formation professionnelle et technique*, Québec, Gouvernement du Québec, 2002, p. 114.

6. *Idem*.

Le système d'éducation et de formation professionnelle a été nécessairement marqué par les réformes introduites dans les années 80 et 90, laissant une place importante au marché. Paul Ryan<sup>7</sup> établit que les gouvernements conservateurs ont « mis l'accent sur la privatisation, la déréglementation, les incitations financières et la concurrence. 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 ».

Au Royaume-Uni où il y a toujours eu une séparation nette entre l'enseignement général et la formation professionnelle (relevant surtout des entreprises), la scolarité est obligatoire de cinq à seize ans et est divisée en quatre cycles. À la fin de la scolarité obligatoire qui conduit à l'obtention d'un certificat d'études secondaires générales (GCSE), trois possibilités s'offrent aux jeunes : 1) poursuivre un enseignement général en vue des études supérieures ; 2) recevoir un enseignement professionnel et se préparer aux GNVQ (*General National Vocational Qualifications*) dans les collèges d'enseignement postobligatoires ; 3) participer à un programme de formation en alternance (*modern apprenticeship, national traineeships et other trainings*). Ces dernières années, on a tenté de relancer la formule de l'apprentissage avec un succès moyen. Les employeurs sont encore réticents à investir dans la formation et les syndicats ont été écartés de ces décisions. Parmi les principaux changements qui ont affecté la formation professionnelle, il faut mentionner la création d'un cadre national de qualification (*National Vocational Qualifications - NVQ*) en 1986-1987 et le transfert, à partir de 1990, de la

7. Paul Ryan, « Éducation et formation professionnelle au Royaume-Uni, changements institutionnels » dans *Formation Emploi*, n° 50, Paris, 1995, p. 41.

gestion des fonds pour la formation professionnelle des jeunes, des chômeurs ou des salariés à des organismes privés à but lucratif, les TEC (*Training and Enterprise Councils*).

L'établissement des NVQ avait pour objectif de baser les qualifications professionnelles sur des références de compétences, soit une description des tâches qu'une personne peut accomplir, donc sur les résultats plutôt que sur le processus d'apprentissage. Ce faisant, on a évacué des éléments de formation générale ou théorique et on a rendu secondaire l'obtention du diplôme. On a aussi confié à une multitude d'organismes la reconnaissance de ces qualifications. Il apparaît que les employeurs n'accordent pas toujours un grand crédit aux NVQ, car elles sont trop faiblement évaluées. Aussi, depuis 1990, les TEC, dont les conseils d'administration sont formés majoritairement de représentants d'entreprises, administrent les crédits d'État destinés aux programmes de formation des jeunes et des chômeurs. Ils mettent en concurrence les divers organismes de formation (publics ou privés) qui doivent démontrer leur capacité à préparer les individus aux NVQ.

### Des résultats différents

Des systèmes différents dans des contextes différents produisent nécessairement des résultats différents. Nous présentons quelques résultats obtenus dans ces pays et au Canada.<sup>8</sup> En 2001, au Danemark, 45 % des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire sont en formation générale contre 54 % en formation professionnelle; en Allemagne, les proportions sont de 37 % et de 63 %, alors qu'elles seraient de 33 % et de 66 % au Royaume-Uni. Au Canada, près

8. Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'éducation*, Paris, 2003. Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, *Indicateurs de l'éducation au Canada*, Ottawa, Conseil des ministres de l'Éducation, 2003.

de 85 % des élèves du 2<sup>e</sup> cycle du secondaire étaient en formation générale en 2001.

En ce qui concerne le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires à l'âge habituel, il s'avère que l'Allemagne et le Danemark ont des taux d'obtention dépassant 90 %, la statistique n'étant pas disponible pour le Royaume-Uni. Le taux d'obtention au Québec est de 67 %, alors qu'il est de 61 % dans le reste du Canada. Aussi, 80 % des Danois de 25 à 64 ans ont obtenu un diplôme de fin d'études secondaires, contre 83 % des Allemands et 63 % des Britanniques. Les proportions sont de 77 % au Canada et de 76 % au Québec. Nous faisons l'hypothèse que l'éducation et la formation sont plus valorisées en Allemagne et au Danemark qu'en Grande-Bretagne, y inclus pour l'insertion dans le marché du travail.

Plus de 80 % des hommes ayant terminé un 2<sup>e</sup> cycle du secondaire sont actifs sur le marché du travail, alors que c'est le cas de plus de 70 % chez les femmes, peu importe le pays; contre, la situation du chômage varie sensiblement selon les pays; alors qu'au Danemark, 2,7 % des hommes et 4 % des femmes ayant terminé un 2<sup>e</sup> cycle du secondaire sont au chômage, c'est le cas de 8,1 % des Allemands et de 8,4 % des Allemandes, de 4,1 % des hommes et de 3,7 % des femmes au Royaume-Uni et de 6,2 % des hommes et des femmes au Canada. Nous observons ici que le chômage des diplômés par pays est assez proportionnel à celui de la population générale du pays.

Nous observons des différences notoires au chapitre de la scolarisation. Alors que 87 % des jeunes Danois de 15 à 19 ans sont toujours aux études, c'est le cas de 88 % des jeunes Allemands, de 76 % des jeunes Britanniques et de 84 % des jeunes Canadiens et Québécois. La différence s'accroît chez les 20 à 24

ans. En effet, à cet âge, la proportion des jeunes en formation est de 55 % au Danemark, de 35 % en Allemagne, de 33,5 % au Royaume-Uni, de 39 % au Canada et de 41 % au Québec. Cela se traduit toujours chez les 20-24 ans par un taux d'inactivité ou de chômage de 6,5 % au Danemark, de 15,7 % en Allemagne, de 14,5 % au Royaume-Uni et de 14,2 % au Canada. Il semble donc que ce soit une bonne stratégie de favoriser une scolarisation plus complète des jeunes.

### **Des enjeux communs dont le poids varie selon les pays**

Ce survol rapide de la formation professionnelle des jeunes en Allemagne, au Danemark et en Grande-Bretagne nous conduit à établir des enjeux communs dont l'importance est plus ou moins grande selon les pays et pour lesquels des réformes ont été engagées dans plusieurs pays de l'OCDE.<sup>9</sup> L'intérêt ou la désaffection des jeunes pour la formation professionnelle constitue un enjeu important dans chacun des pays recensés. Même en Allemagne et au Danemark, où les systèmes sont bien établis et soutenus par les divers acteurs, nous notons que la formation professionnelle ou technique ne fait pas le plein d'apprenants.

S'il y a une certaine désaffection, c'est aussi que les formations ne sont pas toujours pleinement reconnues. Ainsi, « un peu moins de 50 % des finissants du système dual décrochent un contrat illimité dans l'entreprise où ils ont effectué leur apprentissage »<sup>10</sup>, alors que 21 % se retrouvaient sans emploi en 1996. Au Royaume-Uni, nous avons noté que les employeurs reconnaissent faiblement les qualifications.

9. Mariane Durand-Drouhin, « L'évolution récente et les enjeux des politiques de formation professionnelle dans les pays de l'OCDE » dans *Les relations entre la formation et le monde du travail*, Québec, Centrale des syndicats du Québec, 2000.

10. D.-G. Tremblay et I. Le Bot, *op. cit.*, p. 130.

Il en est ainsi de la participation des acteurs, des employeurs comme des syndicats. Au Danemark et en Allemagne la participation des syndicats et des employeurs à l'ensemble du processus est formalisée et importante. Néanmoins, nous observons un certain désinvestissement des entreprises allemandes en formation professionnelle initiale. Au Royaume-Uni, les syndicats ont été mis de côté et ce sont les organisations d'employeurs et les organismes privés qui ont pris le haut du pavé. Il en résulte un système déréglementé et basé sur la concurrence.

Nous soulignons finalement le défi de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes qui, selon les pays, est plus ou moins bien relevé. Force est de rappeler à cet égard l'initiative d'un petit pays comme le Danemark, qui a fait de l'éducation et de la formation des jeunes une réelle priorité.

# Communautés virtuelles de praticiens : nouveaux rapports aux savoirs dans l'entreprise

PAR DIANE-GABRIELLE TREMBLAY

**A**u cours des dernières décennies, on s'est intéressé à diverses formes de participation en milieu de travail et à leurs impacts sur celui-ci, sur les individus et les organisations. Une bonne partie de l'intérêt pour le travail en équipe, l'apprentissage organisationnel, le travail collaboratif et les autres formes collectives de travail vient de ce que les organisations s'attendent à des gains importants après la mise en œuvre de ces formes organisationnelles. Alors qu'on s'intéressait auparavant davantage à des gains de productivité directs, on semble de plus en plus s'intéresser à l'apprentissage comme source possible de gains de productivité, mais aussi de motivation et de loyauté, que l'on considère comme sources indirectes de gains de productivité.

La gestion des connaissances ou le « knowledge management » devient ainsi une nouvelle modalité de formation qui s'est imposée dans plusieurs organisations comme source de gains associés à une meilleure gestion des connaissances. Le concept de communautés de praticiens (« communities of practice » en anglais) est issu de cette tradition, mais se présente comme une forme particulière de développement des connaissances, en principe plus axée sur les individus et leurs échanges que sur la « gestion » par l'entreprise. Dans ce texte, nous commencerons par définir cette nouvelle forme d'apprentissage que représentent les communautés de praticiens pour ensuite présenter quelques résultats et soulever quelques questions issues d'une recherche menée récemment sur ce thème.

### **Compétences collectives et apprentissage organisationnel**

Ces dernières années, on s'est de plus en plus intéressé aux modes collectifs d'apprentissage et de développement des connaissances. Cela explique sans doute l'intérêt que suscitent les communautés de praticiens et les possibilités que cette modalité offre aux organisations de développer les connaissances et savoirs. Ainsi, après le travail collaboratif et le travail en équipe, le recours aux communautés de praticiens semble vouloir s'imposer comme nouvelle modalité d'apprentissage, de développement des compétences collectives, de l'apprentissage organisationnel ou de l'efficacité collective de l'organisation.

Comme le note Le Boterf<sup>1</sup>, l'efficacité collective de l'entreprise dépend largement de sa capacité à mettre en commun des savoir-faire différents. Rappelons ici une définition des compétences collectives :

1. G. Le Boterf, *L'ingénierie des compétences*, Les Éditions d'Organisation, Paris, 1998, p. 36-37, et *De la compétence*, 1994, p. 140.

L'ensemble des savoir-agir (hard/soft skills and competences) qui émerge d'une équipe de travail, combinant des ressources endogènes de chacun des membres, des ressources exogènes de chacun des membres, et créant des compétences nouvelles issues de combinaisons synergiques de ressources.<sup>2</sup>

L'apprentissage organisationnel<sup>3</sup> s'inscrit dans les mêmes préoccupations relatives au développement des compétences collectives. Plusieurs auteurs se sont intéressés au phénomène de l'apprentissage organisationnel (A. O). Ainsi, Gérard Koenig a défini l'apprentissage organisationnel comme un phénomène collectif d'acquisition et d'élaboration de connaissances qui, plus ou moins profondément, plus ou moins durablement, modifie la gestion des situations et les situations elles-mêmes. La dimension collective de l'organisation peut être activée d'une part à travers la circulation et la diffusion des nouvelles connaissances et d'autre part à travers le développement des relations entre les compétences préexistantes. Koenig remarque qu'une bonne partie des relations efficaces au sein des organisations sont de nature informelle, ce qui rejoint les préoccupations pour les communautés de praticiens, habituellement fondées sur des relations informelles.

Duncan et Weiss pour leur part définissent l'organisation comme « un groupe d'individus qui s'engagent dans des activités coordonnées, transformant directement ou indirectement un ensemble d'inputs en outputs ». Ainsi, l'organisation est un système d'actions intentionnelles (*purposeful actions*) engagées dans

---

2. Amherdt, Dupuich-Rabasse, Emery et Giaque, cité dans D.-G. Tremblay et Amherdt, « Travail en réseau et développement des compétences dans le secteur du multimédia », à paraître dans la *Revue de carriéologie*, vol. 9, n° 3-4.

3. Cette section sur l'apprentissage organisationnel s'inspire du travail réalisé par Nadia Tebourbi sous notre direction.

un processus transformationnel pour produire des outputs. Étant donné cette perspective de l'organisation comme un système, les auteurs affirment que l'efficacité des organisations est fonction de ses choix stratégiques à long terme, choix des processus de transformation et des structures administratives (*administrative structures*) qui soutiennent ces processus. Ces choix sont fondés sur les connaissances antérieures (*prior knowledge*) à propos de la relation entre les actions organisationnelles et les résultats. L'efficacité organisationnelle est ainsi déterminée par la qualité de la base de connaissances disponible à l'organisation pour faire les choix stratégiques déterminants.

L'apprentissage organisationnel est alors défini comme « le processus dans l'organisation par lequel la connaissance, à propos des relations « action-résultat » et les effets de l'environnement sur ces relations, est développée ».<sup>4</sup>

Au-delà de l'apprentissage individuel qui entraîne des changements relativement permanents dans le comportement de l'individu, l'apprentissage organisationnel entraîne le développement d'une base de connaissances qui pourrait se traduire par un changement plus important et d'une autre nature. C'est la connaissance qui est le résultat du processus d'apprentissage – connaissance qui décrit avec précision les relations « action-résultat » pertinentes pour les activités organisationnelles, la connaissance qui est répartie à travers l'organisation, transmissible entre les membres (*communicable among members*), faisant l'objet d'un consensus, et qui est intégrée dans les procédures de travail et les structures de l'organisation. Dans cette perspective, l'apprentissage organisationnel est étroitement lié aux

4. R. Duncan et A. Weiss, « Organizational Learning : Implications for Organizational Design », *Research in Organizational Behavior*, (eds. B.M. Staw et L.L. Cummings), vol. 1, 1979, p. 84.

processus organisationnels « porteurs de sens » (*organizational sense-making processes*) qui sont fondamentalement des routines interprétatives utilisées par les décideurs pour détecter les problèmes, définir les priorités et comprendre la manière dont on fait face aux écarts de performance. Les idéologies organisationnelles (*organizational ideologies*), les structures rigides, les standards de performance « historiques », la légitimation, les pressions de justification et les forces environnementales sont des contraintes à l'apprentissage organisationnel.

### Les communautés de praticiens

Dans ce contexte d'intérêt pour l'apprentissage en milieu de travail, un nouveau concept a vu le jour récemment. Il s'agit des communautés de pratique ou, plus correctement, des communautés de praticiens.<sup>5</sup> Nous présenterons d'abord une définition du concept avant de passer à quelques éléments d'analyse.

L'expression *communities of practice* a d'abord été utilisée par Lave et Wenger.<sup>6</sup> On en a depuis présenté différentes visions et définitions, mais la plupart renvoient à l'idée du partage d'information et de connaissances au sein d'un petit groupe, ainsi qu'à la valeur de l'apprentissage informel pour un groupe et une organisation. Plusieurs définitions ont été exposées dans J. Mitchell :

il s'agit de personnes qui partagent un intérêt, une série de problèmes, une passion pour un sujet et qui développent leurs connaissances et leur expertise dans ce domaine en interagissant sur une base régulière.<sup>7</sup>

5. Selon l'Office de la langue française, il est plus juste de parler de communautés de praticiens, puisque des communautés doivent être constituées d'individus.

6. Lave et Wenger, *Communities of Practice*, 1991.

7. Wenger, McDermott et Snyder, cité dans J. Mitchell, *The Potential for Communities of Practice*, Australia, John Mitchell and Associates, 2002, p. 12.

un groupe dont les membres partagent leurs connaissances et apprennent ensemble, en fonction de leurs intérêts communs.<sup>8</sup>

Les principaux éléments mis en évidence ici sont le partage d'intérêts ou de préoccupations, l'interaction constante entre les membres du groupe, le partage de connaissances qui conduit à des apprentissages. Les travaux insistent aussi souvent sur le concept de *situated learning* (Lave et Wenger) ou d'apprentissage en contexte de travail, grâce aux échanges avec les collègues et à la collaboration. L'hypothèse centrale dans plusieurs de ces travaux, c'est que le fait de participer à une communauté permet d'apprendre.

Au début, les écrits traitaient surtout de communautés informelles, créées spontanément, dans un milieu de travail donné, comme c'est le cas dans Wenger et Lave. Cependant, au fil des ans, on s'intéresse de plus en plus à la création de telles communautés dans les milieux de travail, et même à la création de communautés travaillant à distance, comme ç'a été le cas dans le projet du Cefriò auquel nous avons participé.<sup>9</sup>

Comme cet article est centré sur les dimensions reliées à l'apprentissage et au travail collaboratif, dont on considère qu'il est source de formation et d'apprentissage, mentionnons les avantages présumés des communautés de ce point de vue. Ainsi, Mitchell indique les avantages suivants reliés à la mise en place de communautés de praticiens : la diffusion informelle de connaissances pertinentes, l'amélioration de l'innovation et de

8. Lesser et Stork, 2001, cité dans J. Mitchell, *op. cit.*, p. 12.

9. Le projet de création d'une quinzaine de communautés de praticiens dans des organisations québécoises a été financé par le Cefriò sous le titre « Modes de travail et modes de collaboration à l'ère d'Internet ».

la productivité, ainsi que le renforcement de la direction stratégique de l'organisation.

### **Les conditions de l'apprentissage en communauté de praticiens**

L'espace alloué à cet article étant limité, nous nous concentrons ici sur les conditions de mise en place de ces communautés telles qu'elles sont décrites dans les écrits et telles qu'elles se dégagent de notre propre recherche et, par la suite, sur les défis de la mise en place de telles modalités de développement de connaissances.<sup>10</sup>

Le fait de travailler « ensemble », en groupe, exige toujours un certain nombre de conditions et les communautés de praticiens (CdP) ne font pas exception à la règle. Au contraire, elles sont sans doute encore plus importantes puisqu'en contexte de CdP les participants doivent en principe partager des connaissances tacites, construire collectivement des connaissances, résoudre des problèmes de production ou de service. De ce fait, une des principales conditions évoquées dans les écrits a trait à l'engagement mutuel des participants à l'égard de la tâche ou de la communauté. Certains auteurs parlent d'entreprise conjointe pour évoquer la mission ou l'objectif commun que se donnent les participants à une CdP. En deuxième lieu, plusieurs soulignent l'importance d'avoir un répertoire partagé de ressources, ou ce que l'on pourrait appeler un « bagage commun » ou langage commun, afin de faciliter les échanges, d'éviter les incompréhensions et les conflits. En troisième lieu, certains auteurs évoquent l'importance de ce que l'on a appelé un « régime négocié de com-

10. Nous ne présentons ici qu'une réflexion générale sur le sujet, mais on pourra trouver dans les prochains mois de 2004 des références à des rapports et articles scientifiques sur le site du Cefrio ([www.cefrio.qc.ca](http://www.cefrio.qc.ca)) ainsi que des articles et notes de recherche sur : [www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir](http://www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir)

pétences », c'est-à-dire que les participants se soient entendus sur certaines règles de fonctionnement.

Parmi les autres conditions évoquées, on note l'importance de l'animateur ou du leader de la CdP, ainsi que l'intérêt et la motivation des individus à travailler ensemble comme groupe. Enfin, on souligne l'importance du soutien et des ressources mises à la disposition par l'organisation responsable de la CdP ou l'employeur, le soutien et la légitimité accordée à la CdP par le supérieur immédiat, ainsi que les reconnaissances offertes sous forme monétaire ou non monétaire. Les technologies et le soutien technique sont parfois mentionnés, mais les recherches semblent indiquer que les défis résident plutôt du côté de la gestion des ressources humaines et des enjeux organisationnels, bien qu'il ne faille évidemment pas avoir recours à une technologie complexe si l'on veut créer une CdP travaillant à distance.

Ayant résumé l'essentiel de la revue des écrits concernant les communautés de praticiens, passons à quelques résultats observés du point de vue de l'apprentissage et de la collaboration, avant de conclure sur quelques questions et réflexions générales concernant les conditions et les défis des CdP, tels qu'observés dans la recherche.

### **Les communautés de praticiens... des communautés d'apprentissage ?**

Les résultats que nous évoquons ici sont issus d'une recherche-action auprès d'une douzaine de communautés de praticiens (CdP) menée en collaboration avec le Centre francophone d'informatisation des organisations.<sup>11</sup> La recherche a été réalisée de

11. Nous tenons à remercier le Cefrio (cefrio. qc. ca), qui a financé cette recherche, menée en partenariat avec six autres collègues, étudiant d'autres dimensions du sujet (communications, technologie, etc.).

2001 à 2003 et à ce jour, 7 CdP ont participé activement à la recherche, 180 participants ont répondu à des questionnaires sur le démarrage des CdP et un peu moins d'une centaine ont répondu à des questionnaires d'évaluation quelques mois plus tard. De plus, des *focus groups* et des enregistrements d'incidents critiques de chacune des communautés ont aussi été réalisés afin de mieux comprendre la dynamique de chacune des CdP. Nous nous concentrons ici sur les quelques dimensions concernant l'apprentissage et la formation, thème de ce numéro, en nous intéressant surtout aux conditions et aux défis qui se dégagent de nos résultats à cet égard.

D'entrée de jeu, il faut souligner que la majorité des participants ayant répondu à cette question ne s'accordent pas quant au succès et à l'utilité de la communauté, quoiqu'ils jugent par contre que cela a eu un impact positif sur le climat de travail. Ainsi, la collaboration qu'a provoquée la CdP semble plutôt positive, sans toutefois déclencher l'enthousiasme des participants.

Bien que les communautés de praticiens visent en principe l'apprentissage par l'échange et la collaboration, il est intéressant de voir comment les choses ont évolué au fil du temps. Au moment du démarrage des communautés, les objectifs déterminés par les participants touchaient habituellement l'échange, le partage de l'information et des savoirs, une meilleure utilisation de ressources délocalisées, de même que la création d'une mémoire collective, objectifs qui relèvent principalement du partage des connaissances.

Or, après quelques mois de travail en CdP virtuelle (toutes fonctionnaient avec un logiciel de partage de connaissances à distance), les objectifs semblent inégalement atteints. En effet, si certaines CdP jugent les avoir atteints, comme c'est le cas

d'une CdP du secteur de la santé<sup>12</sup>, ce n'est pas toujours le cas des autres. De fait, il est peut-être un peu tôt pour juger de l'atteinte des objectifs, puisque les CdP ne devraient pas avoir d'échéance précise, contrairement aux équipes ou groupes de projet. Toutefois, il faut reconnaître que les objectifs ne sont que très partiellement atteints, ce qui s'explique souvent par le changement d'animateur de la CdP, la perte d'intérêt de la direction ou de certains participants ou le manque de temps pour participer aux échanges. Par contre, il faut souligner que la valorisation de l'apprentissage et l'expérimentation d'une nouvelle approche de résolution de problèmes, qui ne figuraient pourtant pas toujours parmi les objectifs jugés les plus importants au début, semblent avoir été relativement bien atteintes dans certaines CdP.

En général, les participants ont apprécié la pertinence des sujets par rapport à leur travail, la collaboration entre les membres, la résolution de problèmes de travail, l'établissement de consensus, le travail de groupe, le développement de nouvelles compétences et un peu moins la qualité des échanges (de niveau variable). Il faut toutefois noter que les plus jeunes semblent apprécier davantage tous ces aspects que les participants âgés de 50 ans et plus.<sup>13</sup>

Il faut noter que la plupart des participants à des CdP dans les milieux de travail se connaissaient un peu, mais avaient généralement été désignés pour participer à ces CdP, de sorte qu'ils n'étaient pas parfaitement volontaires. Par ailleurs, une des CdP où les participantes étaient pour la plupart inconnues les unes des autres est un des cas les plus réussis, ce qui signifie que d'autres

12. Étude disponible (2004) sur <http://www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir/>

13. Les analyses doivent être approfondies pour voir si c'est seulement la variable âge qui explique les corrélations significatives observées, ou si d'autres variables pourraient être plus importantes encore.

facteurs (l'engagement dans ce cas) peuvent compenser la connaissance préalable, pourtant jugée importante dans nombre d'écrits, puisque considérée comme source de confiance entre les participants. De fait, nous avons constaté que si la connaissance préalable peut faciliter le travail de collaboration dans certaines CdP, cela ne suffit pas pour que cette CdP atteigne ses objectifs. Ainsi, si l'habitude de collaborer peut donner confiance aux participants, ce qui est généralement considéré nécessaire à la collaboration et à l'apprentissage, comme nous l'avons vu plus haut, il est clair que ceux-ci ont besoin d'une motivation supplémentaire pour que la CdP aille de l'avant et atteigne ses objectifs.

Les sources d'insatisfaction ont aussi été identifiées par les participants; les principales d'entre elles ont trait à l'absence de reconnaissance de la participation par l'employeur, parfois aussi l'absence de reconnaissance par les pairs, et surtout le peu de temps consacré aux activités de la communauté. De fait, la majorité des participants n'étaient pas déchargés d'autres tâches pour participer à la CdP, de sorte que cela avait lieu sur leur temps de travail. Par contre, la CdP la plus satisfaite sur ce plan était composée de professionnelles de la santé, dont la CdP n'était pas soutenue par leur employeur, mais par une association professionnelle, de sorte que tout le temps consacré à cette activité était pris sur leur temps personnel. Ici encore, c'est la motivation et l'engagement dans le projet qui ressortent comme variables déterminantes. On accepte de consacrer du temps personnel à un projet parce que les connaissances acquises et les réalisations semblent en valoir la peine. Au contraire, dans d'autres cas, les réalisations sont apparemment trop minces, pas assez visibles ou satisfaisantes.

Cette perception négative est confirmée par le fait que la majorité ne pense pas que l'activité de CdP sera reconnue dans son évaluation de rendement, dans sa progression de carrière et

dans l'évaluation de ses compétences. Il semble cependant que l'on soit généralement plus optimiste quant à la reconnaissance des apprentissages par les collègues, bien que cela ne donne pas de résultats concrets pour ce qui est de la carrière.

Nous avons aussi demandé aux participants d'évaluer diverses dimensions de leur expérience. Il est clair que ce qui est le plus intéressant pour les participants, c'est le fait d'apprendre des autres, de même que l'échange et le partage d'information et de savoirs. Il est intéressant de noter toutefois que la majorité des participants juge avoir davantage appris que contribué aux échanges. Il semble donc qu'il y ait déficit de participation active des membres des CdP, bon nombre d'entre eux restant dans ce que l'on appelle une « participation périphérique » dans le jargon des CdP.

Il faut par ailleurs noter que les femmes ont consacré deux fois plus de temps que les hommes aux activités de la CdP, en moyenne une heure, contre une demi-heure en moyenne pour les hommes. Cette question mérite d'être approfondie : sont-elles plus motivées par cette forme d'apprentissage et de collaboration ? font-elles davantage confiance et acceptent-elles davantage de partager leurs connaissances ? Cela devra faire l'objet d'autres analyses.

\* \* \*

Pour conclure, reprenons rapidement quelques éléments reliés aux conditions et aux défis associés aux CdP.

Nous avons évoqué précédemment le fait que l'engagement des participants était considéré comme un élément déterminant pour le succès des CdP. De fait, la CdP qui a connu le plus grand succès est celle où l'engagement des participants était

important, mais par contre, d'autres facteurs peuvent intervenir pour expliquer un succès plus mitigé dans d'autres cas : par exemple, le manque de dynamisme de l'animateur de la CdP ou le fait que cet animateur ait changé au fil du temps, le fait que certains participants n'apportent que peu à la CdP, alors même qu'ils affirment y apprendre beaucoup.

Nous avons aussi indiqué que le soutien offert aux participants est vu comme un facteur de succès. Or, il semble que la plupart n'auraient pas souhaité davantage de ressources ou de formation (en gestion de conflits, communication ou résolution de problèmes). Cela ne semble pas être le facteur déterminant pour l'engagement des participants ou le succès de la CdP. Par contre, il faut noter que les participants indiquent que l'intérêt de l'organisation pour la CdP ne s'est pas accru au fil du temps et il nous semble que cela fait partie des défis associés à la viabilité à moyen ou à long terme des CdP.

Si nous voulons résumer les défis majeurs reliés à la mise en œuvre de cette nouvelle forme d'apprentissage et de formation que représentent les CdP, nous dirions qu'ils sont de trois ordres : susciter la motivation des participants pour le projet ou l'entreprise conjointe; soutenir l'intérêt des participants et de l'organisation qui soutient le projet d'apprentissage par la CdP; mettre en place une forme de reconnaissance de la participation des individus, surtout si l'on veut qu'ils y consacrent du temps.

Pour ce qui est des conditions de succès évoquées plus haut, nous retenons pour notre part trois conditions qui ressortent comme majeures pour le succès d'une CdP : il faut que le projet ou l'objet de la CdP suscite l'engagement conjoint des participants; il faut que ceux-ci aient à la fois confiance en eux-mêmes et en leurs collègues pour contribuer activement aux

échanges; enfin, il faut qu'ils disposent de suffisamment de temps (idéalement sur le temps de travail, si l'objet d'apprentissage est lié au travail) afin de contribuer et de faire des apprentissages significatifs. Nous pensons que si ces conditions ne sont pas satisfaites, il est difficile d'imaginer qu'une CdP représente un moyen valable de développer les apprentissages par l'échange et les interactions entre les pairs, comme le veulent les auteurs des ouvrages sur les communautés de praticiens.

# La formation économique : une priorité pour le Fonds de solidarité de la FTQ

PAR MICHEL BLONDIN ET JEAN SYLVESTRE

**L**e Fonds de solidarité (FTQ) s'est donné quatre grands objectifs. Ils sont inscrits à la loi de l'Assemblée nationale qui donna existence légale au Fonds en juin 1983. Voici, brièvement, un rappel de ces quatre grands objectifs :

- créer des emplois en investissant dans des entreprises québécoises ;
- faire la formation économique des travailleurs ;
- élaborer des interventions d'investissements stratégiques pour développer l'économie du Québec ;
- encourager l'épargne pour la retraite en mettant à contribution le programme fiscal des REER et en accordant, en plus, un crédit d'impôt.

On peut se demander pourquoi le Fonds de solidarité (FTQ) s'est donné comme deuxième objectif la formation économique des travailleurs et travailleuses. Aussi pourquoi le

Fonds crée des programmes de formation économique depuis ses débuts.

Pour répondre à ces questions, il faut se rappeler que le Fonds tire son origine d'une centrale syndicale, la FTQ. La FTQ a conçu et mis en place cet outil de développement économique unique au Québec. La création du Fonds visait à proposer une réponse aux crises économiques cycliques qui atteignent nos membres, particulièrement la récession de 1980, avec leurs conséquences dramatiques pour les travailleurs : les fermetures d'entreprises, les mises à pied massives et toutes les séquelles qui en découlent. Le Fonds se veut un instrument de développement économique qui contribue à la lutte contre le chômage par la priorité qu'il donne au développement de l'emploi.

Le Fonds s'inscrit dans le projet de société social-démocrate de la FTQ. Dans ce modèle de société, les travailleurs occupent une place centrale dans le développement socioéconomique comme acteurs qui proposent des solutions dont les principales sont la création et le maintien des emplois.

Dans cet article, nous rappellerons le contexte socioéconomique existant au moment de la création du Fonds, nous nous efforcerons d'expliquer le défi que constituait pour une centrale syndicale le fait de se donner un outil financier. Nous verrons ensuite plus clairement le rôle majeur que joue la formation économique au Fonds. Enfin, nous terminerons par une brève description de quelques programmes majeurs de formation économique.

### **Le contexte socioéconomique de départ**

Avant même la récession de 1980, des changements de divers ordres (changements technologiques, nouvelles tendances dans

l'organisation du travail, concentration plus marquée des entreprises, etc.) avaient frappé le marché du travail et décimé les rangs de la FTQ. Les effets de ces changements étaient visibles : baisse des emplois industriels, baisse du taux de syndicalisation, accélération de la mondialisation, fragilité particulière de l'économie du Québec, etc. À la même période, le Parti québécois au pouvoir à l'Assemblée nationale, d'inspiration sociale-démocrate, était réceptif à des initiatives qui cherchaient à concilier interventions économiques et objectifs sociaux.

Dans ce contexte de crise économique et de mutations de société, la FTQ a décidé de fonder une institution financière en s'inspirant des grandes valeurs syndicales que sont la démocratie, l'équité et la justice. Cette vision s'est incarnée dans de nombreuses luttes pour le respect du travailleur et de la travailleuse par les entreprises et l'obtention d'un juste traitement, dont une rémunération équitable. Les dirigeants d'entreprise ont dû restreindre leur pouvoir, quasi absolu au départ, jusqu'à permettre aux travailleurs d'améliorer progressivement leur place dans l'entreprise et d'ainsi contribuer à l'émergence d'une plus grande démocratisation des lieux de travail.

Outre la négociation axée sur l'amélioration des conditions de travail, le mouvement syndical a toujours lutté pour l'obtention de droits collectifs améliorant la situation des travailleurs bien sûr, mais aussi celle de toute la collectivité. Rappelons-nous les revendications des syndicats au début du siècle en faveur de l'instruction gratuite. L'éducation gratuite et universelle cherchait à améliorer le sort des enfants des ouvriers, mais aussi celui de toute la population. De même pour la santé. Au cœur des revendications du mouvement syndical, il y a cette recherche incessante d'une répartition équitable de la richesse et la nécessité de l'intervention de l'État pour assurer cette redistribution.

Après ces grandes luttes syndicales, de nouvelles préoccupations émergent suite aux changements qui apparaissent dans le milieu du travail. Il s'agit, en fait, d'une profonde mutation structurelle. On constate une baisse importante des emplois dans le secteur manufacturier et la création massive d'emploi dans celui des services, l'arrivée en nombre des femmes sur le marché du travail, le développement de nouvelles formes d'emploi atypiques, comme le travail autonome, le travail à domicile, le télé-travail et enfin l'arrivée massive d'une main-d'œuvre immigrante.

Il devient nécessaire de comprendre ces changements et de se donner de nouveaux outils d'intervention. Agir en matière de développement économique, de protection et de création d'emplois devient un nouveau champ d'action syndicale.

### **Le défi de créer un outil financier**

L'émergence d'une économie mondialisée, accompagnée d'un discours néolibéral, a brisé en deux grands camps le monde des entreprises : d'un côté, les multinationales ont rompu le pacte social qui les liait à leurs employés et à la société, dirigées qu'elles étaient par des financiers obsédés principalement par le rendement aux actionnaires. Finie la complicité avec les employés et leur environnement humain. Terminés les emplois stables et le lien à long terme entre employés et entreprises. Ce fut le bris d'un pacte social de près de 50 ans. D'un autre côté, la PME québécoise s'est retrouvée plus fragilisée que jamais, plus vulnérable à la concurrence étrangère et démunie devant les immenses moyens des multinationales. Il fallait améliorer la productivité pour la survie des entreprises et le maintien des emplois. Il fallait surtout, pour cela, conserver la « complicité » entre la direction et les employés.

C'est ce qui a conduit la FTQ à procéder à une innovation unique au monde en créant le Fonds de solidarité (FTQ) en

1983, une institution financière capable de recueillir les épargnes des travailleurs et de les investir dans la PME québécoise en mettant à contribution ses membres pour en faire la promotion et susciter l'adhésion. Tout en opérant autrement que les institutions financières traditionnelles, il devenait nécessaire que les entreprises partenaires du Fonds fassent de la formation économique, afin que les travailleurs deviennent des acteurs du développement de leur entreprise. Car le fait que le Fonds investisse dans l'entreprise où ils travaillent et qu'ils soient actionnaires du Fonds, donc indirectement de leur entreprise, en fait des acteurs motivés pour développer cette entreprise.

Le grand défi est de conjuguer les valeurs syndicales (partage, équité, justice) aux valeurs du monde de la finance axées sur le profit et le rendement du capital. Ce désir de rapprocher le capital et le travail semble ambitieux et irréaliste, mais il est emballant lorsqu'on songe à ce que peut apporter à la société québécoise une institution qui saura innover. De fait, l'expérience québécoise est unique en ce qu'elle amène des syndicalistes et des financiers à élaborer ensemble des projets de développement du Québec. Évidemment, cela ne se fait pas sans tensions. Les deux mondes s'affrontent parfois. Mais leur action commune peut devenir créatrice et innovatrice lorsqu'ils se donnent le même objectif : créer, maintenir des emplois et contribuer à l'économie nationale.

C'est ainsi que les travailleurs et travailleuses, et leurs représentants, sont formellement devenus des acteurs économiques non négligeables en se donnant des moyens et une expertise spécifique. Le projet était de taille : démocratiser un champ majeur d'action traditionnellement dévolu aux entrepreneurs, aux dirigeants économiques et à l'État. D'une part, qu'on se souvienne des doutes que plusieurs exprimaient dans nos rangs lors des débats vigoureux préparant la décision de se donner un tel outil.

On craignait que la FTQ perde son âme et ses valeurs, car on se méfiait du monde de la finance. On ne voyait pas comment concilier les deux mondes. D'autre part, certains se rappelleront les préjugés et les railleries qui furent exprimés par les gens d'affaires et par certains « experts » qui doutaient de cette initiative syndicale, particulièrement au moment de la création du Fonds.

### **La formation économique : sa mission, sa signification**

On connaît aujourd'hui la taille que le Fonds a atteinte et l'impact qu'il a eu. Plus d'un demi-million de personnes ont confié plus de 4,6 milliards de dollars au Fonds, dont près de 3 milliards ont été investis dans plus de 2300 entreprises québécoises. Le solde est investi dans des véhicules financiers plus stables assurant la conservation du capital pour la retraite des actionnaires du Fonds. C'est un immense succès.

Dès la création du Fonds, la FTQ a fait inscrire dans sa loi constitutive l'obligation « de favoriser la formation des travailleurs et des travailleuses dans le domaine de l'économie afin de leur permettre d'accroître leur influence sur le développement économique du Québec ». Deux préoccupations étaient sous-jacentes à cet objectif institutionnel : d'abord s'assurer que les travailleurs aient les outils nécessaires pour contribuer à la démocratisation de leur entreprise, pour mettre au cœur des décisions de l'entreprise le développement des emplois, le maintien de l'entreprise et le développement économique du Québec, sans pour autant renoncer aux revendications nécessaires à l'amélioration de leurs conditions de travail ; ensuite, à la lumière des expériences des entreprises partenaires du Fonds, apporter leur contribution par des pratiques et des actions qui consacrent la place des travailleurs dans l'entreprise et ainsi promouvoir l'idée que la démocratisation des entreprises est possible et que l'entreprise elle-même en sortira gagnante.

L'implication de la FTQ dans le développement socio-économique comporte comme corollaire absolument nécessaire un travail d'initiation et d'appropriation de connaissances économiques de la part des syndiqués, afin que ce virage soit voulu et assumé par la base et qu'il devienne un nouveau champ d'expertise des travailleurs et de leur organisation.

Le domaine économique, au sens classique et usuel du terme, était auparavant étranger au champ de connaissances et d'expérience des travailleurs. Ils s'en méfiaient comme du domaine d'expertise des patrons. C'était donc un défi de leur donner accès à des connaissances qui étaient jalousement gardées par ceux qui en font les bases de leur pouvoir.

De plus, l'éducation scolaire québécoise traditionnelle avait ignoré le domaine des connaissances économiques et financières. Dans les médias, colloques et autres événements, les experts utilisaient un langage hermétique et rébarbatif pour les non-initiés. Les travailleurs se faisaient ainsi rappeler qu'ils étaient incompetents en cette matière. De plus, les travailleurs possédaient si peu de ressources matérielles et avaient tellement de difficulté à les gérer!

À partir du moment où la formation économique est définie comme un domaine de connaissance égal à tout autre domaine du savoir, les défis se précisent et les exigences de la formation se clarifient.

Nous pouvions, bien sûr, profiter de l'expérience que la FTQ avait acquise dans le cadre de ses programmes de formation, comme le programme de formateurs et la pédagogie des formations de base que la FTQ s'était donnée, qui repose sur une pédagogie active, participative et expérientielle.

Nous connaissons ce genre de défi à la fois par l'expérience des formateurs (nous avons privilégié des formateurs syndicaux, ce qui n'allait pas de soi au départ pour une institution comme le Fonds pourvue d'un large personnel expert en ces matières), celle de l'élaboration d'une démarche pédagogique efficace et adaptée (nous l'avions faite dix ans plus tôt avec le contenu des programmes de santé et sécurité au travail, donnés antérieurement par des experts), et par notre capacité à rendre accessibles des savoirs complexes comportant un vocabulaire technique sans passer par le b-a-ba du premier niveau de formation universitaire.

Forts de nos expériences syndicales, nous avons élaboré un programme de formation économique qui comporte les étapes suivantes :

1. *Démystifier*, afin de ne plus en avoir peur, la chose économique. Pour y arriver, il est nécessaire que les travailleurs se familiarisent avec un vocabulaire, une méthode d'analyse, des concepts qui leur étaient antérieurement étrangers. Il fallait donc d'abord trouver comment vaincre la crainte généralement paralysante que nos participants portaient en eux face à un champ de connaissance et d'activité peu connu, démontrer la légitimité de ce champ de connaissance et leur capacité de se l'approprier. D'où une méthode pédagogique inductive, qui part du connu pour aller vers l'inconnu. Par exemple, on a appliqué l'image de la lecture des pages sportives des journaux à la lecture des états financiers. Lire l'information sportive se fait en commençant par prendre connaissance des grands titres, puis des principales informations, enfin en analysant les statistiques détaillées passionnant les plus curieux. Cela s'applique très bien à la lecture des états financiers.

2. *Comprendre, faire des liens, voir les relations de cause à effet.*  
À partir du moment où les travailleurs ont accès, dans un langage simple et concret, à ces nouvelles connaissances, ils sont capables par leur expérience de vie et leur intelligence, de faire des liens, de comprendre des analyses plus complexes présentées par des experts qui savent utiliser un vocabulaire simple, accessible, et ils répondent bien à une pédagogie inductive qui fait appel à leur expérience et à leurs connaissances.
3. *Se reconnaître comme des acteurs* de la chose économique. L'économique baigne la vie de toute personne insérée dans la société. Les travailleurs sont des *producteurs* de biens et de services. Ainsi gagnent-ils leur vie et celle de leur famille. Ils sont aussi des *consommateurs* qui, selon leurs ressources, ont à faire fréquemment des choix économiques et ils contribuent ainsi à la croissance économique. Ils sont des *investisseurs* par l'usage qui est fait de leurs épargnes collectives (les régimes de retraite) et individuelles (les REER), lesquelles peuvent devenir des outils de développement économique. Les travailleurs et travailleuses sont donc de véritables acteurs de l'économie. Ils doivent croire que la chose économique les concerne.
4. *Devenir des acteurs agissant* sur les plans individuel et collectif. Munis de nouvelles connaissances, possédant une meilleure compréhension de ces réalités et prenant conscience que leur vie quotidienne en fait des acteurs économiques, les travailleurs sont maintenant capables de franchir une dernière grande étape : apporter leur contribution au développement de l'économie en s'inspirant de valeurs qui leur sont propres. Cet apport se fait à la

fois au sein de l'entreprise où ils gagnent leur vie en utilisant des lieux de communication et d'action, dans le secteur économique où leur entreprise œuvre, dans leur région où ils vivent avec les leurs. Pour ce faire, ils sont invités à utiliser leur expertise et leurs connaissances pour la protection des emplois et le développement de nouveaux emplois, dans une perspective d'équité, de justice et de partage. Comme dans tous les autres programmes de formation syndicale, les connaissances suffisent pas, c'est l'action qui est le véritable baromètre du succès.

On voit ici combien la mission du Fonds en matière de formation économique lançait à la Fondation de la formation économique (l'outil que s'est donné le Fonds en matière de formation économique) de solides défis en ce qui concerne la pédagogie active et démystifiante, la démarche d'apprentissage, la conception de programmes et de manuels, la formation de formateurs.

Les retombées de la formation économique sur la société québécoise pourraient amener celle-ci à prendre conscience que la chose économique est une responsabilité collective et que l'emploi y est central. Les travailleurs et les travailleuses ont leur mot à dire dans l'entreprise, car ils en sont l'élément capital, ce qui lui permet de fonctionner. Surtout dans une économie du savoir, l'expertise et l'expérience des travailleurs sont essentielles au maintien de l'entreprise.

Pour leur part, les entreprises profitent de l'implication plus grande des travailleurs et de leur compréhension des défis auxquels l'entreprise est confrontée. Leurs connaissances économiques constituent un apport à leur communauté en favorisant le développement socioéconomique.

Le Fonds, comme outil syndical collectif, a la responsabilité d'explorer la voie de la formation, d'en démontrer l'utilité et de faciliter l'accès des travailleurs à la connaissance, à l'analyse et à la compréhension des phénomènes économiques. Cela fera des travailleurs des acteurs économiques responsables, soucieux de maintenir et de développer des emplois, de contribuer au développement économique du Québec, en collaborant au positionnement et à la performance de leur entreprise. C'est ainsi que le Fonds contribue à l'émergence d'une nouvelle culture de démocratisation économique dans les entreprises. Une étude de l'équipe de Benoît Lévesque, de l'Université du Québec à Montréal, sur la gouvernance au Fonds<sup>1</sup> a démontré que le choc des cultures syndicale et financière ont forcé le Fonds à inventer de nouvelles façons de faire, de nouvelles pratiques... dont d'autres institutions financières québécoises se sont inspirées par la suite.

### **Quelques programmes de formation économique au Fonds**

Seul ou avec d'autres partenaires comme la FTQ ou Solideq (SOLIDE, nos fonds locaux), la Fondation a organisé 400 activités de formation qui rejoignent annuellement plus de 6500 personnes sur une vingtaine de thèmes différents. La formation économique en entreprise a rejoint à elle seule en 2002-2003, 1638 participants pour 133 cours différents.

Examinons quelques-uns de ces programmes que le Fonds a développés :

- *Formation économique en entreprise.* L'objectif de ce programme est directement lié à la vision qu'a le Fonds de la place des travailleurs dans l'entreprise : donner accès à de

1. Sous la direction de Benoît Lévesque, *Le Fonds de solidarité FTQ, un cas exemplaire de nouvelle gouvernance*, Le centre de recherche sur les innovations sociales dans l'économie sociale, les entreprises et les syndicats (CRISES), avril 2000, 122 p.

l'information rigoureuse, claire, analysée, qu'on retrouve dans les états financiers des entreprises pour connaître la situation de l'entreprise et pour que, par des mécanismes de communication à créer ou à revivifier, les travailleurs puissent apporter leur contribution au développement de l'entreprise et à son repositionnement lorsque nécessaire. Cela se situe très concrètement, sans la nommer, dans une démarche de démocratisation de l'entreprise, pour favoriser le développement économique du Québec. Un suivi annuel assure la mise à jour des connaissances et de l'information. Enfin, un dernier cours « L'économie en bref », a comme objectif d'amener les travailleurs à prendre conscience qu'ils sont des acteurs économiques par leur travail de transformation de la matière dans l'entreprise où ils gagnent leur vie (par la création de la richesse) et par la consommation que leur donne leur pouvoir d'achat.

- *Formation des membres syndicaux des comités de retraite.* Les régimes de retraite négociés sont constitués par les économies des travailleurs en vue de leur retraite – on dit qu'il s'agit de salaires différés. La loi qui les régit prévoit que ces régimes soient gérés par un comité de retraite où sont présents des représentants des travailleurs. La formation qui leur est destinée et qui est faite conjointement avec la FTQ vise à ce que ces représentants aient les outils nécessaires pour reprendre le contrôle de leur régime de retraite pour le plus grand bien des bénéficiaires, des autres travailleurs et pour le développement économique du Québec.
- *Formation des militants en matière de développement régional et local.* La démocratisation de l'économie se traduit de plus par l'implication des travailleurs dans le

développement de leur région, par leur engagement face à leur collectivité, par l'influence qu'ils exercent sur d'autres acteurs de leur milieu et par la construction d'alliances avec des forces vives de la collectivité. La formation offre aux militants œuvrant à ce niveau dans diverses institutions de leur région ou de leur localité une occasion d'approfondir leur engagement à la lumière de la vision et des objectifs de la FTQ, d'échanger entre eux, de se donner des objectifs communs et de contribuer au développement de leur communauté. C'est ce qui a fait dire à l'un des militants qu'il œuvre au développement socio-économique de sa région pour que ses enfants et petits-enfants puissent y travailler et y mener une vie agréable. Leur connaissance de leur milieu et les alliances qu'ils ont su créer, éclairées d'une vision sociale-démocrate de la société, assure à nos militants une influence significative sur leur milieu.

- *Formation des responsables locaux (RL)*. Dès la création du Fonds, les dirigeants de la FTQ ont exprimé une volonté ferme et claire : que des militants syndicaux, des travailleurs et des travailleuses, puissent s'approprier un savoir relativement complexe et mouvant, le maîtriser convenablement et le transmettre à leurs compagnes et compagnons de travail. Cela permettra de mieux préparer leur retraite, tout en profitant d'avantages fiscaux prévus par le législateur et en contribuant au développement de l'outil collectif que la FTQ s'est donné pour agir sur l'économie. Les RL le font dans une perspective d'action collective, comme une forme d'engagement syndical, et sur une base bénévole. Imaginez des travailleurs qui œuvrent dans leur milieu à la place des courtiers, qui montrent qu'ils sont aptes à remplir les tâches dévolues

traditionnellement aux courtiers. Un de leurs atouts, et non le moindre, est de bien connaître leur milieu et de savoir comment communiquer avec lui. Le succès du Fonds prouve clairement que ce choix était fondé. N'est-ce pas un exemple concret de démocratisation des savoirs?<sup>2</sup>

- *Formation des membres du comité d'administration des SOLIDE et des Fonds régionaux.* Deux clientèles sont visées : d'une part les membres des conseils d'administration, venant particulièrement des syndicats, qui, par leur implication dans ces structures, manifestent concrètement leur implication dans leur communauté et leur souci de démocratisation de la chose économique, dans une vision de développement de leur collectivité nourrie par leur engagement; d'autre part, les professionnels de la finance qui souscrivent à cette vision de l'économie démocratique peuvent parfois profiter de cette formation pour se rappeler ce choix de société et mieux étoffer leur vision du développement économique.
- *Formation des jeunes des Fonds étudiants* dans le cadre des Fonds étudiants créés par la FTQ, le gouvernement du Québec et le Fonds. Cette formation destinée aux jeunes vise les objectifs suivants : la préparation de ces jeunes au marché du travail et leur initiation à l'utilisation d'outils collectifs : l'État, le syndicalisme, les coopératives et le mouvement communautaire.

---

2. Au cours des années antérieures, la FTQ a créé plusieurs programmes qui nous ont convaincus que des militants syndicaux de la base, bien choisis et bien formés, peuvent œuvrer avec compétence à des tâches complexes comme faire de la formation.

Ce rappel sommaire des objectifs et de la nature de la formation économique du Fonds de solidarité avait pour but d'exposer une vue d'ensemble d'activités dont les objectifs communs ne sont pas toujours évidents, de façon à unifier la vision générale des diverses interventions de formation économique de notre organisme.

# Fondation : une approche globale d'intervention

PAR SUZANNE LA FERRIÈRE

La formation économique des travailleuses et travailleurs fait partie intégrante de la mission de Fondation, le Fonds de développement de la CSN pour la coopération et l'emploi. Elle constitue un apport non négligeable à la démocratisation du travail, à une utilisation plus socialement responsable des ressources financières et à un développement durable. Par sa loi constitutive, Fondation s'est engagé à « favoriser le développement de projets collectifs autocontrôlés [...] ainsi que « l'implication active des travailleuses et des travailleurs dans la définition, l'organisation et le contrôle de leur travail ». Fondation et ses fonds partenaires offrent directement des ressources financières et professionnelles dans le but d'appuyer adéquatement des démarches d'auto-organisation du travail.

Ce service est offert avec la collaboration du Fonds de formation professionnelle mis sur pied par Fondation et d'autres outils collectifs créés à l'initiative de la CSN, tels la Caisse d'économie des travailleuses et travailleurs (Québec), MCE

Conseils et Bâtirente. Parallèlement, Fondation diffuse, à plus de 50 000 actionnaires et de 900 responsables Fondation œuvrant bénévolement dans les milieux de travail ainsi qu'à ses employés, une information régulière permettant une meilleure compréhension des enjeux économiques de l'heure telles la préparation à la retraite, la productivité et l'utilisation socialement responsable des ressources financières.

### **Soutenir l'économie sociale et le développement durable**

Fondation détient un actif total de plus de 270 millions de dollars dont au moins 60 % est consacré à des investissements à impact économique québécois. Le fonds encourage les entreprises qui sont inscrites dans un processus de gestion participative, celles de l'économie sociale (autocontrôlées, coopératives ou autres) et celles qui se soucient de l'environnement. Afin de répondre adéquatement à leurs besoins financiers, Fondation a su structurer une offre de capitaux adaptée à ce type d'entreprises.

Quoique pouvant effectuer des investissements à compter de 250 000 \$, Fondation favorise, à ce stade-ci de son développement, des investissements se situant entre un et trois millions de dollars. Afin de répondre à des besoins inférieurs à ceux-ci, Fondation a créé Filaction et le Fonds de financement coopératif (FFC).

Filaction, le Fonds pour l'investissement local et l'approvisionnement des fonds communautaires, a pour mission d'apporter une réponse complémentaire à Fondation dans la fourchette d'investissement, très peu couverte, de 50 000 à 150 000 \$. Filaction travaille en réseau avec les fonds de financement de première ligne. Il est offert en particulier par le Réseau québécois du crédit communautaire (RQCC) et il accompagne le Réseau d'investissement social du Québec (RISQ). Filaction est également

partenaire du gouvernement du Québec dans les Fonds d'investissement régionaux pour femmes entrepreneures implantés dans cinq régions ressources. En plus d'offrir aux fonds de crédit communautaire des moyens financiers supplémentaires, il peut aussi fournir un soutien technique et des outils d'analyse et de suivi.

Pour répondre encore plus adéquatement aux entreprises coopératives, Fondation et le RISQ ont joint leurs efforts pour créer un fonds spécialisé, le Fonds de financement coopératif (FFC). Géré par Filaction, le FFC a la capacité d'investir des sommes se situant entre 100 000 et 250 000 \$. Rappelons que le RISQ, dont les interventions sont de 50 000 \$ et moins, a été créé en 1997, à la suite d'un engagement pris lors du Sommet socio-économique sur l'économie et l'emploi, par le milieu des affaires et le Chantier de l'économie sociale. La création du FFC a permis de compléter l'offre de financement aux entreprises d'économie sociale, qui s'étend désormais du microcrédit jusqu'à Fondation.

Fidèle à sa mission, Fondation est également partenaire du Fonds d'investissement pour le développement durable (FIDD) destiné à soutenir des entreprises socialement responsables et faisant de la prévention sur le plan environnemental.

### **Participation et formation : des conditions préalables à l'investissement**

Parmi les conditions préalables à l'investissement en entreprise, quatre d'entre elles permettent plus particulièrement à Fondation de favoriser le développement de formes de gestion plus participatives :

- 1) Les entreprises à capital-actions doivent consentir au principe que les salariés pourront, s'ils le demandent, acquérir du capital de l'entreprise sur une base collective,

au moyen notamment d'une coopérative de travailleurs actionnaires (CTA).

- 2) L'entreprise doit accepter qu'un diagnostic socioéconomique soit effectué. Ce diagnostic porte sur différents éléments touchant le fonctionnement de l'entreprise, plus particulièrement le management, les relations de travail, l'organisation du travail, la participation des salariés à la gestion, les effectifs, les conditions de travail, l'état des communications, les compétences, les programmes de santé et sécurité, l'environnement et l'implication de l'entreprise dans le milieu. D'autres aspects sont également pris en considération, tels le nombre d'emplois maintenus ou créés, le positionnement dans le marché, l'originalité du projet ou son adéquation avec la mission de Fondation. Ce diagnostic permet de valider les analyses autrement effectuées par Fondation et de formuler certaines conditions particulières pour qu'un investissement puisse être consenti.
- 3) Contribution de l'entreprise au Fonds de formation professionnelle pour la formation économique des travailleuses et travailleurs, à raison de, 025 % de la masse salariale.
- 4) Tenue de deux ateliers de formation à l'intention de l'ensemble des salariés de l'entreprise dans laquelle Fondation investit.

### **Les ateliers de formation : un outil utile aux employés comme à l'entreprise**

Le premier atelier a pour objectif de recueillir le plus d'information possible afin de saisir les principaux enjeux présents dans l'entreprise et de dégager des priorités d'action au sein des

diverses équipes de travail, services ou unités administratives. Subdivisés en équipes mixtes, les participants, travailleurs, cadres et membres de la direction sont invités à discuter, à donner leur avis et à faire des propositions sur les questions suivantes : De quoi avons-nous besoin pour bien mener notre entreprise ? Quels sont les succès de la dernière année ? Les grandes forces ? Les points à développer et les progrès à accomplir ? Quelle priorité favoriser ?

Le deuxième atelier vise à faire connaître aux travailleuses et aux travailleurs la situation économique de l'entreprise qui les emploie. Il leur permet de mieux comprendre ce qui se passe ou ce qui pourrait se passer dans l'entreprise en ce qui concerne, par exemple, le niveau de l'emploi ou la capacité d'investissement, et de les sensibiliser aux variables clés et aux enjeux économiques susceptibles de l'affecter. Les participants y apprennent, entre autres, à analyser les états financiers.

Ces ateliers donnent un bon aperçu des préoccupations, des exigences et des contraintes des uns et des autres. Ils permettent aussi de prendre la mesure de l'apport de chacun à la réussite de l'entreprise. Il arrive que des sous-groupes se forment et s'offrent pour aider à solutionner un problème dans les semaines qui suivent et rendre compte de l'avancement de leurs travaux à l'équipe de direction. Un compte rendu de chaque atelier est remis à la direction qui peut le mettre à la disposition des travailleurs. Il est aussi acheminé au syndicat ainsi qu'au directeur de portefeuille de Fondation. Ces interventions permettent à tous les acteurs d'influer sur l'organisation. L'information et les suggestions qui ressortent de ces travaux font que les travailleuses et les travailleurs se familiarisent davantage avec certains aspects de la gestion de l'entreprise. La direction est mieux éclairée sur ce qui se vit dans son entreprise et peut agir en conséquence. Le

directeur de portefeuille dispose quant à lui d'un outil de travail non négligeable pour effectuer le suivi et mieux accompagner l'entreprise.

### **Les outils collectifs : synergie et complémentarité**

La CSN a toujours encouragé la mise sur pied d'instruments d'intervention économique et sociale. En voici certains qui, agissant en complémentarité et en synergie avec Fondation, contribuent à la réalisation de projets novateurs.

- La Caisse d'économie des travailleuses et travailleurs (Québec) est devenue la principale institution financière au Québec à s'être donné pour mission de démocratiser l'accès aux produits et aux services financiers en soutenant le développement de l'économie sociale et solidaire et en appuyant l'entrepreneuriat collectif au sein des réseaux syndical, coopératif, communautaire et culturel. Elle dispose d'un actif de plus de 300 millions de dollars et regroupe près de 2 400 organisations syndicales, entreprises collectives et associations.
- Bâtirente a été mis sur pied afin de répondre aux besoins des travailleuses et travailleurs désireux de profiter de régimes de retraite conçus spécifiquement pour eux. Il rejoint présentement près de 22 000 adhérents répartis dans plus de 300 groupes. Les Fonds Bâtirente, dont l'actif total s'élève à 373 millions de dollars, servent de véhicule de capitalisation, non seulement pour les régimes de retraite Bâtirente, mais aussi pour des caisses de retraite, des fonds syndicaux et des organismes de l'économie sociale. Bâtirente s'engage d'ailleurs de plus en plus concrètement dans

certaines stratégies de placement et d'action proposées par le mouvement de la finance socialement responsable.

- Formée d'une équipe multidisciplinaire, MCE Conseils offre des services, des expertises et des conseils, qu'il s'agisse de questions relatives à la création, à la gestion, à l'organisation ou au développement d'une entreprise. Ses interventions ont pour objectif de favoriser le maintien et la création d'emplois.
- Le Fonds de formation professionnelle a été créé par Fondation afin de percevoir et d'administrer les contributions des entreprises de son portefeuille pour la formation des travailleuses et travailleurs. Le Fonds s'occupe aussi de diagnostic socioéconomique ainsi que de la préparation et de l'animation d'ateliers de formation. Il offre aussi des services de consultation en développement organisationnel et en organisation du travail. Sous peu, il sera également en mesure de soutenir les entreprises dans la formulation de leur bilan social.

### **Conjuguer autrement l'économique et le social**

La formation fait partie d'une approche globale d'intervention visant une meilleure conjugaison de l'économique et du social. Tout en soutenant les entreprises dans leurs efforts de modernisation de leurs installations et de leurs équipements, Fondation encourage le développement de formes de gestion plus participatives et la mise en place de programmes de formation continue. La conjugaison de ces éléments conditionne l'atteinte du niveau de productivité souhaité pour les entreprises tout en contribuant à maintenir et à créer des emplois de qualité.

À son réseau de militantes et militants, les 900 responsables Fondation répartis dans les différentes régions du Québec, Fondation offre un soutien permanent sous forme de sessions de formation, de matériel didactique et d'un bulletin d'information, afin d'accroître leurs connaissances sur différents aspects touchant les finances personnelles, l'épargne-retraite, la conjoncture économique, l'utilisation socialement responsable des ressources financières et l'économie en général. Ces différents sujets sont également abordés dans les communications régulières de Fondation avec ses actionnaires, ses partenaires et le grand public. Dans son propre fonctionnement, Fondation veille à associer les salariés au processus d'élaboration des objectifs de son action et à l'organisation de leur travail.

En collaboration avec les autres instruments collectifs d'intervention associés à la CSN, Fondation apporte une contribution significative au développement d'une attitude socialement responsable en ce qui touche la gestion des finances, en vue d'une plus grande responsabilité sociale des entreprises et pour le mieux-être des travailleuses et des travailleurs.

# Formation continue en milieu communautaire

PAR CLAUDIE SOLAR

**B**ien des personnes ne se sentent pas concernées par la formation continue. Celle-ci serait réservée aux professionnels, d'une part, et aux entreprises, d'autre part. L'expression semble être entendue de façon limitative car, pour suivre des activités de formation continue, il faut d'abord avoir une formation préalable. Bien sûr, le niveau de cette formation n'est inscrit nulle part, mais l'imaginaire collectif est marqué par l'enseignement supérieur. Cela explique sans doute la réduction du sens de l'expression « formation continue » aux seuls professionnels, ces femmes et ces hommes bien éduqués, qui d'ailleurs sont ceux qui suivent le plus d'activités de formation une fois adultes et engagés sur le marché du travail, sinon dans une carrière. Pour ceux et celles qui ne seraient pas des diplômés postsecondaires, on ne parle guère de formation continue; il est plutôt question de formation en emploi ou de formation en entreprise. Il est aussi question d'éducation des adultes : une éducation qui demeure caricaturée comme étant du rattrapage scolaire, de l'alphabétisation ou l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, DES ou DEP.

Les médias jouent assurément un rôle important dans la diffusion de cette image, mais ils ne font que transmettre ce que d'autres mettent en avant. Le gouvernement du Québec, dans sa *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue tout au long de la vie* (2002), procède lui-même à ce découpage. Il définit l'éducation des adultes comme étant celle qui relève du système scolaire, c'est-à-dire l'alphabétisation et la formation de base — équivalant à neuf ans de scolarité — jumelée à une formation qualifiante favorisant l'insertion professionnelle. La formation continue, quant à elle, est définie comme étant reliée au marché du travail.

Or, quand on pense travail, on pense aux milieux où ce travail s'exerce : entreprise ou organisme. De là à penser à la formation continue en milieu communautaire, il n'y a qu'un pas.

Le but de ce texte est de traiter de la formation continue en milieu communautaire en partant d'une pratique de terrain que je connais bien : celle des groupes de femmes et de groupes œuvrant en éducation des adultes. Par groupes de femmes, entendons ici tout groupe mixte ou non qui travaille à améliorer ou changer le statut et les conditions de vie des femmes. Rappelons que le mouvement des femmes a connu un regain d'intérêt dans les années 1970 avec la conjonction de plusieurs phénomènes : acquisition du droit de vote en 1940 et changements qui s'ensuivirent dont l'accès au travail, au salaire, aux professions et à la contraception ; accès à l'éducation de toutes les filles dans la mouvance qui conduisit à la réforme du système scolaire québécois en raison du rapport Parent ; mouvement des droits civils aux États-Unis, qui marqua le mouvement des femmes américain et influença celui du Canada et du Québec ; Commission royale d'enquête sur la situation des femmes qui dressait, pour la première fois au Canada, un portrait du statut et des conditions de

vie des femmes; mise sur pied de la décennie des femmes 1975-1985 et déclaration de l'Année internationale des femmes (1975). La formation continue des femmes, et des hommes, du Québec commença alors, car un vaste mouvement d'éducation populaire se mettait en place à ce moment-là pour combler le manque de connaissance que l'on avait de la moitié de la population.

Mais notre regard sur la formation continue en milieu communautaire ne sera pas aussi large : nous nous limiterons à quelques exemples et à un groupe particulier de personnes : celles qui travaillent au sein du mouvement. Qu'elles soient rémunérées ou bénévoles, ces femmes<sup>1</sup>, comme toutes les femmes qui sont sur le marché du travail, ont besoin de formation pour augmenter leurs connaissances et mieux intervenir dans leur milieu.

### Un bref regard sur le passé

Un des plus grands changements du xx<sup>e</sup> siècle est la percée qu'ont faite les femmes dans tous les domaines, particulièrement dans celui du savoir et de sa diffusion. Bien sûr, au début du renouveau du mouvement des femmes, il y avait peu d'écrits. Simone de Beauvoir, en 1949, lança son livre pionnier, *Le deuxième sexe*, dans un monde hostile. Pourtant, il allait devenir la base conceptuelle du changement : culture opposée à nature, acquis opposé à inné. « On ne naît pas femme, on le devient » : cette phrase va marquer le développement des savoirs relatifs aux femmes car, très vite, on se rendit compte que les femmes étaient absentes des milieux du savoir.

Dans les années 1960, la situation change. De plus en plus de femmes écrivent et alimentent le mouvement des femmes : Betty Friedan, Germaine Greer, Shulamith Firestone,

1. Dans ce texte, le féminin englobe le masculin.

Benoîte Groulx, Susan Brownmiller, Elena Gianini Belotti pour n'en nommer que quelques-unes. C'est l'époque où la formation continue ressemble à de la formation initiale tant les savoirs sur les femmes et les savoirs féministes n'existaient pas. De fait, les femmes interpellées par ces connaissances se plongent dans une lecture intensive et entament ce que j'ai appelé « la démarche féministe »<sup>2</sup>. L'intensité de la lecture entraîne un désir d'exhaustivité et certaines militantes du mouvement seront fières de pouvoir dire qu'elles avaient lu tous les livres sur le sujet.

Dans les années 1970, les écrits féministes commencent à paraître à une cadence de plus en plus soutenue et, à partir des années 1980, il devient difficile de suivre le rythme des publications. Les savoirs se démultiplient; les approches théoriques aussi. Le mouvement des femmes devient « pluriel ». On se spécialise et l'on organise des colloques pour former, diffuser et construire.

La formation continue au sein du mouvement des femmes commence donc par beaucoup de lectures mais aussi par des activités en groupe : cercles de lecture, discussions, groupes de croissance, conférences, colloques, etc. De façon individuelle, on puise dans les écrits ce qui donne sens à l'expérience d'être femme; de façon collective, on discute des écrits et des expériences pour donner sens à la place des femmes dans la société.

### L'organisation de la formation continue

Si dans les années 1950 il n'y avait aucun groupe de femmes reconnu, la situation est complètement différente dans les années

2. Dans ma recherche doctorale, j'ai voulu connaître quelles sont les connaissances qui sous-tendent cette démarche, Claudie Solar, *Les connaissances liées à la transformation du cadre de référence dans la démarche féministe* [thèse de doctorat], Montréal, Université de Montréal, 1988. « Autoformation féministe ». *Canadian Journal for the Study of Adult Education/Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, vol. 8, n° 1, 1994, p. 41-58.

1980. En 1984, le Conseil du statut de la femme, dans son *Répertoire des groupes de femmes*, en dénombrait plus de mille. Encore aujourd'hui, le nombre de ces groupes demeure impressionnant : il se situerait entre 800 et 1000. C'est donc dire l'ampleur du mouvement.

Certains groupes renferment beaucoup de membres, tels l'AFEAS (Association féminine d'éducation et d'action sociale) ou la FFQ (Fédération des femmes du Québec) ; d'autres sont tout petits, tel le Mouvement international pour les femmes et l'enseignement des mathématiques (MOIFEM)<sup>3</sup> avec sa trentaine de membres. Or, en calculant si peu que dix personnes par groupe, on arrive à un total de 16 000 femmes engagées dans le mouvement des femmes, des femmes qui développent des activités, rédigent des rapports, orchestrent des rencontres, diffusent des connaissances et construisent des interventions.

Très vite les groupes découvrent qu'il leur faut assurer eux-mêmes leur formation, colliger leurs écrits et collaborer entre eux pour avoir accès aux diverses expertises dont ils ont besoin. Dès la fin des années 1970, il devient en effet évident que les lieux de savoirs féministes se trouvent au sein du mouvement des femmes, les universités, auxquels les groupes font appel, ne pouvant, le plus souvent, que reproduire des savoirs devenus désuets au regard de la pratique des groupes et de l'expérience des femmes. Les besoins en matière de formation continue sont alors immenses. C'est dans ce contexte que naissent Relais-femmes, puis le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF).

---

3. MOIFEM a été fondé en 1986 et vient d'être dissous pour s'intégrer dans la nouvelle Association de la francophonie à propos des femmes en sciences, technologies, ingénierie et mathématiques (AFFESTM), créée le 31 octobre 2003.

## Relais-femmes

Relais-femmes est un regroupement de groupes de femmes créé en 1980, à la suite de l'« exaspération des femmes travaillant au bureau montréalais du Conseil du statut de la femme (CSF) et de celles œuvrant à la Fédération des femmes du Québec (FFQ) » submergées à l'époque par des demandes diverses et répétées de groupes de femmes « en quête de soutien, de ressources et d'information »<sup>4</sup>. La mise en route du projet débute en 1978 : le Conseil du statut de la femme (CSF), la Fédération des femmes du Québec (FFQ), l'Association féminine d'éducation et d'action sociale (AFEAS) et les services aux collectivités de l'Université de Montréal et de l'Université du Québec à Montréal se rencontrent pour créer, dans un premier temps, un centre de ressources documentaires, le Centre de ressources-information des femmes, désigné par l'acronyme CRI des femmes. C'était une première réponse au besoin de connaissances des groupes de femmes, mais il est vite devenu évident que le strict mandat documentaire était trop restrictif. La documentation était en effet limitée et l'absence de savoirs spécifiques sur les femmes commandait d'entreprendre des recherches pour le créer. De plus, les groupes réclamaient de la formation tant sur des contenus que sur des modalités d'intervention. Le CRI des femmes devint Relais-femmes, un regroupement autonome de groupes de femmes.

Dès le départ, Relais-femmes se voit confier le rôle pour lequel il a été pensé : être un relais entre les groupes de femmes et les diverses ressources (humaines, documentaires et institutionnelles) pour répondre aux demandes de soutien et d'exper-

4. Dans cette section, les citations sont de Lise Gervais (2002), actuelle coordonnatrice générale de Relais-femmes. Voir Lise Gervais, « Rencontre entre savoirs : la mise en place d'une utopie », communication présentée au 3<sup>e</sup> Colloque international des recherches féministes francophones « Ruptures, résistances et utopies », Toulouse, 17-21 septembre 2002.

tise des groupes dans leur action. Pour ce faire, Relais-femmes bénéficie notamment du soutien des services aux collectivités des universités<sup>5</sup>, tout spécialement celui de l'UQAM qui signe un protocole d'entente assurant chaque année des ressources humaines et financières en réponse aux demandes émanant des groupes.

Alors qu'en 1980 Relais-femmes ne comptait que quelques groupes membres, en 2002, il soutenait près de 70 organisations, dont les grands regroupements nationaux et régionaux de groupes de femmes québécois, plusieurs groupes locaux, la majorité des centres, instituts et groupes de recherche féministes du Québec ainsi qu'une quinzaine de femmes à titre de membres individuels. Pour avoir une idée de l'ordre de grandeur des activités de Relais-femmes, référons-nous au budget de l'année 2000-2001 qui était de plus de 350 000 \$, provenant d'une dizaine de projets distincts puisque le financement des groupes communautaires est essentiellement un financement par projets.

Relais-femmes s'est développé dans le but de satisfaire les besoins des groupes de femmes en ce qui a trait aux ressources, à la formation et à la recherche. Sa position unique au sein du mouvement des femmes en fait un carrefour qui dirige la réponse vers les besoins et qui assure un soutien et un accompagnement, tout particulièrement dans les questions transversales. Relais-femmes a, en effet, été pensé comme un groupe voué au service des groupes de femmes et n'est donc pas porteur « de dossiers spécifiques sinon ceux concernant le développement des groupes ». Par le biais de la recherche et de la

5. L'Université de Montréal a fermé son Service aux collectivités en 1989, à la fin du projet de formation des intervenantes des maisons dont il est question plus loin dans le texte.

formation qu'il assure, Relais-femmes se trouve à jouer un rôle de création de savoirs sur la situation des femmes et de formation continue auprès des femmes et des groupes de femmes.

### **Le CDEACF**

Relais-femmes, nous venons de le voir, a vu d'abord le jour sous forme d'un centre de documentation. Quand Relais-femmes a été mis sur pied, il avait hérité de la documentation de la FFQ, qui connaissait des difficultés à assurer une saine gestion des documents alors que le nombre des publications allait croissant. Le manque de financement pour soutenir le volet documentation devint vite un problème pour Relais-femmes aussi. La documentation, essentielle au fonctionnement des groupes, requiert un personnel qualifié et un budget adéquat pour son développement. Malheureusement, les sources de financement que nécessite un centre de documentation en milieu communautaire sont presque inexistantes.

Cette situation n'était pas l'apanage de Relais-femmes : tous les groupes communautaires ayant une documentation un tant soit peu substantielle faisaient face aux mêmes difficultés. C'était le cas de l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA). Les deux groupes travaillèrent donc ensemble pour trouver une solution à ce problème et après trois ans d'acharnement, le Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine (CDEACF) est né, en 1983, de la fusion de ces deux centres.

Les premières années du Centre ont été précaires mais sa survie devint moins aléatoire quand les gouvernements du Québec et du Canada lui confièrent le mandat de développer le volet de l'alphabétisation en 1988, deux ans avant l'Année internationale de l'alphabétisation.

Le CDEACF a été conçu à l'image des groupes fondateurs, c'est-à-dire par des groupes et pour des groupes, surtout communautaires, mais pas uniquement. Il a pour mandat la collecte, l'organisation, l'animation et la diffusion de l'information sur l'éducation des adultes — incluant l'alphabétisation, l'éducation populaire et l'action communautaire — et sur la condition féminine. Il a aussi pour mandat de former les groupes à la gestion de documents et de participer aux réseaux nationaux et internationaux œuvrant dans les champs similaires ou complémentaires aux siens.

Avec 240 membres en 2001-2002, non seulement les collections prennent de l'ampleur — 4830 nouvelles unités documentaires intégrées cette année-là et lancement d'une bibliothèque virtuelle en 2003<sup>6</sup> — mais encore le CDEACF offre des services de soutien à la formation, par ses sites Internet<sup>7</sup>, notamment ceux de l'alphabétisation (Espacealpha) et de la condition féminine (Netfemmes), par les minibibliothèques pour l'éducation des adultes, les trousseaux d'alphabétisation, les séances d'animation pour sensibiliser les gens et vulgariser des contenus. Depuis le déploiement des technologies de l'information et des communications, le Centre initie également ses groupes membres à leur utilisation non seulement pour obtenir de l'information mais aussi pour diffuser la leur. Ainsi le CDEACF constitue une ressource importante en matière de formation continue en milieu communautaire.

### Projets de formation continue

Nous illustrerons ici, en décrivant deux projets, le type d'activité de formation qui peut avoir cours dans ce milieu. Il s'agit de projets menés en partenariat, l'un sur la formation des intervenantes, avec le Regroupement provincial des maisons d'hébergement et de

6. Pour les collections, voir [www.cdeacf.ca](http://www.cdeacf.ca); pour la bibliothèque virtuelle <http://bv.cdeacf.ca>

7. <http://espacealpha.cdeacf.ca> et <http://netfemmes.cdeacf.ca>

transition pour femmes victimes de violence conjugale et l'autre sur l'appropriation des technologies de l'information et de la communication par les groupes de femmes en collaboration avec le CDEACF.

### Les maisons d'hébergement

Fondé en 1975, le Regroupement provincial des maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence conjugale (ci-après Regroupement) comptait plus de 80 maisons en 1985 et il devenait impératif d'assurer la formation des quelque 600 intervenantes qui accueillait des femmes et des enfants victimes de violence. Le projet Formation des intervenantes des maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence s'est construit sur ce besoin. Il a été réalisé dans un partenariat Université de Montréal-Regroupement, les deux organismes ayant déjà collaboré dans le cadre de projets orchestrés grâce au travail de liaison de Relais-femmes.

Pour bien saisir le contexte, il est essentiel de tenir compte du fait que les maisons d'hébergement sont des organismes communautaires, alternatifs, d'idéologie féministe, dirigés par des femmes pour des femmes. Les approches théoriques utilisées dans le projet devaient s'ajuster à la définition de ces maisons, à leurs valeurs et à leur culture organisationnelle, car la démarche était conçue pour les membres du Regroupement et devaient leur servir, à elles en tout premier lieu. Cela a permis des productions intéressantes et originales<sup>8</sup>.

---

8. Guy Pelletier et Francine Craig, *Les maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence : une enquête organisationnelle*, Montréal, Service aux collectivités — Section d'administration de l'éducation, Faculté de l'éducation permanente — Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal/Regroupement provincial des maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence, 1988. Anne Goyette et Claudie Solar, *Les enfants et la violence conjugale*, Montréal, Service aux collectivités, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal, 1989.

La conception du projet a commencé à l'automne 1983 par un bilan des sessions de formation déjà offertes aux intervenantes du Regroupement ainsi que par une analyse des besoins de formation des membres. De là est né un plan de formation prévu sur trois ans et découpé en trois phases : 1) dimension organisationnelle : gestion des maisons, gestion du Regroupement ; 2) la violence faite aux femmes en milieu conjugal : problématique et intervention ; l'intervenante ; 3) les enfants et la violence : problématique et intervention ; clinique juridique ; l'accueil des nouvelles maisons.

Ce plan a pu être mis à exécution entre 1986 et 1989 grâce à une subvention du Fonds des services aux collectivités du ministère de l'Éducation. Il a requis des recherches, car il n'y avait aucune donnée sur la gestion des maisons d'hébergement ; il n'y avait pas davantage de connaissances sur la problématique de la violence conjugale dans une perspective féministe, les analyses classiques ayant pour constante de considérer les femmes comme des victimes responsables de ce qui leur arrivait. Les défis principaux de ce projet ont donc été de produire des connaissances pertinentes, de construire les savoirs d'après l'expérience acquise sur le terrain, de théoriser l'intervention et de transmettre ces savoirs, savoir-faire et savoir-être.

La réalisation de ce projet a nécessité un ajustement constant tant en ce qui a trait à la théorie qu'à la pratique. Il a surtout requis beaucoup de confiance, qui s'est établie au fil de l'action, pour construire en collaboration et en toute humilité. Dans ce projet, les universitaires ont travaillé avec les intervenantes désignées par le Regroupement. Elles ont conjugué leurs connaissances et leurs compétences pour créer des savoirs et des modes d'intervention renforçant l'expertise déjà élaborée dans les maisons mais non systématisée faute de temps et de disponibilité.

Dans ce sens, ce travail a permis la systématisation et l'inscription de l'expertise du Regroupement et de ses membres dans des écrits, rendant ainsi le savoir disponible et prêt pour une diffusion plus large.

Enfin, le Regroupement possédait des données inédites sur l'organisation des maisons d'hébergement, savoirs systématisés tirant leur origine de la pratique des intervenantes, des outils de formation pour diffuser ces savoirs et les modalités d'intervention qui en découlent, une équipe de formatrices ayant participé à l'élaboration des savoirs et des outils, prêtes à dispenser les formations auprès de leurs collègues. Ce projet constitue un modèle pour la formation en milieu communautaire.

### Internet au féminin

Une des fonctions principales du CDEACF, nous l'avons vu, consiste à recueillir et à diffuser l'information auprès de ses membres et du public. Cette cueillette et cette diffusion sont de nos jours fortement marquées par les technologies de l'information et de la communication; ces technologies (TIC) ont modifié le rôle et les modes de fonctionnement des centres de documentation<sup>9</sup>.

Étant au cœur de l'information, le CDEACF<sup>10</sup> a vite vu que ses membres, plus spécifiquement les groupes de femmes, ne savaient pas comment chercher l'information dont ils avaient besoin ni n'étaient présents sur le réseau des réseaux. En conjonction avec Relais-femmes et ayant un mandat du Groupe des 13, lieu de coordination des actions des groupes de femmes à l'échelle

9. Le CDEACF s'est informatisé dans les années 1980 et possède, depuis 1988, un réseau interne de données documentaires de plus de 23 000 titres, 1 000 dossiers thématiques, 1 300 revues et bulletins et près de 300 vidéocassettes et microfilms. Il s'est relié aux bases de données extérieures depuis 1989 et à l'Internet depuis 1994.

10. Le CDEACF possède une collection vulgarisée sur la télématique depuis 1992 et offre aux groupes une formation à la gestion de l'information documentaire depuis 1993.

du Québec, le CDEACF a orchestré, en partenariat avec divers organismes (Communautaire, Université de Montréal ainsi que plusieurs groupes de femmes), un projet d'inscription des femmes et des groupes de femmes à l'Internet. *Internet au féminin* voyait le jour.

Ce vaste projet a connu plusieurs phases. En 1995, quelques groupes ont appris à utiliser les TIC. Puis il y a eu l'expérimentation en 1996, par 10 groupes, d'un prototype de formation pour les inciter à se brancher. Le projet Les groupes internautes a été un succès. Le 13 mars de l'année suivante, une rencontre-bilan avec les groupes soulignait la qualité et l'efficacité de cette formation ainsi que la surprise générale, tant des participantes que de l'équipe d'encadrement, d'avoir appris autant et en si peu de temps. À la fin du projet, seulement deux groupes n'étaient pas encore branchés au réseau et quatre groupes avaient créé une page Web. Le CDEACF s'inscrivait lui-même sur le Web et le site Netfemmes voyait le jour.

Le projet Internet au féminin a alors pris de l'ampleur : les groupes de femmes devaient non seulement accéder à Internet mais de plus l'alimenter. Il fallait donc, d'une part, aider les groupes à s'équiper, ce qu'a réalisé le projet Volnet. Il fallait, d'autre part, former les groupes pour diffuser leur information sur Internet. Le projet Autonomie et diffusion de l'information sur Internet prenait forme dans un partenariat Université de Montréal-CDEACF et pendant deux ans (1999-2001), les formations ont eu pour but d'aider des groupes à créer leur propre site pour y diffuser leur information et communiquer leurs savoirs.

Par le biais de ce projet, le réseautage des groupes de femmes prenait forme. Netfemmes devenait important, car il canalisait et diffusait l'information, ce qu'il fait toujours.

Netfemmes, de fait, permet la coordination des activités, gère des listes de diffusion, des listes de discussion en soutien notamment à la formation et au dépannage technologiques à distance.

Le projet Autonomie et diffusion de l'information sur Internet a été offert dans 18 villes du Québec et a rejoint au total 116 femmes en provenance de 80 groupes de femmes. À la fin du projet, 27 groupes avaient créé leur site tandis que l'utilisation de l'Internet prenait de l'ampleur. La fréquentation accrue du site Netfemmes témoigne de l'appropriation et de l'utilisation d'Internet par les groupes de femmes : en 1999, le site recevait 650 visites hebdomadaires pour une consultation de 3 500 pages par semaine; en 2001, la fréquence avait plus que triplé, passant à 2 250 visites hebdomadaires pour une consultation de 11 770 pages par semaine.

Le CDEACF a donc fortement contribué au virage technologique qu'a pris le mouvement des femmes, ce qui a notamment favorisé et soutenu des projets d'envergure, telle la Marche mondiale des femmes qui n'aurait pu bénéficier d'un tel intérêt international sans les TIC.

\* \* \*

La formation continue, on le voit, ne concerne pas uniquement les professionnels ou l'entreprise privée. Tout comme eux, le milieu communautaire ne peut se passer de personnes qualifiées, engagées dans un processus d'éducation permanente. Pourtant il dispose de peu de ressources financières pour orchestrer ces activités : chaque projet doit trouver son financement pour voir le jour. C'est pour cela qu'il lui faut être imaginatif et créatif pour répondre de façon satisfaisante aux besoins de formation des organisations qui dépendent de lui.

Il s'est donc doté d'organismes comme Relais-femmes et le CDEACF dont j'ai ici tenté de démontrer l'ampleur.

Pour le milieu communautaire, la formation continue est une obligation. Sans elle, il ne peut poursuivre son mandat de défense des droits, de service aux personnes, d'aide aux groupes ou de promotion de ceux-ci. Car le milieu communautaire pallie souvent les manques des organisations publiques, parapubliques et privées. C'est souvent en milieu communautaire que se fait la formation des adultes exclus des autres parcours de formation : femmes et hommes sans emploi, personnes analphabètes, immigrantes et immigrants sans connaissance du français échappant aux programmes gouvernementaux, femmes monoparentales, travailleuses et travailleurs de plus de 45 ans considérés trop vieux pour des formations qualifiantes. C'est ainsi que, faute de moyens donnant accès à des formations plus coûteuses, le milieu communautaire organise ses propres activités en vue d'offrir une formation continue sous forme d'apprentissages adaptés à des contextes et à des besoins spécifiques.

# Travailler par intermittence : un rapport singulier à la formation

PAR BRIGITTE VOYER

**T**els des voltigeurs, les contractuels, pigistes et travailleurs autonomes maîtrisent l'art de la souplesse et de la mobilité. Ils accomplissent des mandats de toutes sortes qui sont autant de tours d'adresse et d'exercices de charme déployés à force de compétence et de flexibilité. À l'ère du *just-in-time*, ils sont comme des magiciens : ils apparaissent, disparaissent, puis réapparaissent au gré de ceux qui font appel à eux. Qu'ils soient maîtres ou non de ces multiples apparitions, ils déploient leur savoir : ils s'ajustent à la demande et font face à la musique. Voltigeurs! Acrobates! Saltimbanques! Si soucieux de satisfaire, voire d'émerveiller, par les fruits de leur travail. Ils souhaitent surtout répéter la performance ailleurs et durer encore. Toujours sur leur corde raide, l'important pour eux consiste à éviter de tomber dans le vide... Entre deux culbutes et quelques autres prouesses professionnelles, ils se projettent, se questionnent, anticipent l'avenir et cherchent à se situer. Sans espace fixe et sans lien stable, ils

sont aussi comme les apatrides du monde professionnel. Constamment en déplacement, ces métèques scrutent l'horizon sans fin, cherchant à déterminer les repères qui leur permettront de mieux s'orienter et de poursuivre leur avancée.

Voilà une manière bien impressionniste de présenter la réalité des professionnels qui travaillent sur le mode de la mobilité, manière qui met en relief leur souci singulier de la compétence et leur besoin de se situer pour mieux se projeter. Ce sont là des dimensions essentielles de leur développement professionnel et que nourrit bien souvent la formation sous différentes facettes.

Ce texte propose de montrer comment ces professionnels s'approprient la formation, vue ici selon une double conception, instrumentale et existentielle. De ce point de vue, la formation se présente d'abord dans son caractère pragmatique, étant envisagée comme une ressource permettant à une personne d'accroître ses compétences et d'acquérir des savoirs utiles à l'exercice de son travail et à la résolution de problèmes. La décision de se former implique le choix d'une stratégie dont on escompte des effets bénéfiques dans sa pratique quotidienne. Ensuite, dans sa dimension existentielle, la formation est considérée comme une expérience de découverte de soi, une démarche de construction et de compréhension de sa propre expérience. Dans cette perspective, le professionnel ne voit pas uniquement son travail comme une façon de produire un objet ou de fournir un service mais plutôt comme une manière de se produire soi-même, d'évoluer et de se définir. Selon cette conception, le savoir n'est pas un objet extérieur à l'individu mais plutôt une occasion de s'impliquer et la formation, une façon d'éprouver ce qui est vécu, d'y réfléchir, de l'évaluer pour éventuellement transformer sa propre expérience<sup>1</sup>. La

1. H.G. Gadamer, *Vérité et méthode*, Paris, Seuil, 1996.

formation des professionnels sera appréhendée ici tantôt du point de vue des activités formelles d'acquisition de connaissances, et tantôt de celui des différents processus psychiques d'apprentissage qui forment l'esprit d'une personne, lui font prendre conscience de son expérience et lui permettent de se situer dans le monde.

Ainsi, nous décrivons l'expérience de la formation continue de professionnels qui ont un parcours discontinu sur le marché du travail par le fait qu'ils occupent des emplois atypiques (travail autonome, travail à temps partiel, travail à contrat), volontairement ou non. Nous exposerons leur manière de s'approprier le savoir et de développer leurs connaissances et nous verrons ce qu'ils veulent connaître pour bien travailler et évoluer professionnellement. Au passage, disons que nous privilégions le terme « intermittent » pour désigner ces personnes plutôt que l'appellation « travailleur précaire » qui s'avère à nos yeux imprécise et normative<sup>2</sup>. Pour discuter de leur réalité, nous nous référerons à l'expérience de cinquante professionnels qui ont décrit leur parcours professionnel et ont raconté leur histoire d'emploi et de formation au cours d'une enquête que nous avons menée<sup>3</sup>. Tous diplômés universitaires, ceux-ci évoluent dans divers domaines. Ils sont artistes, journalistes, professionnels de la santé et des services sociaux (ex. : infirmières, travailleuses sociales et diététistes), formateurs d'adultes et enfin, spécialistes des nouvelles technologies (ex. : programmeurs informatiques, créateurs de sites web, dessinateurs 3D). Ces professionnels<sup>4</sup> travaillent

2. Pour une discussion sur le vocabulaire lié aux situations du travail atypique, voir B. Voyer, « Penser et dire le travail intermittent », dans M. Lebrun, *Les représentations sociales*, Montréal, Éd. Logiques, 2001, p. 279-298.

3. B. Voyer, *Formation et construction identitaire des professionnels en situation d'intermittence en emploi*. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, 2002, thèse inédite. Adresse Internet (URL) : <http://www.lib.umi.com/cr/umontreal/fullcit?pNQ71173>

4. Ces personnes sont, à parts à peu près égales, des hommes et des femmes dont l'âge se situe entre 27 et 51 ans, qui vivent dans la région de Montréal.

donc dans des domaines où l'emploi atypique est important. Évidemment, la situation dans chacun de ces secteurs est très différente tant sur le plan de l'emploi, de la formation, que sur celui des traditions propres aux différentes professions. Par exemple, le travail atypique des artistes est une tradition dans le monde des arts tandis qu'il est une réalité plus récente dans celui du travail social. De même, les artistes apprennent souvent par leurs contacts avec des « maîtres » lors d'une formation individualisée alors que les travailleuses sociales se forment plutôt en suivant des formations courtes organisées par leur corporation professionnelle. Bien entendu, les professionnels auxquels nous faisons allusion ne sont pas représentatifs de tous les intermittents, ne serait-ce que parce qu'ils sont plus scolarisés que la moyenne des travailleurs, ce qui colore considérablement leur expérience de travail et de formation.

Ainsi, nous traiterons ici de l'expérience de formation des intermittents en mettant en relief l'importance qu'ils accordent aux savoirs de différentes natures : savoirs professionnels, pratiques, savoirs stratégiques et savoirs théoriques. Nous verrons que ces savoirs contribuent à développer leur aptitude à exercer leur pratique, à gérer leur parcours d'emploi et qu'ils suscitent une réflexion propice au développement de leur identité professionnelle. Nous exposerons quelques-unes des caractéristiques de leur situation qui influencent leur perspective de formation et nous dégagerons quelques-uns des défis qui se posent aux travailleurs intermittents aujourd'hui.

### **La polyvalence et la quête de performance : savoirs professionnels et savoirs pratiques**

Le travail intermittent permet aux professionnels de développer leur polyvalence, ce qui les rend capables de remplir des fonctions et des mandats divers, de s'adapter à des milieux différents

et de répondre à des besoins de toutes sortes. Au fil de leur parcours professionnel, les travailleurs intermittents diversifient leur expérience : alors, ils acquièrent et développent de nouveaux savoirs. Leurs apprentissages se font souvent « sur le tas », par contact avec la nouveauté et grâce à la diversification progressive de leur pratique. D'ailleurs, « nouveautés », « apprentissages », « découvertes » sont les maîtres mots de leur récit professionnel. En racontant leur histoire, ils font valoir leur polyvalence, terme qu'ils ont tendance à opposer à la stabilité d'emploi et à l'emploi régulier. Plusieurs en parlent avec une réelle fierté et s'en enorgueillissent. Ils mettent ainsi la polyvalence en relief pour se distinguer des autres, la présentant parfois comme le véritable porte-étendard de leur identité professionnelle. C'est dire l'importance pour les travailleurs intermittents de maintenir et de renforcer un bagage d'expériences qui a été acquis naturellement. Pour le maximiser, plusieurs s'inscrivent à des activités de formation dans la perspective d'élargir leurs savoirs professionnels ; d'autres le font pour l'approfondir, cherchant ainsi à se spécialiser. Le plus souvent, les intermittents participent à des formations de courte durée (2-3 jours) ou s'inscrivent à des programmes d'études universitaires. Plusieurs obtiennent ainsi un certificat, un second diplôme de baccalauréat ou un diplôme de maîtrise.

La participation à la formation chez les travailleurs intermittents interrogés n'est pas négligeable si l'on considère que, parmi les 50 personnes ayant participé à notre enquête, 19 avaient participé à une formation au cours de l'année de l'enquête. De surcroît, les activités éducatives sont récurrentes dans la plupart des parcours. Contrairement à ce que certains affirment, ces personnes ne semblent donc pas en « déficit de compétence » ni en situation de « déclassification ». Elles seraient plutôt enclines à se former et ce, même si la plupart d'entre elles ne reçoivent pas de soutien financier pour étudier, les

employeurs ne voyant généralement pas d'intérêt à subventionner le développement de personnes avec qui ils n'entretiennent que des relations éphémères.

Il faut considérer également la sensibilité particulière des travailleurs intermittents à la performance professionnelle. Bien entendu, ils n'en ont aucunement l'exclusivité, tous les types de professionnels étant susceptibles de ressentir la pression à la performance exercée dans leur environnement. Cependant, il est possible de penser que leur tendance au dépassement de soi est éprouvée avec plus d'acuité compte tenu de leur régime de travail. Effectivement, les contractuels doivent souvent accomplir leur travail dans un temps donné tout en assumant eux-mêmes les coûts des erreurs ou des retards de production par exemple. De même, lorsque la réalisation d'un mandat ne satisfait pas complètement aux exigences du demandeur (employeur ou client), la possibilité de renouveler un contrat avec ce dernier est généralement compromise et la réputation professionnelle, souvent entachée. C'est donc dire que les travailleurs intermittents ne cessent d'anticiper ce moment où la satisfaction d'un employeur (ou d'un client) sera exprimée et qu'ils cherchent continuellement à répondre aux exigences de celui-ci. Ils ressentent fortement le souci du travail bien fait et ils sont constamment en train d'évaluer leur manière de travailler. Puis, avant d'accepter un nouveau contrat, ils évaluent leur capacité à répondre à la demande et ils se préoccupent des embûches possibles. Comme ils assument seuls leur développement professionnel, ils cherchent à découvrir les moyens les plus susceptibles de leur donner une prise sur leur pratique : la stratégie la plus sûre consiste souvent à acquérir de nouveaux savoirs ou à élargir leurs champs de connaissances. En un mot, pour faire face à la pression de la performance, une grande attention est portée au déploiement de leurs compétences dans l'exercice de leur travail.

Il faut spécifier également que l'éventualité d'obtenir de nouveaux contrats de travail ou celle d'élargir leur champ d'action est fréquemment interprétée par les travailleurs intermittents comme la preuve ultime de leur compétence. Souvent, ils en parlent comme si elle était le reflet de leur réussite et même le signe de leur valeur personnelle. Comme la reconnaissance professionnelle des intermittents se manifeste essentiellement par l'octroi de nouveaux contrats, ceux-ci sont très centrés sur l'objet de leur travail. Ils associent la qualité de leurs réalisations à leur capacité de déployer leur savoir. Or, dans les milieux professionnels au sein desquels la compétition est particulièrement forte, le renouvellement du savoir participe directement à la quête de l'excellence.

### **Périodes creuses et gestion de carrière : les savoirs stratégiques**

Pour plusieurs intermittents, la vie professionnelle est parsemée de périodes sans emploi et de moments d'attente entre deux contrats. Dès lors la recherche de contrats devient partie intégrante de leur vie professionnelle. L'insertion en entreprise, la négociation d'ententes contractuelles et les rencontres avec de nouvelles équipes de travail sont récurrentes chez eux. Or, tous ces moments de transition mettant en évidence la nécessité de gérer leur carrière exigent l'utilisation de savoirs stratégiques ; ceux-ci prennent divers aspects. Premièrement, ils commandent la maîtrise de « savoirs d'environnement » qui sont *grosso modo* des informations sur le domaine professionnel dans lequel les travailleurs évoluent. Dans le cas des intermittents, il s'agit surtout de connaître les produits ou les approches utilisés dans un milieu professionnel donné, les valeurs dominantes, les personnes les plus influentes, les modes de fonctionnement, etc. Ces connaissances étant parfois formalisées, elles peuvent être acquises dans des activités de formation formelle. Cependant,

elles relèvent le plus souvent de l'observation de l'environnement et parfois même de l'intuition<sup>5</sup>. Deuxièmement, la gestion de la carrière exige également des « savoir-faire relationnels » qui sont particulièrement utiles pour s'adapter aux situations inusitées, aux personnes nouvelles ainsi que pour s'enquérir des conduites les plus appropriées dans le milieu. Enfin, pour s'assurer d'obtenir de nouveaux contrats, les professionnels mobilisent des savoir-faire plus techniques, ce qui les amène, par exemple, à rédiger un *curriculum vitae*, à préparer un plan d'affaires, à négocier des ententes ou à faire des demandes de subvention.

Quelques travailleurs disent s'être déjà inscrits à des cours portant sur la recherche d'emploi dans des organismes d'employabilité ou avoir suivi des formations sur la gestion d'entreprise. Si la plupart du temps leur intérêt pour ces cours résidait surtout dans la possibilité de parfaire les compétences déjà acquises naturellement, plusieurs y appréciaient également les occasions qu'offrent ces cours de rencontrer des personnes étant dans la même situation qu'eux. Du reste, les travailleurs intermittents n'apprécient pas tellement ces périodes où ils doivent faire preuve de stratégie; ils considèrent généralement la quête d'emploi comme étant pénible et laborieuse. Cela explique d'ailleurs que certains intermittents suivent des cours sur la recherche d'emploi à deux ou à trois reprises au cours de leur carrière et qu'ils en profitent souvent pour réfléchir à leur orientation et pour se doter de bases plus solides sur lesquelles asseoir leur projet professionnel. Grâce à ce genre d'activités, certains donnent une nouvelle impulsion à leur projet d'emploi et d'autres décident de se réorienter ou de se spécialiser.

5. G. Le Boterf, *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Édition d'Organisation (2<sup>e</sup> édition revue et augmentée), 1999, p. 113-115.

## **Le besoin de repères pour développer sa pratique et pour se définir : les savoirs théoriques**

Voyons maintenant en quoi des travailleurs intermittents, qui sont déjà des diplômés universitaires au moment d'entamer leur parcours d'emploi, manifestent leur attachement à la formation universitaire par la suite et comment celle-ci contribue à développer leur identité professionnelle. Ceux-ci révèlent en effet que les savoirs acquis en milieu universitaire leur procurent une perception de continuité alors qu'ils cheminent au cœur de la diversité et que leurs apprentissages sont des appuis importants dans l'exercice de leur pratique et qui peuvent alimenter leur réflexion sur elle.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la vie professionnelle en régime d'emploi atypique semble faite de multiplicité — milieux de travail changeants, collaborateurs nouveaux, modifications des mandats, etc. Dans un tel contexte, on serait porté à croire que les professionnels éprouvent un sentiment d'éparpillement et qu'ils perçoivent difficilement l'unité et la cohérence de leur pratique. D'ailleurs, il n'est pas rare que des études associent la précarité d'emploi et les problèmes d'orientation professionnelle. Pourtant, en dépit de la discontinuité apparente qui caractérise l'intermittence, il existe dans les faits une ligne de cohérence dans la plupart des parcours d'emploi intermittents. En effet, une continuité se dessine entre le choix de carrière initial des personnes, leur formation universitaire, leur parcours d'emploi qui est parsemé d'activités et de fonctions professionnelles diverses mais qui sont généralement concordantes ou apparentées et, par la suite, leurs activités de formation continue. En d'autres termes, la plupart des parcours d'emploi et de formation des intermittents que nous avons examinés révèlent que le choix professionnel initial correspond à la suite de la carrière, correspondance qui

s'avère renforcée subséquemment par des activités de formation continue. Autrement dit, la formation continue semble activer la prolongation d'une continuité professionnelle qui existait déjà. Dans certains cas, la formation joue aussi un rôle d'approfondissement d'une expertise déjà acquise au cours de la trajectoire professionnelle, la formation étant alors suivie dans le but d'un perfectionnement ou d'une appropriation de savoirs spécifiques.

Ainsi, tout en postulant que la formation continue participe au développement de l'identité professionnelle et que celle-ci peut avoir un effet plus ou moins structurant selon qu'il s'inscrit dans un rapport de continuité ou de rupture avec la trajectoire passée<sup>6</sup>, il nous semble que les intermittents s'approprient les significations symboliques du savoir, appropriation qui cristallise l'appartenance du professionnel à sa discipline ou à son champ de pratique. Plus concrètement, cela signifie que des intermittents choisissent de prolonger leurs études dans leur champ disciplinaire ou de suivre des cours dans des domaines connexes pour consolider ou stabiliser l'identité professionnelle fournie par la formation universitaire initiale et acquise tout le long de leur parcours d'emploi, par la suite. L'institution universitaire offre un espace d'identification solide et permet d'acquérir des savoirs qui sont socialement reconnus. Et comme les intermittents n'ont généralement pas de lieu de travail fixe pouvant leur permettre de ressentir une appartenance professionnelle, qu'ils ne disposent pas d'équipe de travail stable et ne vivent pas non plus de relations à long terme avec les entreprises pour se tisser une identité, ils s'approprient les bénéfices pratiques et symboliques de la formation universitaire pour se définir.

6. C. Dubar, *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 1991.

Mais ce n'est pas tout. L'intérêt des travailleurs intermittents pour la formation universitaire transparait également dans l'attachement qu'ils expriment à l'égard du savoir dans son aspect théorique en particulier. En effet, en racontant leur histoire professionnelle et en décrivant les emplois qu'ils ont occupés, ces travailleurs expriment souvent l'importance qu'ils accordent à des savoirs qui ont une portée générale. Cela est clairement illustré lorsqu'ils affirment qu'ils utilisent des « approches particulières » ou une « philosophie d'intervention » ou encore lorsqu'ils discutent de l'importance pour eux « des bons cadres d'analyse » ou « du sens critique qu'ils ont développé à l'université ». À notre avis, ils parlent ainsi d'un savoir « sans visée de satisfaction d'un besoin immédiat », d'un type de connaissance qui « permet de saisir les causes, les structures et les principes des phénomènes »<sup>7</sup>. Ces savoirs transversaux permettent d'analyser, de réfléchir à des problèmes et de les résoudre, de prendre des décisions, de développer des idées créatives et de mieux s'orienter dans leur travail. En parlant de ce qu'ils font dans leur vie professionnelle, les intermittents ne font pas référence principalement aux savoirs spécialisés ou très spécifiques, mais plutôt à des savoirs généraux, ceux qui leur permettent de mettre en perspective leur pratique quotidienne, d'y réfléchir et de bien comprendre ce qu'ils font. Bien sûr, il faudra entamer d'autres études pour vérifier si la façon de travailler des intermittents est singulière et voir si leur appropriation du savoir est différente de celle d'autres professionnels. Pour l'heure, tout porte à croire que le savoir théorique les aide à mieux maîtriser leur pratique quotidienne et à soutenir leur réflexion sur leur travail et sur le rapport qu'ils ont à celui-ci. C'est donc dire que le savoir théorique semble participer pleinement à leur activité réflexive, les professionnels cherchant à mieux se situer

7. O. Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre?*, Paris, Presses universitaires de France, 1980, p. 82-90.

et à porter un regard critique sur ce qu'ils font et ce qu'ils deviennent dans l'univers du travail.

Certes, à première vue, on pourrait s'étonner que des professionnels évoluant dans des environnements de travail qui valorisent la flexibilité éprouvent un tel attachement aux savoirs théoriques, savoirs souvent qualifiés de « traditionnels » du fait qu'ils ont une longue histoire et qu'ils sont moins aptes que les autres à se renouveler rapidement. Or, à notre avis, le fait que le savoir théorique tienne une telle importance dans le développement professionnel des intermittents pourrait se justifier par son caractère de durabilité, de solidité et de transversalité. Alors, autant dire que lorsque la pratique des professionnels est dominée par la mobilité et l'instabilité, ceux-ci semblent avoir besoin de recourir à des repères solides pour travailler adéquatement, pour se repérer dans leur expérience et pour se définir dans leur rôle; par son mandat de création, de diffusion et de certification des savoirs théoriques, l'université semble y contribuer directement.

\* \* \*

Dans l'univers professionnel, les modes de travail changent. Dans les secteurs d'activités économiques et dans les organisations, les rapports sociaux se modifient et les exigences à l'égard de chacun ne sont plus les mêmes. Puis, avec les nouveaux modes de production, voilà qu'émergent des manières différentes de vivre le temps dans l'exercice du travail. Il ne fait plus de doute que de plus en plus de personnes travaillent à contrat, sous différents statuts, travailleurs qui ne sont que de passage dans les entreprises. Pour bien comprendre leur expérience d'emploi et de formation, il s'avère essentiel d'examiner leur situation autrement qu'à l'échelle d'un contrat ou uniquement sous l'angle de leur statut juridique, d'autant que celui-ci ne représente pas forcément

leur réalité quotidienne et ne reflète pas nécessairement les véritables rapports. Le regard que les intermittents portent eux-mêmes sur leur vie professionnelle montre qu'ils ont de la perspective et qu'ils sont loin de se définir à partir d'un mandat effectué à un moment donné de leur parcours. Leur rapport au travail étant particulier sous maints aspects, cela se répercute nécessairement sur leur désir de connaître, leur manière d'apprendre et leur décision de poursuivre leur formation.

L'emploi atypique présente diverses dimensions dont certaines révèlent bien des misères : l'iniquité salariale, l'inaccessibilité à certains bénéfices marginaux, l'isolement, la fatigue physique provoquée par les efforts d'adaptation, etc. Mais il comporte bien d'autres aspects, trop souvent laissés dans l'ombre. Le fait qu'une personne soit fortement scolarisée nuance l'expérience de l'intermittence. De toute évidence, le diplôme universitaire recèle un capital symbolique puissant qui procure pouvoir et reconnaissance professionnelle. Une expérience antérieure de formation influence le rapport au travail et se répercute sur la formation continue. Cela est largement connu aujourd'hui. Nous avons exposé ici que les professionnels en régime d'intermittence se caractérisent par leur polyvalence, qu'ils subissent une forte pression à la performance, qu'ils développent des aptitudes stratégiques pour se maintenir dans le coup et qu'ils ont besoin de symboliser leur expérience pour y donner un sens et y percevoir un fil conducteur. Lorsqu'une personne a ce genre de parcours, la formation continue se révèle un allié particulièrement essentiel. Elle permet de faire face aux exigences de la pratique, d'affronter l'adversité propre à l'incertitude et d'assurer son développement professionnel. On ne peut douter alors que les intermittents constituent une part importante des publics des écoles privées de formation, des organismes d'employabilité et des universités. En définitive, les intermittents ont

un rapport positif à la formation sous divers aspects et ils cherchent à s'approprier des savoirs de différentes natures. Mais il ne faut pas sous-estimer les défis qui se posent à eux en matière de formation.

Le principal défi concerne le financement de leur formation puisque, comme nous l'avons souligné, ils assument généralement eux-mêmes les coûts de leurs cours. Évidemment, cette réalité s'avère inéquitable si l'on compare leur situation à celle des salariés dont les coûts des activités éducatives sont souvent supportés par les entreprises. Cet enjeu de l'accessibilité a été clairement mis en relief dans la *Politique québécoise d'éducation des adultes et de formation continue*, mais il faudra certainement une législation et des mesures précises pour assurer un soutien financier aux travailleurs atypiques du Québec.

Un autre défi important se rapporte aux relations qui existent entre les intermittents d'une part, et les associations, corporations professionnelles et syndicats, d'autre part. De l'avis des intermittents interrogés, ces regroupements méconnaissent leur spécificités et ne saisissent pas toujours l'importance des savoirs stratégiques requis pour leur développement professionnel. Les intermittents sont très critiques envers leurs associations et leurs syndicats, certains d'entre eux travaillant à l'occasion dans des milieux syndiqués ou étant membres d'une association ou corporation professionnelle. Certes, ils profitent souvent des services qu'elles leur proposent (offres de formation, bulletin des membres, etc.) sans parvenir cependant à s'identifier collectivement à ces associations, alors que celles-ci rassemblent des personnes qui ont souvent la même formation ou la même profession qu'eux ou ont une pratique similaire. Pourtant les associations et corporations professionnelles ainsi que les associations syndicales sont souvent les seuls organismes en mesure

d'entendre leur demande de formation. Bref, nombre d'intermittents que nous avons rencontrés considèrent que leurs besoins ne sont pas bien compris ou qu'ils sont insuffisamment considérés par leurs représentants syndicaux ou leurs instances corporatives.

Finalement, un autre enjeu crucial concerne la formation continue en milieu universitaire. Il semble qu'une formation universitaire générale centrée sur la transmission des savoirs fondamentaux profite particulièrement bien aux intermittents, compte tenu du caractère polyvalent de leur pratique. Le passage fréquent d'un milieu de travail à un autre commande des aptitudes fortes pour analyser et diagnostiquer des situations nouvelles, notamment. Posséder une formation universitaire qui permet une perspective critique sur sa pratique de travail et l'acquisition de cadres d'analyse par des programmes de deuxième cycle ou des formations courtes (ex : micro-programme, certificat) s'avère pertinente pour nombre d'entre eux. Pour ce faire, l'université doit maintenir son rôle sans pervertir cependant sa mission en tentant de s'adapter aux modes du jour, et tout en faisant preuve d'une souplesse propice à s'ouvrir aux réalités nouvelles. L'université a tout intérêt à ajuster son offre de programmes et de services et à proposer encore davantage de formats pédagogiques novateurs. Déjà, l'université joue un rôle essentiel dans la préparation à la pratique professionnelle et la formation continue des professionnels au moyen de la formation sur mesure et des formations de deuxième cycle notamment. Mais, elle doit s'affirmer dans sa spécificité qui consiste à créer et à diffuser des savoirs théoriques tout en faisant preuve d'originalité dans ses programmes de formation continue. Depuis quelques années, des pratiques de formation ont été expérimentées et s'avèrent intéressantes : soutien à la pratique réflexive, assistance individualisée à la formation, bilan de compétences et mentorat professionnel par exemple. Il y aurait lieu

de soutenir encore davantage, et de manière encore plus créative, la formation continue pour permettre à l'ensemble des professionnels de maximiser leur effort de développement et leur faciliter la réflexion sur leur pratique, eux qui cherchent à tirer parti de leur expérience et à se poser, en définitive, comme sujets de leur histoire.

# En entreprise, quel sera la scénario de développement ?

PAR LUCIE GAGNON, PIERRE DORAY  
ET PAUL BÉLANGER

**A**u cours des vingt dernières années, des changements importants se sont fait sentir en éducation des adultes. L'un d'eux a consisté en une reconstruction élargie du champ pour y inclure la formation en entreprise. Si les entreprises réalisaient effectivement des activités de formation, celles-ci n'étaient pas nécessairement considérées comme partie intégrante de l'éducation des adultes qui était plutôt identifiée à la formation dispensée dans les institutions scolaires (largement l'école du soir) et les activités d'éducation populaire. L'« intégration symbolique » de la formation en entreprise au domaine de l'éducation et de la formation des adultes s'est réalisée à la faveur de la longue instabilité économique qui a sévi depuis la fin des années 1970 jusqu'au milieu des années 1990. De nombreux comités de travail, commissions d'études et plans d'action ont souligné l'importance de la formation en entreprise comme

outil de qualification continue d'adaptation de la main-d'œuvre dans un contexte de changements économiques.

Tour à tour, les changements technologiques (informatisation de la production), les changements organisationnels (passage au post-fordisme), la mondialisation (signature d'ententes internationales comme l'ALENA) et plus récemment la montée de l'économie du savoir ont été évoqués pour rendre compte de l'importance croissante de la formation en entreprise en matière de développement économique. Par exemple, le discours sur l'*économie fondée sur le savoir* indique que cette dernière prendrait une place de plus en plus importante au sein des économies des pays industrialisés qui reposeraient, de manière beaucoup plus importante qu'auparavant sur la production, l'utilisation et la diffusion du savoir.<sup>1</sup> La montée de l'*économie du savoir* signifierait un usage croissant des innovations technologiques, des innovations organisationnelles et des nouveaux modes de gestion. Au lieu de politiques ininterrompues d'embauche et de mise à pied de personnels, c'est-à-dire d'une flexibilité basée sur un recours au marché externe du travail, on opterait pour une politique de flexibilité par la qualification et la requalification du personnel; cette flexibilité interne, s'appuyant sur un travail continu de qualification, étant devenue nécessaire tant pour accroître la productivité et la capacité de production de nouveaux produits et services, que pour protéger le droit au travail.

Dans ce contexte, de nombreux acteurs sociaux, économiques et politiques s'entendent sur le rôle critique que peuvent

1. Déjà en 1996, l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) estimait que «... plus de 50 % du PIB des pays membres de l'OCDE reposent maintenant sur le savoir », c'est-à-dire des économies où la composante *savoir* représente une large part de la composition des produits et services. OCDE, *L'économie fondée sur le savoir*, Paris, 1996.

jouer la formation continue et la formation en entreprise pour assurer le maintien et le renouvellement des compétences en milieu de travail. Ce sont les mêmes organismes qui formulent des projets éducatifs comme celui de la formation tout au long de la vie (« *lifelong learning* ») ou encore des organisations d'apprentissage qui mettent en avant la montée de l'*économie du savoir*, et cela n'est pas le fruit du hasard. Il s'agit d'un des éléments d'une stratégie de passage vers la nouvelle économie.

En fait, au Canada au cours des dernières décennies, les gouvernements fédéral et provinciaux ont énoncé différentes politiques en faveur du développement d'une culture de la formation en entreprise et ils ont mis en œuvre de nombreux programmes de soutien au développement d'activités de formation dans les entreprises, ce qui peut être considéré comme une stratégie d'incitation. L'intégration s'est faite plus concrète avec l'introduction d'ajustements institutionnels et organisationnels comme la formation sur mesure et la création de services aux entreprises à tous les niveaux des ordres d'enseignement. Au Québec, la stratégie d'incitation financière (avec la création d'un crédit d'impôt) n'ayant pas donné les effets escomptés, une stratégie plus coercitive a été adoptée en 1995 au moyen de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre dont la principale mesure était l'obligation, pour les entreprises dont la masse salariale est supérieure à 250 000 \$, d'investir au moins 1 % de celle-ci dans la formation de leurs employés. Si cet objectif n'est pas atteint, les entreprises se voient dans l'obligation de verser ce 1 % dans un fonds dédié au développement de la formation.

Tout le discours public sur les changements dans les entreprises et l'institutionnalisation de la nouvelle économie, expression que l'on peut qualifier d'attracteur idéologique, ainsi que

la mise en œuvre de la loi sur le développement de la formation de la main-d'œuvre conduisent à s'interroger sur le développement effectif récent de la formation en entreprise au Québec. De plus, le nouveau contexte économique et l'arrivée d'un nouveau gouvernement, dont une des premières actions a été de modifier la loi afin de réduire son effet sur les petites et moyennes entreprises, fait ressurgir la discussion sur l'intervention de l'État dans le développement économique et, plus particulièrement, dans le champ de la formation continue. Nous voulons contribuer à ce débat en apportant des éléments de réponse à deux questions : Quelles sont aujourd'hui les entreprises qui font de la formation et par conséquent celles qui n'en font pas ? Qui sont les salariés qui participent aux activités de formation en entreprise et ceux qui en sont privés ?

Il existe différentes sources de données qui peuvent nous fournir des informations sur la participation à la formation en entreprise, mais la plus récente est l'enquête longitudinale de Statistique Canada sur les milieux de travail et les employés (EMTE)<sup>2</sup>. L'originalité de cette enquête est d'avoir recueilli des informations sur la formation en milieu de travail en interrogeant des responsables d'emplacements<sup>3</sup> ainsi que leurs employés. Cette enquête annuelle a été réalisée à cinq reprises depuis 1999,

- 
2. L'EMTE a été faite en 1999 par Statistique Canada en collaboration avec le ministère canadien du Développement des ressources humaines afin de suivre l'évolution des pratiques en matière de ressources humaines. Cette étude longitudinale annuelle comporte deux volets : d'une part, une enquête auprès d'un peu plus de 6 000 emplacements et d'autre part auprès d'un peu plus de 20 000 de leurs employés, les résultats de ces deux volets pouvant être liés. Les données recueillies permettent entre autres, de faire des liens entre les caractéristiques des organisations, leurs innovations technologiques et organisationnelles, les pratiques de formation et la participation des travailleurs selon leurs caractéristiques individuelles.
  3. L'échantillon est composé d'établissements exploités au Canada et qui ont des employés rémunérés à l'exception des emplacements suivants : emplacements au Yukon, Territoires du Nord-Ouest et Nunavut ainsi que les emplacements exploités en cultures agricoles et élevage, pêche, chasse, organismes religieux et administrations publiques.

mais présentement les données ne sont disponibles que pour les années 1999, 2000 et 2001.

### **Le retard du Québec par rapport au Canada**

Le débat politique sur le développement de la formation en entreprise porte, entre autres enjeux, sur la question du « retard » du Québec en comparaison avec l'Ontario et les provinces de l'Ouest. L'adoption de la loi québécoise sur le développement de la formation de la main-d'œuvre a été largement justifiée par cet argument. Selon les enquêtes réalisées auprès de la population, la participation à la formation en entreprise augmente quand nous passons de l'Est à l'Ouest du pays. Si la structure économique des provinces de l'Atlantique « expliquerait » leur faible participation, le retard du Québec apparaît plus surprenant et les causes, plus difficiles à cerner.

Une première information recueillie auprès des établissements<sup>4</sup> indique une parité des situations, du moins du point de vue de l'étendue des pratiques dans le champ économique, entre les entreprises québécoises et celles des autres provinces canadiennes (*tableau 1*) : elles ont recours à la formation structurée<sup>5</sup> dans des proportions équivalentes (33 % au Québec et 31 % au Canada, en 2001). Cette situation est aussi relativement stable d'une année à l'autre. Toutefois, la parité s'arrête là, car la participation dans les entreprises québécoises serait plus faible en matière de formation<sup>6</sup> en cours d'emploi (36 % au Québec et

4. En 2001, 6 118 emplacements au Canada dont 1 259 au Québec.

5. Définie dans cette enquête comme étant « toutes les activités de formation qui ont un format prédéterminé, incluant un objectif prédéfini » ; dont « le contenu est spécifique » et dont « le progrès peut être contrôlé et/ou évalué ».

6. L'expression « formation en cours d'emploi » est le terme utilisé par Statistique Canada pour traduire « training on the job ». Nous utiliserons donc ce terme, mais nous tiendrons compte des glissements possibles de sens, dans le passage d'une langue à l'autre, entre la « formation structurée » et la « formation en cours d'emploi » ainsi que de la non-exclusivité mutuelle de ces catégories d'activités de formation parrainées par les entreprises.

**Tableau 1**  
 Pourcentage d'établissements réalisant de la formation  
 au Québec et au Canada de 1999 à 2001

	Québec			Canada		
	1999	2000	2001	1999	2000	2001
Formation structurée	35 %	32 %	33 %	31 %	32 %	31
Formation en cours d'emploi	35 %	42 %	36 %	45 %	47 %	47
Total	49 %	54 %	48 %	54 %	56 %	56

47 % au Canada, en 2001). Au total, moins de la moitié (48 %) des entreprises québécoises font de la formation alors qu'elles comptent pour 56 % dans tout le Canada.

L'effort de formation des entreprises québécoises est aussi plus faible pour ce qui est de la proportion de salariés qui a accédé à des activités. Ainsi, elles déclaraient que 59 % de leurs travailleurs avaient reçu de la formation structurée (en comparaison de 69 % au Canada en 2001) et 55 %, de la formation en cours d'emploi (en comparaison de 74 % au Canada en 2001).

Nous retrouvons des résultats équivalents quand nous examinons (*tableau 2*) les informations provenant des employés<sup>7</sup> œuvrant dans les entreprises qui ont participé au sondage, ce qui permet de cerner le degré d'intensité de la formation dans les entreprises. La fréquence de participation à la formation structurée est équivalente au Québec et au Canada : 35 % des employés québécois déclarent en 2001 avoir reçu de la formation structurée et 34 % au Canada. Le taux de formation en cours d'emploi au Québec est inférieur à celui observé au Canada (20 % et 32 %).

7. En 2001, 20 377 employés au Canada dont 4 667 au Québec.

**Tableau 2**  
Taux de participation des salariés à la formation en entreprise  
au Québec et au Canada de 1999 à 2001

	Québec			Canada		
	1999	2000	2001	1999	2000	2001
Formation structurée	36 %	34 %	35 %	37 %	36 %	34
Formation en cours d'emploi %	18 %	17 %	20 %	30 %	31 %	32
Total	47 %	44 %	48 %	55 %	53 %	54

Donc le taux global de formation est, au Québec, de six points sous la moyenne nationale (48 % et 54 %).

Les fluctuations annuelles sont en général faibles. La seule exception se trouve au Québec en 2000 alors que le pourcentage d'entreprises ayant fait de la formation en cours d'emploi a augmenté de 7 points par rapport à l'année précédente. Par contre, l'année suivante, il a chuté de 6 points. Cette fluctuation ne se retrouve pas dans l'intensité de la formation alors que les pourcentages de salariés en formation fluctuent de quelques points entre les années. Dans l'ensemble, on constate une stabilité de l'effort de formation des firmes.

Certes la formation en entreprise au Québec indique un développement plus faible que celui de la moyenne canadienne, et cela en raison d'une implication réduite en matière de formation en cours d'emploi. Toutefois, les entreprises québécoises sont maintenant, en 2001, aussi nombreuses que les firmes canadiennes à réaliser des activités structurées de formation. Cela pourrait s'expliquer par un effet structurant de la loi qui a conduit de nombreuses entreprises, en réponse aux exigences de la loi 90, à systématiser leurs pratiques de

formation. Il n'en demeure pas moins que l'intensité de la formation est moins élevée au Québec, la proportion de salariés québécois ayant participé étant plus faible que celle observée à l'échelle du Canada.

### **Des modèles de participation à la formation**

Si la transformation de l'économie est davantage qu'un mot d'ordre, nous devrions en trouver des traces dans les modes de gestion de la main-d'œuvre et le développement de la formation en milieu de travail. On note par exemple, un déplacement des emplois par la croissance de la part de main-d'œuvre qualifiée et hautement qualifiée sur le marché du travail. Au Québec, au cours des douze dernières années seulement, la proportion des emplois occupés par des personnes ayant un diplôme d'études postsecondaires est passée de 43,5 % en 1991 à 57,4 % en 2002. Sur le plan de la formation en entreprise, nous devrions sentir une augmentation des efforts de formation et une redistribution des ressources entre les différentes catégories d'employés, chacune se trouvant mobilisée dans les nouvelles formes d'organisation du travail et dans le renouvellement correspondant des qualifications. En d'autres mots, nous devrions trouver les traces d'une certaine dépoliarisation du développement de la formation continue.

La distribution des activités de formation en entreprise est traditionnellement polarisée selon les caractéristiques des entreprises et les catégories socioprofessionnelles. D'une part, la situation économique des entreprises, leur degré d'organisation interne, l'existence d'une tradition de formation et le régime de relations industrielles sont autant de dimensions propres à l'entreprise qui rendent compte de la variation des activités de formation. D'autre part, la modulation de l'accès entre catégories socioprofessionnelles peut provenir des modes de

gestion différenciés selon les catégories de salariés<sup>8</sup> comme de l'expression, inégalement formulée selon le niveau de capital culturel acquis, des demandes de formation issues des différentes catégories sociales.

Les premiers constats laissent penser que les clivages traditionnels ont toujours un effet, avec, toutefois tel qu'on va le voir plus loin, deux changements : la confirmation que les entreprises qui innovent investissent davantage en formation et que les femmes ont un accès similaire à celui des hommes, ce qui est une situation nouvelle.

### **Sous l'angle des organisations**

Dans le présent article, nous n'abordons que quelques dimensions organisationnelles significatives qui influencent la mise en œuvre des pratiques de formation en entreprise. Un premier constat tient à l'effet persistant des clivages traditionnels. Au Québec comme au Canada, la proportion d'entreprises qui réalisent des activités de formation diminue avec leur taille. L'écart entre le Québec et le Canada n'est, par ailleurs, pas toujours en défaveur du premier. Ainsi, les petites entreprises québécoises sont toutes aussi nombreuses que les petites entreprises canadiennes à faire de la formation structurée (25 % dans les établissements de moins de 20 employés au Québec comme dans tout le Canada). Dans les moyennes et les grandes entreprises, les entreprises québécoises sont même plus nombreuses à réaliser de la formation structurée (20 employés et plus : Québec 75 %, Canada 66 %). La situation est fort différente en formation en emploi alors que les petites entreprises québécoises réalisent beaucoup moins de

---

8. M. Chicha, *La participation des travailleuses à la formation en entreprise et l'accès à l'égalité : une jonction intéressante mais peu explorée*, Montréal, École de relations industrielles, Université de Montréal, document de recherche, 1994.

formation que les autres provinces canadiennes (moins de 20 employés : Québec 28 %, Canada 42 %). Les entreprises québécoises de plus grande taille sont plus actives que les canadiennes (79 %).

C'est dans les entreprises québécoises et canadiennes des secteurs industriels où la formation est devenue une tradition comme dans le secteur financier (banques, finances et assurances) et les secteurs à forte concentration de « savoir » dont l'administration publique (soins de santé et enseignement, communications et autres services publics) que l'on retrouve la plus grande proportion d'entreprises qui réalisent des activités de formation. Les secteurs du commerce de détail et des services aux consommateurs sont les parents pauvres de la formation.

Un second constat précise les liens qui existent entre innovation et formation, ce qui permet de mieux apprécier la dynamique entre la formation et l'*économie du savoir*. Des enquêtes précédentes ont souligné l'existence de stratégies de formation directement associées à l'innovation ; cette dernière serait un facteur favorable au développement de la formation. Il a aussi été noté une augmentation du taux de participation lorsque se produisent des changements technologiques ou organisationnels.<sup>9</sup>

Les entreprises qui introduisent de nouveaux produits et services ou les modifient, ou encore celles qui instaurent des changements organisationnels ont plus souvent recours à la formation pour adapter les compétences de leurs travailleurs. Les entreprises qui ne réalisent aucun changement organisationnel se retrouvent en queue de peloton en matière de formation en entreprise, avec

9. C. Bernier, « Traditions et innovations de formation dans le secteur financier au Québec », *Formation Emploi*, 1992, 38, p. 55-62 et J.R. Baldwin, *Innovation, formation et réussite*, Ottawa, Division des études micro-économiques, Statistique Canada, 1999.

une proportion inférieure à 25 % (24 % au Québec et 21 % au Canada) réalisant de la formation structurée. La comparaison entre le Québec et le Canada indique que les entreprises québécoises qui innovent ou réalisent des changements organisationnels sont autant sinon plus impliquées dans la formation en cours d'emploi que les entreprises canadiennes.

Du point de vue de l'étendue des pratiques on constate donc que les facteurs traditionnels comme la taille de l'entreprise et le secteur industriel modulent la participation, mais on remarque également l'influence des caractéristiques liées à l'économie du savoir.

### Sous l'angle des individus

Plusieurs facteurs biographiques ou individuels sont également fréquemment utilisés pour décrire ou expliquer la participation des salariés. Un premier trait, le sexe, est commun à toutes les enquêtes. Il est constaté, dans différents pays, que les femmes participent davantage à la formation des adultes<sup>10</sup>, s'inscrivant davantage à des activités non professionnelles et moins à des activités professionnelles que les hommes. En plus, au Canada, la participation des femmes à la formation en entreprise était plus faible que celle des hommes.<sup>11</sup> En France, les hommes avaient des taux de participation plus élevés que les femmes en formation continue et ce, depuis de nombreuses années.<sup>12</sup> Toutefois la situation

10. P. Doray, et L. Paris, (en collab. avec l'Institut canadien d'éducation des adultes), *La participation des adultes à la formation au Québec en 1991*, Montréal, Service aux collectivités, UQAM, 1995. Eurostat, *La formation après 30 ans*. Statistiques en bref. Population et conditions sociales, II, 1997, p. 1-7.

11. Pierre Doray, « La participation à la formation en entreprise au Canada : quelques éléments d'analyse », *Formation-Emploi*, n° 66, septembre 1999.

12. C. Dubar, Formation continue et différenciations sociales, *Revue française de sociologie*, XVIII, 1997 et *La formation professionnelle continue*, Paris, La Découverte (3<sup>e</sup> édition), 1996.

change tant au Canada qu'à l'étranger, le sexe n'étant plus un facteur significatif d'un accès différent aux ressources éducatives des entreprises. Par contre, les écarts entre catégories socioprofessionnelles chez les femmes continuent à être importants.<sup>13</sup>

Les présents résultats indiquent que les femmes ont, au Canada, un accès équivalent à celui des hommes pour ce qui est de la formation structurée et en cours d'emploi, car dans les deux cas, il n'y a pas d'écarts significatifs entre les deux sexes.

Il semble donc que l'accès des femmes à la formation en entreprise se soit amélioré. Les ressorts ou les conditions de ce changement tiennent probablement à la mobilisation scolaire des femmes en formation initiale, elle-même associée au mouvement de mobilisation sociale des femmes et à la transformation de leur rapport à l'emploi.<sup>14</sup> Le rapport positif à l'éducation que les femmes ont développé en formation initiale et qui a contribué à leur accès élargi au marché du travail se traduit aussi par une implication plus importante en formation continue.

Par contre, on ne peut en dire autant de la participation selon la formation antérieure ou la position sociale des salariés, lesquels reproduisent le modèle classique alors que la participation à la formation augmente selon le niveau de scolarité antérieure et la position sociale avantageuse. Ainsi, l'accès à la formation structurée augmente avec le niveau de scolarité antérieure passant, au Québec, de 19 % chez les personnes qui n'ont pas ter-

13. Doray, Bélanger et Lévesque, *La participation des femmes à l'éducation et à la formation des adultes*, notes de recherche conjointe CIRDEP (UQAM, Montréal) et MESSF (Gouvernement du Québec, Québec), 2004. C. Fournier, « Hommes et femmes salariés face à la formation continue », *BREF*, n° 179, Cereq, 2001.

14. Catherine Marry, « Filles et garçons à l'école », dans Agnès Van Zanten, *L'école, état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2000.

miné leurs études secondaires à 46 % chez celles qui ont fait des études universitaires. En matière de formation en cours d'emploi, on retrouve la même situation.

Traditionnellement, les positions socioprofessionnelles hiérarchiquement élevées et celles à fort capital culturel sont aussi celles où les taux de participation sont les plus élevés.<sup>15</sup> Globalement, cette situation se maintient. Ainsi, les gestionnaires et les professionnels québécois ont l'accès le plus large à la formation structurée alors que les employés des ventes ont l'accès le plus faible. Dans le cas de la formation en cours d'emploi, la catégorie qui a participé le plus à ces activités est celle des employés de bureau. Les travailleurs sans métier ont toujours un accès plus faible, bien que ce dernier soit un peu plus important au Québec que dans l'ensemble du Canada.

Les fluctuations constatées selon que les salariés ont ou non une responsabilité de supervision dans leur emploi rejoignent les tendances précédentes : les personnes ayant de telles responsabilités ont un accès plus large à la formation, qu'elle soit structurée ou en cours d'emploi et ce, tant au Québec qu'au Canada.

La position professionnelle et l'éducation sont donc des indicateurs de stratification sociale et du niveau de capital culturel que détiennent les individus. La participation inégale à la formation des adultes et à la formation en entreprise selon la position sociale participe au processus de reproduction sociale, selon lequel les salariés les mieux nantis en capital culturel et qui ont des parcours éducatifs antérieurs longs ont un accès plus important à la formation. La formation appelle la formation, les

15. Voir les deux ouvrages de C. Dubar, cités.

emplois plus qualifiés ouvrent sur un accès plus large aux ressources éducatives des firmes. Les biographies éducatives demeurent marquées par la reproduction des inégalités scolaires et professionnelles. La participation inégale s'inscrirait dans les stratégies des employeurs qui cherchent à fixer et à développer les compétences de leurs cadres et de leurs salariés hautement qualifiés. Ces employés seraient aussi ceux qui sont le plus en mesure de préciser des demandes de formation et de les présenter à leurs employeurs.

L'effet des politiques de gestion de la main-d'œuvre se fait aussi sentir par l'accès différencié des salariés selon le statut de leur emploi alors que les personnes occupant un emploi régulier ont une probabilité plus grande de participer à des activités de formation structurée. Par contre, il n'y a pas de différence pour la formation en cours d'emploi.

La nature des emplois semble aussi avoir un effet positif sur la participation. Ainsi, les utilisateurs d'ordinateur ont un taux de participation à la formation élevé (58 % au Québec et 63 % au Canada) alors que les utilisateurs d'autres technologies dites moins complexes comme les caisses enregistreuses, les terminaux de paiement électronique, etc., ont des taux de formation équivalents à la moyenne des travailleurs. Les travailleurs qui estiment que la complexité technologique de leur poste a augmenté depuis qu'ils l'occupent ont un accès à la formation plus important que la moyenne (56 % au Québec et 63 % au Canada). Plus de quatre (42 %) travailleurs québécois sur dix sont dans cette situation.

\* \* \*

La formation en entreprise est aujourd'hui intégrée de plain-pied au champ de l'éducation des adultes. Elle en est

devenue un élément moteur dont le développement revêt un caractère stratégique, d'où l'importance de saisir les logiques ou les modèles de participation qui y sont en œuvre. Au Québec, deux questions ont orienté la réflexion récente : comment rendre compte du retard de la participation du Québec en regard de la réalité canadienne? Assistons-nous à des changements des modèles de participation à la formation en entreprise qui pourraient être associés au développement de l'économie du savoir? Sans prétendre répondre entièrement à ces deux questions, l'analyse proposée nous a permis d'apporter des précisions sur les modèles de participation et les conditions de développement de la formation en entreprise.

Ainsi, en réponse à la première question, nous constatons une différence entre la formation structurée et la formation en cours d'emploi. Dans le premier cas, la situation québécoise se compare à celle du Canada par son étendue (proportion d'entreprises qui ont réalisé des activités de formation) et son intensité (proportion de salariés qui ont participé aux activités). Par contre, en matière de formation en emploi, l'étendue et l'intensité des activités sont nettement plus faibles au Québec.

En matière de formation structurée, les résultats suggèrent l'existence d'un rattrapage des investissements des entreprises québécoises qui se manifeste par l'étendue des activités et leur intensité et que l'on pourrait associer à l'adoption de la loi sur le développement de la formation. On ne peut comparer avec la situation antérieure à la loi, car l'enquête lui est ultérieure mais il reste que par rapport aux travaux de recherche antérieurs, on note un changement. La situation est plus difficile à comprendre en matière de formation en cours d'emploi dont les écarts entre le Québec et le Canada sont importants, spécialement dans les

petites entreprises. Doit-on voir dans le plus faible développement de ce type de formation sur le territoire québécois un effet structurant de la loi qui a conduit les entreprises à formaliser la formation en cours d'emploi<sup>16</sup> et ainsi permettre la comptabilisation des dépenses afférentes dans le cadre légal?<sup>17</sup>

De tels résultats militent en faveur d'un effet structurant positif de la loi sur le développement de la main-d'œuvre, tout en soulignant les problèmes du développement de la formation en emploi dans les petites entreprises. Il indiquent *a posteriori* combien les changements apportés à la loi étaient prématurés, et largement dictés par des *a priori* idéologiques. Cette tendance doit être confirmée par des analyses approfondies, ce que l'évaluation en cours devrait permettre.

La seconde question est celle du mode de développement de la formation en entreprise et, plus spécifiquement, de la persistance du mode classique de développement largement fondé sur le principe de la reproduction sociale selon lequel les entreprises dont les assises économiques sont les plus fortes organisent davantage de formation et les salariés les plus éduqués accèdent le plus facilement aux ressources éducatives des entreprises. La réponse est double.

D'une part, nous retrouvons un ensemble d'indices qui confirment le maintien du mode classique de développement de la formation structurée alors que la taille des entreprises, la position socioprofessionnelle des salariés, le statut de l'emploi et l'éducation antérieure sont des facteurs qui influencent la parti-

16. Elle s'inscrirait plutôt dans la catégorie « formation structurée ».

17. Doit-on plutôt y voir un effet de langue ou de traduction, alors que la notion de formation en cours d'emploi n'aurait pas la même signification pour les francophones que la notion de « on the job training » pour les répondants anglophones de l'enquête?

cipation. L'éducation appelle l'éducation. Politiques d'entreprise et expression de la demande se conjuguent dans un processus de maintien du mode classique de développement. En matière de formation en emploi, la situation est moins polarisée lorsque l'on considère le statut d'emploi ou les catégories socioprofessionnelles. Par contre, elle l'est toujours quand on examine la situation en fonction de la scolarité antérieure.

Des indices de changements sont aussi présents. Le premier tient à l'accès des femmes à la formation, qui est maintenant similaire à celui des hommes. Après de nombreuses années de mobilisation féministe et de changements du rapport des femmes au marché du travail, les inégalités d'accès du moins par rapport aux hommes, se sont estompées. Par ailleurs, des recherches récentes<sup>18</sup> signalent que les inégalités sociales persistent entre les femmes selon la position socioprofessionnelle.

Un autre indice tient au lien entre les changements dans les entreprises et l'étendue de la formation alors que les entreprises qui introduisent des changements technologiques ou organisationnels sont plus nombreuses à réaliser des activités. En ce sens, il existerait un lien entre innovation et formation en entreprise. Le taux de participation des salariés utilisant des ordinateurs (60 % de la main-d'œuvre au Canada et 58 % au Québec) et de ceux qui ont connu une augmentation de la complexité de leur emploi est aussi plus élevé que ceux des travailleurs d'autres domaines, laissant penser que le passage à l'économie du savoir serait un facteur de développement de la formation en entreprise.

Il faut toutefois chercher à savoir si ce mode de participation fondé sur l'innovation est différent ou non du mode

18. Voir C. Fournier, *op. cit.* et Doray, Bélanger, Lévesque, *op. cit.*

de participation reposant sur le principe de la reproduction sociale. À cet égard, un premier scénario est envisageable : le mode de participation à la formation en entreprise combine le mode associé à la reproduction sociale et le mode associé à l'innovation. L'accès élargi à la formation se ferait surtout sentir dans des îlots d'excellence des entreprises, pour reprendre l'expression de Streeck<sup>19</sup>, qui seraient particulièrement innovantes mais dont les principaux bénéficiaires des ressources éducatives seraient les salariés les plus qualifiés. Cette situation conduirait en fait à un développement à deux vitesses dont le risque est le sous-investissement des entreprises en formation, ce qui pourrait freiner leur croissance.

Nous pouvons aussi retrouver au sein même des entreprises des modes de participation différents. Ainsi, l'accès à la formation, dans certains secteurs ou services des entreprises, relèverait d'une articulation à l'innovation alors que dans d'autres, les modes traditionnels persisteraient. Par exemple, les services associés à la recherche ou à la commercialisation pourraient fonctionner selon la première logique et l'accès à la formation des employés de production dépendrait de leur situation professionnelle.

Un second scénario est aussi plausible : les deux modes de participation à la formation coexistent. D'un côté, nous retrouvons des entreprises ayant des politiques éducatives fondées sur le modèle de la reproduction et, de l'autre, des entreprises innovantes qui proposent un accès plus large aux activités. Nous nous trouvons toujours devant un développement à deux vitesses, bien que les lignes de fracture soient différentes, distinguant les modes d'accès selon le degré d'intégration à la nouvelle économie.

19. W. Streeck, « Skills and the limits of neoliberalism : The enterprise of the future as a place of learning », *Work, Employment and Society*, 3 (1), 1989, p. 89-104.

Ces scénarios créent des îlots d'excellence qui offriraient un accès relativement large à la formation, qui coexisteraient avec des poches d'entreprises traditionnelles qui investiraient peu en formation ou qui ne proposeraient des activités qu'à leur main-d'œuvre déjà qualifiée. Dans ces deux scénarios, les clivages entre salariés qualifiés et non qualifiés pourraient s'accroître, ce qui risquerait de causer un problème de recrutement aux entreprises.

Un troisième scénario est aussi possible et il est appelé par une transformation de la demande éducative, elle-même associée aux changements des modes de production et à la mise en œuvre de nouvelles formes d'organisation du travail. L'accès élargi aux ressources éducatives des entreprises permettrait de renouveler les compétences des salariés déjà qualifiés et de favoriser la progression éducative et professionnelle des salariés pas ou peu qualifiés. La mise en œuvre de ce scénario suppose la mise en place d'une double régulation dont l'objectif est d'élargir l'étendue et l'intensité de la formation en entreprise. La première relève des instances étatiques et elle doit chercher à mobiliser les différents acteurs sur l'enjeu de la formation. Cette régulation fixe aussi des règles du jeu similaires à toutes les entreprises et devrait faciliter, de diverses manières, l'expression de la demande d'éducation. La seconde implique des ententes entre les instances patronales et syndicales, débouchant sur une collaboration des différents acteurs économiques relativement aux modes de progression professionnelle des salariés et aux articulations à construire entre le développement de l'entreprise et les pratiques de formation.

Ces remarques conduisent à penser que la dépolarisation de la formation dans le champ économique et le retard du Québec ne pourront se résorber par le recours aux lois du marché. L'inscription de l'action publique dans une philosophie

du laisser-faire porte à penser que l'adaptation à moyen et long terme des modes de production de la main-d'œuvre aux nouvelles exigences de l'*économie du savoir* se réalisera par l'intervention d'une « main invisible ». Or, rien n'est moins certain et il est possible que collectivement nous ne nous en rendions compte que trop tardivement. Le rattrapage observé de la situation québécoise par rapport à l'ensemble canadien en matière de formation structurée, qui doit être analysé avec plus de précision, souligne la pertinence de l'intervention publique en matière de gestion de la main-d'œuvre. Il faut plutôt envisager une complémentarité des interventions entre les pouvoirs publics et les entreprises. À cet égard, une régulation publique invitant les entreprises à réaliser des activités de formation apparaît toujours nécessaire tant que les conditions institutionnelles et sociales de réalisation des pratiques de formation au sein du champ économique n'assureront pas une plus grande irréversibilité de leur organisation.

## La loi du 1 % est-elle toujours pertinente ?

PAR COLETTE BERNIER

**E**n 1995, la loi du 1 % venait obliger graduellement les entreprises québécoises dont la masse salariale dépassait 250 000 \$ d'en investir 1 % dans la formation de leur main-d'œuvre. En décembre 2003, le gouvernement libéral nouvellement arrivé au pouvoir allait soustraire de la loi les entreprises dont la masse salariale était moindre qu'un million de dollars. Les 2/3 des entreprises soumises sont alors soustraites à leur obligation et la loi ne s'applique plus qu'à 4 % des 250 000 entreprises québécoises, les plus grandes, alors que les besoins de formation sont plus aigus dans les petites. Par contre, 75 % des travailleurs et travailleuses québécois se retrouvent dans les entreprises ayant plus de un million de masse salariale, qui continueront à être soumises à la loi du 1 %. Ce sont donc d'abord les salariés, hommes et femmes, des petites et des moyennes entreprises, qui seront affectés par cette révision de la loi.

Dans ce texte, après avoir fait un historique de la loi du 1 % et de sa révision, nous examinerons la façon dont les PME construisent leurs compétences. Ce sera l'occasion de montrer

comment la loi du 1 % et les différentes institutions l'entourant restent pertinentes pour soutenir les PME dans leurs efforts de formation. Nous examinerons finalement les nouveaux enjeux de la formation de la main-d'œuvre après la révision cette loi. Si les revendications traditionnelles du mouvement syndical tiennent toujours la route, il nous semble qu'un des enjeux dans les années à venir sera d'enraciner le débat au sein des syndicats locaux par une vision plus stratégique de la formation.

### **Petite histoire de la loi du 1 % et de sa révision**

Pour comprendre les enjeux que représente la révision de la loi du 1 %, il faut voir d'abord que la loi n'est pas une mesure isolée mais un élément charnière d'un système de formation de la main-d'œuvre qui a pris forme dans les dix dernières années. Plus exactement, notre système de formation s'est construit, dans la dernière décennie, par l'ajout aux mesures déjà existantes de nouveaux dispositifs de formation mais surtout de façons différentes de gérer ce dossier sur le mode du partenariat au sein d'institutions du marché du travail nouvellement créées.

C'est dans un contexte précis, celui des nouveaux impératifs de hausse des compétences exigées par le développement de l'économie du savoir et face au faible investissement des entreprises québécoises (qui se retrouvaient aux derniers rangs des provinces canadiennes en matière de formation de leur main-d'œuvre), que le gouvernement libéral, en place au début des années 90, lançait une vaste opération visant le développement d'une culture de formation en entreprise. L'énoncé du gouvernement libéral *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif* aura servi de base au gouvernement péquiste qui, dans la décennie, allait réaliser bon nombre de ses ambitions, d'abord par la mise en place de lieux de concertation à différents niveaux en matière de formation de la main-d'œuvre.

En plus de la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) où siègent des représentants des milieux patronaux, syndicaux, des organismes communautaires, des établissements d'enseignement public et du gouvernement, ce sont quelque 26 comités sectoriels de main-d'œuvre qui, sur le mode du paritarisme patronal-syndical, ont comme mandat le développement de la main-d'œuvre dans leurs secteurs respectifs. De plus, 17 conseils régionaux des partenaires du marché du travail se sont mis en place dans les diverses régions du Québec pour faire le lien entre les différents intervenants au plus près des besoins locaux et régionaux. Plus de dix années de négociations au sein d'instances de concertation auront abouti à mettre en place de nouveaux dispositifs de formation de la main-d'œuvre (loi du 1 %, programmes d'apprentissage, etc.) et à leur donner une certaine cohérence.

Au moment de son énoncé de politique au début des années 90, le gouvernement libéral s'opposait à une loi qui forcerait les entreprises, ce qui était en revanche réclamé par les centrales syndicales. Le gouvernement libéral a alors préféré mettre en avant des mesures incitatives, les « crédits d'impôts à la formation », qui n'auront pourtant pas fait leurs preuves durant les années où elles ont été en vigueur. La loi du 1 %, adoptée sous le gouvernement péquiste en 1995, est venue mettre l'accent sur la responsabilité des entreprises de former leur personnel et c'est graduellement que celles-ci, selon le chiffre de leur masse salariale, ont été assujetties à la loi; les plus petites ayant une masse salariale entre 250 000 \$ et 500 000 \$ l'auront été en 1998 seulement. Au total, outre le secteur public, ce sont au-delà de 30 000 entreprises du secteur privé qui sont assujetties à la loi en 1998.

Il faut remarquer que cette loi n'est pas à proprement parler une taxe, comme on a voulu le laisser croire. Il s'agit en fait

d'une obligation pour les entreprises assujetties d'investir un minimum de 1 % de leur masse salariale dans la formation de leur main-d'œuvre. Lorsqu'une entreprise ne peut investir en tout ou en partie cette somme dans la formation, elle doit verser la somme non utilisée au Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO) chargé de gérer cet argent, sous forme de subventions pour divers projets incluant par exemple des campagnes de sensibilisation, des projets structurants comme la mise en place de « mutuelles » de formation pour les petites entreprises ou encore des projets de recherche concernant l'application de la loi.

En fait, mis à part l'obligation de faire de la formation, la loi s'est voulue peu contraignante pour l'employeur<sup>1</sup>. Elle ne fixe pas de balises sur le type de personnels à former (professionnels, cadres, ouvriers), laissant craindre que les inégalités face à la formation mises en évidence par plusieurs études ne continuent à se perpétuer. Elle ne définit pas non plus de balises quant aux types de formation admissibles dans la comptabilité des dépenses de formation si ce n'est en désignant les organismes de formation admissibles en priorité, mais sans exclusivité. Aucun mécanisme n'est prévu non plus pour donner quelque pouvoir aux représentants des salariés en entreprise. Plus concrètement, l'employeur peut décider seul de l'affectation des fonds de formation, tant qu'il fait appel aux organismes publics de formation ou aux formateurs agréés par Emploi Québec. C'est seulement dans le cas de formations maison et si l'entreprise ne possède pas de service de formation interne agréé ou ne fait pas affaire avec un formateur agréé que la loi encourage l'entreprise à rechercher une entente avec une association ou un syndicat au sein de son entreprise. Cela explique sans doute que les comités paritaires de

1. Voir aussi, sur l'analyse de la loi : Louise Miller, « Le droit à la formation professionnelle : un droit théorique ? » dans *11<sup>e</sup> journée du droit social et du travail*, Montréal, UQAM, Faculté des sciences politiques et de droit.

formation n'aient pas connu de croissance fulgurante depuis la promulgation de la loi ; ceux-ci ne seraient présents que dans un peu plus de 10 % des milieux de travail syndiqués contre environ 6 % au début des années 90. Au total, il s'agit d'une loi peu contraignante, qui laisse aux directions d'entreprises le rôle central (si ce n'est exclusif) dans les décisions concernant la formation de leur main-d'œuvre.

Malgré cela, il semble que cette loi était en train de créer certaines habitudes de formation, ce qu'on pourrait appeler une culture de la formation, les entreprises étant de plus en plus nombreuses, chaque année, à investir leur 1 % dans la formation. Pour les plus petites entreprises, en plus de l'effet direct qu'a pu avoir la loi sur leur propension à former, l'ensemble des institutions l'entourant ont joué un rôle indéniable en ce sens. Sans parler des campagnes de sensibilisation à la formation menées par les instances régionales d'Emploi Québec pour inciter les PME à investir en formation, les subventions accordées par le Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO) pour des expérimentations de « mutualisation » de la formation sont sans contredit une avancée importante pour briser les barrières auxquelles font face les petites entreprises dans la formation de leur personnel. Ainsi, au sein de la quinzaine d'expérimentations de mutuelles de formation subventionnées en 2003, des PME se sont regroupées, sur une base sectorielle ou régionale, pour se donner les moyens de former leur personnel et de gérer les dossiers de la formation. Notons de plus que les comités sectoriels de main-d'œuvre travaillent à mettre en place des programmes d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) qui répondent justement aux souhaits des petites entreprises de former leur personnel au plus près des lieux de travail. En ce sens, la révision de la loi du 1 %, visant à soustraire les entreprises de moins de un million de masse salariale à leur obligation de former, était

pour le moins prématurée face aux expérimentations qui venaient tout juste de se mettre en place pour aider les PME dans leurs efforts de formation.

L'histoire de la révision de la loi commence avant même sa promulgation en 1995 quand la Fédération canadienne de l'entreprise indépendante (FCEI) faisait porter le débat sur les difficultés des petites et moyennes entreprises face à la paperasserie qu'entraînerait la loi. Ce raisonnement quant au poids de la réglementation applicable aux petites entreprises a d'ailleurs été repris comme argument clé par le ministre dans son projet pour réviser la loi et l'on peut donc avancer que cette révision s'est faite sur la base d'un faux débat.

Si la question de la paperasserie a eu raison de la loi, la FCEI ne s'est pas privée d'attaquer sur d'autres fronts, parlant de la loi comme d'une « taxe » et donnant du coup l'impression que cet argent allait directement dans les coffres de l'État. La FCEI est même allée jusqu'à prétendre que la loi avait eu pour résultat une réduction importante de l'investissement en formation de la part des petites entreprises<sup>2</sup>. Or, ces données maison concernaient des entreprises de moins de 19 salariés, en général non soumises à la loi du 1 % et ne pouvaient donc servir à parler d'un quelconque effet de la loi. Les chiffres officiels d'Emploi Québec sont beaucoup plus modestes mais montrent que la loi est en train de créer des habitudes de formation : entre 1998 et 2000, on passe de 65 % à 68 % d'entreprises investissant leur 1 % en formation.

La décision gouvernementale de réviser la loi du 1 % s'est donc basée sur un faux débat, celui de la lourdeur réglementaire de cette loi pour les PME, en faisant fi de la question principale,

2. Voir FCEI, *Les compétences en formation* (mars 2003) et *Formés, pas formés?* (mai 2003).

celle de la formation de la main-d'œuvre et des moyens de la réaliser. Or, selon une étude que nous avons menée récemment, si les difficultés d'application de la loi sont bien réelles pour les petites entreprises, plusieurs d'entre elles ont le souci de former leur personnel et en cela, la loi et le travail des différentes institutions l'entourant peuvent les aider.

### **La construction des compétences dans les PME<sup>3</sup>**

À regarder de près les pratiques de formation des quelque 44 TPE et PME de notre enquête, quelques tendances se dégagent quant à la façon dont les PME construisent les compétences. D'abord, on découvre une préférence marquée pour la formation à l'interne par des ressources internes. Ensuite, la formation sur le tas est très souvent un modèle de prédilection. Le travail lui-même est perçu comme étant intrinsèquement formateur, notamment par la répétition et l'imitation des gestes. Or, la formation sur le tas reflète les représentations de la formation qu'ont les dirigeants qui privilégient la dimension pratique, la « mise en situation de travail », plutôt que les aspects plus théoriques. Par ailleurs, la formation offerte se concentre pour l'essentiel sur l'intégration du nouveau personnel. Enfin, la formation dans les PME étudiées se démarque quant à une grande utilisation de stages, notamment comme une manière efficace de recruter, d'évaluer et de former un nouveau candidat.

Nous pouvons expliquer en partie les pratiques de formation dans les PME par la représentation que se font leurs dirigeants et dirigeantes quant à la « construction des compétences » de leur personnel. Pour comprendre cette représentation,

3. Cette section est tirée d'une étude récente, « PME, institutions publiques d'enseignement et formation de la main-d'œuvre » (2003), que nous avons menée avec Martin Frappier et Karine Moisan. L'étude a été réalisée avec la CSQ et la CSN grâce à une subvention du Fonds national de formation de la main-d'œuvre (FNFMO).

il faut s'attarder à leur parcours et à la façon dont leurs propres compétences ont été construites. La transmission du savoir-faire est en effet souvent perçue dans les TPE comme un « processus endogène », c'est-à-dire de reproduction des connaissances et compétences par le biais d'une relation sociale, parfois familiale, agissant comme soutien à leur acquisition.

Le type de formation que recherchent les dirigeants de petites entreprises s'articule aussi sur la façon dont ils voient l'organisation du travail dans leur entreprise. Or, deux caractéristiques reviennent dans les représentations de la majorité des dirigeants, à savoir la simplification des emplois et la nécessité d'avoir une main-d'œuvre polyvalente. En effet, dans plus de la moitié des entreprises que nous avons visitées, les emplois simplifiés sont dominants et le passage d'un emploi à un autre n'entraîne à peu près aucune formation. Mais, si les dirigeants se représentent les emplois comme étant simples, faciles à apprendre, ils recherchent en même temps une certaine polyvalence chez les travailleurs et travailleuses pour que ceux-ci soient capables de passer d'un poste à un autre, notamment en prévision des remplacements.

#### **Difficultés et contraintes liées à la formation dans les TPE et PME**

Des difficultés inhérentes à la formation sont bel et bien présentes dans les PME selon notre enquête. En effet, plus des trois quarts des dirigeants que nous avons rencontrés font état de certaines contraintes, liées à la taille de leur entreprise, pour libérer les travailleurs à des fins de formation. Mais le temps joue aussi dans la mesure où plusieurs dirigeants ont justement l'impression de ne pas en avoir assez, surtout dans les « petites entreprises familiales » où l'entrepreneur est une sorte d'homme ou de femme « orchestre » qui veut faire lui-même la formation de ses employés. Les coûts associés à la formation peuvent

également représenter une difficulté pour certains dirigeants. Ce n'est toutefois pas la majorité d'entre eux qui y voient un obstacle très important. Enfin, une autre considération peut avoir une incidence directe sur la volonté des dirigeants de former leur personnel : la crainte du maraudage. En effet, dans les entreprises qui connaissent une pénurie de main-d'œuvre, certains dirigeants craignent de perdre un travailleur bien formé au profit d'autres entreprises ou régions.

Mais ces difficultés ne proviennent pas que de la taille des entreprises. D'autres facteurs comme le secteur d'emploi, la propriété de l'entreprise (en particulier son appartenance à des grands groupes), son mode de gestion, etc., peuvent expliquer, mieux que sa taille, les rapports de l'entreprise à la formation. De fait, notre étude met en évidence des rapports différenciés à la formation entre la petite entreprise qui fonctionne sur le modèle de l'entreprise familiale, et les unités franchisées ou sous bannière qui fonctionnent selon des principes de gestion plus modernes et qui ont une gestion de la formation très rationalisée, à l'exemple des grandes entreprises. Entre les deux types, se trouve une configuration intermédiaire dont l'orientation va vers une plus grande rationalisation. La loi et les différentes institutions l'entourant ont donc un rôle évident à jouer dans la structuration de la formation dans ces PME.

#### **Effets de la loi sur les PME selon notre enquête**

Les évaluations de la loi 90 ont mis en évidence la faiblesse relative des investissements en formation des PME par rapport aux plus grandes entreprises<sup>4</sup>. De là, on pourrait croire que les exi-

4. Voir Gouvernement du Québec, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Direction générale des politiques, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique, *Évaluation formative de la loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (loi du 1 %)* : Résultats des entrevues, volet qualitatif (juillet 2000) et *Rapport d'enquête auprès des employeurs assujettis à la loi* (mars 2002).

gences de la loi sont des contraintes pour les PME. Bien entendu, certains chefs d'entreprise avancent que l'administration de la loi entraîne beaucoup de paperasse et demande du temps. Par contre, dans une entreprise sur deux, soumises à la loi, on nous confiait que le minimum d'investissement était relativement facile à atteindre ; plusieurs affirmaient que la loi n'avait pas eu d'effets notables sur leur niveau d'investissement en formation, qui dépassait déjà le minimum obligatoire. Notre enquête révèle par ailleurs que plusieurs dirigeants voient d'un bon œil l'effet structurant de la loi. Ainsi, les PME qui avaient des pratiques souvent informelles de formation ont été contraintes de « comptabiliser » ces pratiques, ce qui a inévitablement suscité une certaine description des activités de formation, donc une certaine structuration.

### **Révision de la loi et nouveaux enjeux sur la formation de la main-d'œuvre**

Certaines pressions patronales au sujet de la loi du 1 % ont mené à sa révision. Profitant de la période de consultation sur le projet de règlement, plusieurs groupes ont fait connaître officiellement leurs réactions au ministre, à l'automne 2003, avant la révision de la loi. Les grandes centrales syndicales, la majorité des conseils régionaux des partenaires du marché du travail, quelques comités sectoriels de main-d'œuvre, plusieurs mutuelles de formation et divers autres groupes actifs en matière d'éducation et de formation ont envoyé des avis au ministre.

Ces avis demandaient prioritairement au gouvernement de ne pas modifier la loi mais d'en simplifier les modalités administratives. Cependant les syndicats, assaillis par divers autres projets de loi (sous-traitance, accréditations syndicales dans le secteur de la santé, réingénierie de l'État), ont fait peu de cas de la loi du 1 % lors des manifestations de l'automne 2003. C'est un fait que la révision de la loi du 1 % touche moins les milieux syn-

diqués plus concentrés dans les moyennes et grandes entreprises toujours couvertes par la loi, que les TPE. Par ailleurs, on a déjà noté le faible pouvoir de mobilisation que possède encore actuellement le dossier de la formation au sein du mouvement syndical. Comment expliquer cela et comment renverser la vapeur ?

Si on reprend l'historique des revendications syndicales depuis les vingt dernières années, on peut voir que celles-ci ont peu changé, mais que le nouveau contexte de crise et de mondialisation a amené les syndicats à infléchir certaines de leurs revendications de base sur la formation ; cela s'est fait sans pour autant que les syndicats revoient leurs stratégies dans les milieux de travail. C'est justement sur cette nécessité de revoir les stratégies syndicales dans le domaine de la formation pour en faire un objet de mobilisation et l'enraciner dans les milieux de travail que nous concluons ce texte.

Une analyse des documents des syndicats québécois sur la formation dans les vingt dernières années montre quatre grandes revendications des centrales syndicales dans ce domaine, revendications qu'on retrouvait déjà lors de la commission Jean au début des années 80<sup>s</sup> : 1) d'abord la revendication du droit à la formation professionnelle, 2) ensuite celle de formations qualifiantes et transférables, 3) celle de la participation syndicale à la gestion de la formation et 4) celle enfin d'un accès large et équitable à la formation professionnelle. Voyons comment ces revendications ont été infléchies dans les dernières années lors de la mise en place de notre nouveau système de formation de la main-d'œuvre. Aussi, comment la revendication d'un accès large

5. On peut trouver une analyse plus élaborée de cela dans : « Syndicats et formation professionnelle au Québec : entre stratégies globales et actions locales », C. Bernier, A. Jobert, H. Rainbird et J. Saglio, *Formation, relations professionnelles et syndicalisme à l'heure de la société-monde*, L'Harmattan et Les Presses de l'Université Laval, 2002.

et équitable à la formation sera frappée de plein fouet par la révision récente de la loi du 1 %.

### **Le droit à la formation**

Alors que les revendications syndicales sur la formation en emploi portaient au départ l'idée d'un droit rattaché aux personnes de suivre les formations de leur choix (voir la revendication des congés éducation payés lors de la commission Jean dans les années 80), on peut dire que l'adoption de la loi du 1 % subvertit cette revendication en un devoir de l'entreprise de former ses employés selon ses propres besoins. Comment expliquer cette subversion de sens ? En fait, durant les années 90 où a été adoptée la loi du 1 %, le contexte de crise et de chômage aigu a amené les centrales syndicales à faire du plein emploi leur revendication principale ; elles lient alors le plein emploi à la hausse de productivité des entreprises qui devient un objectif acceptable. La notion « d'employabilité » gagne alors du terrain et le « droit » à la formation est peu à peu remplacé par une « obligation » où les individus sont censés chercher, en se formant, à se rendre « employables ». On en vient ainsi à la théorie du capital humain, où les individus sont vus comme des agents mus par leur seule « rationalité économique », ce qui les pousse à se former pour conserver leur place sur le marché du travail. Il n'est plus question de choix individuels ou de besoins de formation qui soient autre chose que les besoins des entreprises ou du marché du travail en général.

### **Des formations qualifiantes et transférables**

Actuellement, la revendication syndicale qui demeure la plus prometteuse est assurément celle de formations qualifiantes et transférables. Bien que la loi du 1 % dise vouloir donner la priorité à ces formations-là, aucune définition n'en est donnée dans la loi. Aussi le Fonds national vient-il de commander un certain

nombre d'études sur ce thème. Mais l'importance qu'on semble vouloir accorder actuellement aux programmes de « reconnaissance des acquis et des compétences » ne risque-t-il pas que l'idée de formations qualifiantes (c'est-à-dire de formations plus larges que le poste de travail et permettant la mobilité des individus) ne soit en train de s'estomper au profit de leur caractère transférable (c'est-à-dire au fait d'être reconnues partout sur le marché du travail)? Actuellement, avec la mise en place rapide de programmes d'apprentissage en milieu de travail (PAMT), plusieurs observateurs du monde de l'éducation craignent d'ailleurs une dévalorisation des formations. Or, à notre avis, si on veut pouvoir parler de formations « qualifiantes », il faut se donner les moyens de remettre en question l'organisation du travail et la qualité des emplois auxquels correspondent ces formations, ce qui ne semble pas encore à l'ordre du jour.

### **La participation à la gestion de la formation**

C'est d'ailleurs sans doute parce que les revendications syndicales traditionnelles sur la formation — bien qu'elles touchent par maints aspects les conditions de travail des personnes en emploi — sont encore mal articulées aux objets de la négociation collective, que ce dossier n'a pas donné lieu à une forte mobilisation des syndicats locaux. Ainsi, les comités sectoriels de main-d'œuvre sont à mettre en place de nouvelles « normes professionnelles » pouvant servir au recrutement, à la formation mais aussi à l'évaluation et à la mobilité des travailleurs et travailleuses en emploi. À voir comment le modèle de la « gestion par les compétences » qui sous-tend ces normes professionnelles est en passe de prendre du terrain, les syndicats ne devraient-ils pas établir des contre-revendications générales débouchant sur la négociation collective et reliant organisation du travail, qualité des emplois, projets de carrière et de formation? C'est peut-être là une des conditions pour que la revendication syndicale d'une participation

à la gestion de la formation prenne tout son sens : en l'enracinant dans la négociation des conditions de travail!

### **Un accès large et équitable à la formation**

De fait, de toutes les revendications syndicales touchant la formation, celle d'un accès large et équitable à la formation professionnelle a été heurtée de plein fouet par la révision récente de la loi. En soustrayant les entreprises de moins de un million de masse salariale à leur obligation de former, la révision de la loi place les employés, hommes et femmes, de ces entreprises dans une situation inéquitable par rapport aux employés des moyennes et grandes entreprises qui restent soumises à la loi. La révision de la loi frappe d'ailleurs encore plus durement la main-d'œuvre féminine particulièrement nombreuse dans les petites entreprises.

Sans obligation de former, il est à craindre que l'incitation des petites entreprises à se regrouper en mutuelles de formation soit moins grande. De plus, il est vraisemblable que la priorité accordée jusqu'à maintenant aux PME par le Fonds national se verra abolie, du moins pour les entreprises qui ne cotiseront plus au Fonds. La question des inégalités sociales face à la formation est probablement l'enjeu principal que soulève la révision de la loi du 1 %. S'il y avait déjà un écart dans l'investissement de formation entre les petites et moyennes entreprises et les grandes, la loi du 1 %, dans sa forme initiale, pouvait empêcher que ne s'accroisse cet écart. Dans l'état actuel des choses, il est à craindre que cet écart s'agrandira encore. Un des enjeux sera donc de trouver les moyens de continuer à appuyer les plus petites entreprises dans leur effort de formation, par exemple en mettant en avant des mesures spéciales dont les comités sectoriels et les conseils régionaux pourraient être porteurs.

Nous croyons qu'il faut sauvegarder dans son intégralité le système de formation de la main-d'œuvre mis en place dans les dix dernières années et éviter que la révision de la loi du 1 % n'amène une remise en cause des institutions de formation de la main-d'œuvre, comités sectoriels de main-d'œuvre et conseils régionaux des partenaires du marché du travail en tête.

La question est de savoir si les employeurs ont encore intérêt à siéger au sein des structures paritaires pour négocier la question de la formation avec les syndicats ou s'ils ne considéreront pas que l'adhésion des syndicats à leurs projets de formation leur est déjà acquise. Sur ce, le contexte de pénuries aiguës de main-d'œuvre qui commencent à frapper le marché du travail exerce une certaine pression sur les employeurs pour négocier avec les syndicats quant aux questions de formation. Les employeurs savent par ailleurs qu'ils doivent s'appuyer sur les syndicats pour obtenir l'adhésion des travailleurs et travailleuses à leurs projets de formation, ce qui fait la part belle aux syndicats pour augmenter leur influence dans le domaine de la formation. En ce sens, le développement d'une vision stratégique de la formation, reliant organisation du travail, qualité des emplois, projets de carrière et de formation et pouvant déboucher sur des contre-revendications et la négociation collective est sans doute une étape cruciale à franchir pour développer véritablement une culture de formation dans les entreprises.

# Formation douce et ingénierie sociale : une combinaison gagnante... pour qui ?

PAR MARTIN FRAPPIER

**A**u cours du dernier quart de siècle, parallèlement au développement de nouveaux modes d'organisation du travail, nous avons vu apparaître de nouvelles logiques de formation de la main-d'œuvre. Pour les gourous du management, les transformations majeures que de nombreuses entreprises ont connues semblaient suggérer qu'une nouvelle ère se dessinait, une ère de communication où les rapports sociaux entre les différents acteurs du monde du travail seraient établis sur de nouvelles bases, souvent qualifiée par les termes d'autonomie et de participation accrue des travailleurs. Mais qu'en est-il vraiment de cette autonomie et de cette participation ? L'entreprise capitaliste a-t-elle rompu avec ses origines ? Elle a changé, cela ne fait aucun doute. Toutefois, les manières concrètes par lesquelles ces changements s'incarnent dans ce que vivent les travailleurs n'apparaissent pas

toujours aussi clairement. Au contraire, nous croyons que sous cette apparence de nouveauté à saveur d'autonomie et de participation se cache une volonté de contrôle de la main-d'œuvre qui est d'autant plus insidieuse qu'elle masque à la fois le contrôle lui-même et la source de l'autorité qui l'exerce; plus encore, nous avançons que certaines activités de formation peuvent être une voie privilégiée pour ce faire.

### **La gestion des ressources humaines : une question de contrôle**

Si l'accessibilité à la formation fut l'enjeu des années soixante-dix, à partir des années quatre-vingt c'est davantage le lien entre la formation et la gestion de l'emploi qui a pris le haut du pavé, « l'objet *formation* tend à se complexifier et à être analysé de plus en plus souvent au croisement des processus de socialisation, d'organisation du travail et de relations professionnelles »<sup>1</sup>. Ces nouveautés, comme ces auteurs le soulignent, ne sont pas sans rapport avec la popularité de certaines théories d'un management social qui considère les ressources humaines comme le facteur déterminant du succès des entreprises.

La formation de la main-d'œuvre en entreprise étant très souvent, sinon toujours, entre les mains du groupe de direction, il nous a semblé que les formations douces, toutes nouvelles qu'elles soient, devaient néanmoins être approchées d'après ce qui paraît être l'objet même de la gestion de la main-d'œuvre, c'est-à-dire son contrôle par la direction de l'entreprise. Pour Weber, la seule présence d'une direction administrative implique qu'elle soit un instrument de domination prévoyant « la chance de trouver des personnes déterminables prêtes à obéir à un ordre de con-

1. Pierre Doray et Claude Dubar, « La formation en entreprise au Québec et en France : les enjeux actuels », *Revue internationale d'action communautaire*, vol. 65, n° 25, 1991, p. 41-51.

tenu déterminé »<sup>2</sup>. Néanmoins, il demeure que le contrôle est le corollaire de l'autonomie ; c'est parce que le travailleur au service de l'entreprise peut toujours agir différemment de ce qui est prévu ou souhaité par le groupe de direction et « inscrit » dans l'organisation du travail qu'une certaine forme de contrôle apparaît nécessaire, du moins de manière à ce que l'organisation puisse être assurée d'une intégration suffisante des comportements, c'est-à-dire que les individus n'agissent pas à leur gré dans tous les aspects de leur travail, mais respectent certaines règles et obligations, dont plusieurs sont inhérentes à la production elle-même.

Le contrôle de la main-d'œuvre est donc, en quelque sorte, un « idéal patronal » et renvoie en réalité la plupart du temps à des tentatives de contrôle, jamais parfaites parce que toujours en butte à une irréductible marge d'autonomie des travailleurs, mais jamais tout à fait absentes parce que toujours nécessaires. Il ne s'agit toutefois pas d'affirmer que cette marge d'autonomie est toujours significative du point de vue du travailleur ou en fonction des autres contraintes et obligations qui s'imposent à lui, mais tout simplement de préciser le caractère irréductible de ces espaces d'autonomie. La question semble d'autant plus intéressante que les nouveaux modes d'organisation du travail paraissent tous permettre davantage d'autonomie aux travailleurs, du moins ses représentants, managers et autres dirigeants le clament-ils. Parée de cette sémantique à saveur de participation et d'autonomie, la gestion douce des entreprises semble « naturellement » favoriser un relâchement du contrôle.

Bernier et Filion font toutefois valoir que ces nouvelles approches entraînent nécessairement des considérations quant

---

2. Max Weber, *Économie et société*; traduit de l'allemand par Julien Freund... [et al.] sous la direction de Jacques Chavy et Éric de Dampierre, Paris, Pocket, 1995 (1956).

à la volonté croissante des managers de « développer chez les individus une certaine adhésion aux normes et objectifs de l'entreprise », cachée derrière des notions comme la responsabilité<sup>3</sup>. Elles soulignent également que la formation est aujourd'hui plus que jamais pensée comme étant un outil ou une stratégie au service de la gestion de la main-d'œuvre et font valoir que plusieurs études récentes mettent en évidence l'idée de nouvelles « logiques » de formation, qui lieraient davantage les changements dans la production, les technologies, l'organisation du travail et la gestion de la main-d'œuvre. Ces logiques sont caractérisées par la flexibilité, mais aussi « par les nouveaux rôles dans une organisation du travail qui est de plus en plus centrée sur la notion d'équipe »<sup>4</sup>.

Dès les débuts des années quatre-vingt, plusieurs gourous du management font l'apologie du travail en équipe. D'ailleurs, dans ce best-seller qu'est devenu *Le prix de l'excellence*<sup>5</sup>, Peters et Waterman désignaient les petits groupes ou équipes de travail comme une caractéristique importante des entreprises qu'ils jugeaient performantes. Ils accorderont par la suite de plus en plus d'importance à la manière de diriger, au leadership; le dirigeant se transforme en mentor, en *coach* dirons-nous un peu plus tard. Waterman, dans *Les champions du renouveau*, affirmera même que « le travail d'équipe est une affaire délicate; il implique que des personnes soient unies par des valeurs et des objectifs communs »<sup>6</sup>.

3. Colette Bernier et Anne Filion, avec la collaboration d'Isabelle Reny, *À nouveau travail, formations nouvelles : un bilan-synthèse d'études sur les technologies, les qualifications et la formation dans le tertiaire*, Québec, Éditions Agence D'Arc, 1992.

4. *Idem*, p. 65.

5. Thomas J. Peters et Robert H. Waterman, *Le prix de l'excellence*, Paris, InterÉditions, 1983.

6. Robert H. Waterman, *Les champions du renouveau*, Paris, InterÉditions, 1990, p. 242.

Toutefois, et bien qu'il soit tentant d'y croire, flexibilité et participation ne riment pas nécessairement avec diminution du contrôle, certainement avec sa transformation, mais si tel est le cas, dans quel sens ? Il semble bien qu'à des formes de contrôle rigides, standardisées et très formalisées aient succédé d'autres formes, adoucies certes, mais néanmoins très efficaces. Le contrôle devient alors plus diffus<sup>7</sup> et passe davantage par l'intériorisation de règles. Parmi les sept types d'organisation définies par Mintzberg, l'organisation missionnaire correspond étroitement aux vœux de Peters et Waterman ; elle est celle de l'idéologie et du *leadership* charismatique, les normes et les croyances remplacent les procédures standardisées, les traditions, les mythes, les valeurs et, bien entendu, la mission de l'entreprise sont au cœur de cette organisation du travail. On pourrait ici aussi être tentés de croire qu'il y a là l'idée d'un certain assouplissement des méthodes, mais Mintzberg lui-même ne semble pas aller dans ce sens :

Ce qui compte avant tout dans de telles organisations, c'est la mission, c'est-à-dire un ensemble d'efforts qui doit être typiquement (1) clair et bien ciblé, de sorte que ses membres soient capables aisément de s'identifier avec celui-ci (2) inspirateur, de sorte que ses membres puissent facilement, en fait, développer une telle identification et (3) spécifique pour que l'organisation et ses membres puissent agir dans un créneau bien précis et unique dans lequel l'idéologie pourra s'épanouir. [...] C'est ainsi, qu'à la limite, l'organisation missionnaire peut atteindre la forme la plus pure de la décentralisation : tous ceux qui sont admis à entrer dans le système partagent son pouvoir. Mais tout cela ne signifie pas pour autant une absence de contrôle, c'est même tout à fait le contraire. D'une nature certainement subtile,

7. Luc Boltanski et Ève Chiapello, *Le nouvel esprit de capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

le contrôle tend, toutefois, à être particulièrement puissant dans ce type de configuration. Car, ici les contrôles de l'organisation ne portent pas simplement sur le comportement de ses membres mais pratiquement sur leur âme même. L'organisation mécaniste achète ses ouvriers, ne tenant compte que du respect des règles qu'elle impose; l'organisation missionnaire attire ses membres par le *cœur* en leur faisant partager les mêmes valeurs »<sup>8</sup>.

Ainsi, sous les apparences d'un discours renouvelé, la finalité demeure la même : le contrôle de la main-d'œuvre. Mais si le contrôle demeure l'objectif du manager, la voie par laquelle s'exerce ce contrôle a, quant à elle, été renouvelée. À cet égard, la formation douce apparaît comme un complément idéal à la formation technique : après le contrôle du travail lui-même (rythme de production, qualifications, etc.), ce sont les comportements et les attitudes des travailleurs qui sont dans la mire, bref leur culture.

### **La formation douce : un processus de socialisation ?**

Si la formation douce renvoie à un questionnement sur les valeurs, c'est que la culture doit être partagée pour qu'elle soit « vivante », c'est-à-dire qu'elle fournit des modèles de comportement, des manières normales d'agir. En ce sens, une culture suppose l'adhésion à certaines valeurs comprises comme « manière d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité reconnaissent comme idéale et qui rend désirables ou estimables les êtres ou les conduites auxquels elle est attribuée »<sup>9</sup>. Ainsi, partager les mêmes valeurs rend plus probable une intégration des comportements et, de manière encore plus spécifique, octroie une reconnaissance

8. Henr Mintzberg, *Management : voyage au centre des organisations*, Éditions d'Organisation, Paris, 1990.

9. Guy Rocher, *Introduction à la sociologie générale*, Montréal, HMH, 3<sup>e</sup> édition, 1992.

à certains types de comportement ou manières d'être, dans la mesure où les dits comportements sont fidèles aux valeurs du groupe. J'avance donc que les formations douces servent l'objectif général de favoriser chez les travailleurs la création d'une culture dont les valeurs sont pour l'essentiel fixées par la direction de l'entreprise. Dès lors, il convient également de qualifier le processus d'ingénierie sociale.

### **Formation douce et ingénierie sociale**

L'ingénierie sociale doit être comprise comme un processus ayant essentiellement pour objectif d'exercer une influence « consciente et significative » sur des phénomènes sociaux de telle sorte que des effets sociaux particuliers soient produits; « l'ingénieur social » s'appuie alors sur les connaissances issues des sciences sociales pour assurer la réussite du processus, du moins en augmenter les chances de succès.

À cet égard, les développements de la psychologie sociale semblent aller de pair avec une possible instrumentalisation des connaissances scientifiques. Ainsi en est-il des travaux de Joule et Beauvois qui mettent clairement en évidence l'utilisation possible des différentes « techniques » manipulatrices dont certains ressorts fondamentaux semblent avoir été éclaircis dans leur théorie de l'engagement. Leur thèse affirme que « les gens ont tendance à adhérer à ce qui leur paraît être leurs décisions et donc à se comporter en conformité avec elles »<sup>10</sup>. D'où l'idée que cette adhésion à la décision prise crée une forme d'engagement qui, en quelque sorte, vient renforcer la décision et la prolonge dans un comportement; et d'où l'idée également de la possibilité de manipuler les circonstances de manière à susciter cet engagement.

10. Robert-Vincent Joule et Jean-Léon Beauvois, *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1987.

Et comme nous avons pu l'observer au cours d'une recherche en entreprise, certaines activités de formation empruntent effectivement cette voie.

### **Réorganisation du travail et formation douce**

À bien des égards, il semble que lorsqu'une forme de contrôle, en général plutôt rigide, devient improductive, de plus en plus d'entreprises privilégient un certain « adoucissement » de ce contrôle. Mais alors un paradoxe se pose : comment relâcher le contrôle, le remettre en partie aux employés eux-mêmes et, en même temps, s'assurer de l'atteinte des objectifs de l'entreprise ? La formation douce que j'ai étudiée dans le cadre de mes études de maîtrise<sup>11</sup>, une formation en gestion de conflits, constitue une tentative de réponse à ce paradoxe ; il s'agit d'une solution préconisée par une direction d'entreprise pour appuyer l'implantation d'équipes de travail autonomes favorisant le développement d'une forme d'autocontrôle de la main-d'œuvre afin de suppléer au relâchement du contrôle direct provoqué par la transformation de l'organisation du travail.

Cette formation consistait, pour le participant, à « apprendre » et à mettre en pratique un processus de résolution de conflits. À la fin de la journée d'activité, il devait être capable de mener à bien le processus proposé par le formateur. Essentiellement, mes analyses ont tracé un portrait de la formation selon lequel deux valeurs principales doivent guider le déroulement de la gestion d'un conflit. D'abord, et s'agissant de la personnalité de chacun, l'adaptation est érigée en idéal au sens où aucun type de personnalité n'étant plus souhaitable qu'un autre, il s'agit plutôt de reconnaître la valeur de la différence et la né-

11. « Formation en gestion de conflits : une étude de cas », Département de sociologie, Université de Montréal, 2002.

cessité de s'y adapter. En second lieu, le comportement de collaboration est aussi érigé en modèle idéal qui trouve sa source dans l'intérêt porté aux besoins de chacune des parties en conflit. La formation présente la situation idéale comme étant celle où chacun des individus, reconnaissant la différence de personnalité de son interlocuteur, accepte d'y adapter son comportement afin de favoriser la discussion et le règlement du conflit par la collaboration.

Il est également apparu que les capacités d'adaptation et de collaboration tirent leur origine d'une communication efficace, elle-même réalisée au sein d'une équipe motivée. En effet, c'est parce que les personnalités des uns sauront s'adapter à celles des autres et ainsi établir un dialogue leur permettant d'exprimer leurs positions et besoins respectifs et de faire des compromis, qu'ils pourront former une « équipe gagnante ». En ce sens, la compétence se pense comme une certaine actualisation du processus : sera compétent non pas celui qui résout le conflit, mais celui qui y parvient selon la voie préconisée dans le processus.

Toutefois, pour affirmer que la formation favorise la création d'une culture d'entreprise, cette formation doit faire plus que de proposer des valeurs et des modèles de comportement, elle doit en susciter l'appropriation individuelle. Et c'est là que l'on peut retrouver la présence de l'autorité, dans cette possibilité d'influencer suffisamment les comportements des travailleurs, et d'une manière telle que ladite autorité peut s'effacer sans pour autant disparaître; nous revenons à l'idée voulant que le contrôle de la main-d'œuvre, dans ces conditions, se transforme en une forme d'autocontrôle.

De plus, il ressort également de mes analyses que la formation en gestion de conflit que j'ai étudiée s'appuie sur une

méthode dont les caractéristiques favorisent le développement d'une forme d'engagement des participants à modifier leur comportement. Toutefois, pour parler de culture, il faudrait être assuré d'une appropriation généralisée et, de plus, durable des valeurs et modèles de comportements proposés lors de la formation, ce que ma recherche ne m'a pas permis d'affirmer. Il aurait certainement fallu plusieurs années d'observation avant de pouvoir constater ces effets potentiellement durables.

De manière très générale, les effets de l'engagement sont de deux types. D'abord, une décision prise dans un contexte d'engagement favorise la stabilité de cette décision. En second lieu, la décision prise dans ces conditions rend non seulement plus certaine son application mais, de plus, elle rend plus probable l'acceptation d'une certaine augmentation de son coût. Ainsi, un individu en situation d'engagement, qui décide de modifier son comportement en situation de conflit, a non seulement plus de chances de le faire, mais il est également probable qu'il sera en mesure d'accepter d'accomplir d'autres actes ou de prendre des décisions qui lui coûteront davantage que la décision initiale.

### **Du contrôle à l'autocontrôle**

En portant exclusivement sur les relations entre individus et en insistant fortement sur les valeurs communes à tous, la formation que j'ai étudiée dissimule effectivement la source de l'autorité. Par ailleurs, toute dissimulée qu'elle soit, elle n'en demeurerait pas moins identifiable au sein même de la formation. La réorganisation du travail dans l'entreprise se caractérisait par la diminution du nombre de niveaux hiérarchiques et, plus particulièrement, par la disparition du poste de contremaître. À cet égard, il semble donc évident que la direction de l'entreprise a renoncé à une certaine forme de ce que Friedman qualifiait

de « contrôle direct »<sup>12</sup>. Le contrôle de la main-d'œuvre a alors changé, mais il s'agit moins d'une disparition que d'une transformation du contrôle car, si le contremaître a véritablement disparu, le contrôle qu'il assurait de manière directe n'a pas, pour sa part, connu le même sort, il s'est plutôt déplacé au sein même de la culture de l'entreprise. Présent dans les modèles de comportements, le contrôle est devenu autocontrôle. Friedman, pour sa part, qualifiait cela d'« autonomie responsable ». Voilà notre conclusion la plus solide; elle masque toutefois une dimension qu'il ne convient pas d'oublier.

Les transformations qu'ont connues de nombreuses grandes entreprises capitalistes sont certainement, et à bien des égards, semblables à celles que j'ai reconnues ici. Concernant les approches favorisant l'autonomie des employés, et bien que mes analyses contribuent à relativiser ces « gains » d'autonomie, il convient de souligner que je n'ai rencontré personne dans l'entreprise qui ait réellement contesté la réorganisation du travail. En effet, tous les travailleurs que j'ai rencontrés, ce qui inclut le représentant du syndicat local, ont, d'une manière ou d'une autre, signalé leur préférence pour ce nouveau mode d'organisation du travail qui, et c'était le point le plus important, se caractérise par la disparition de leurs contremaîtres. Au-delà de la rhétorique sur l'absence réelle d'autonomie, ou sur sa limitation, au-delà de mes analyses sur le contrôle qui devient autocontrôle, les travailleurs préfèrent, et de loin semble-t-il, cette manière de travailler. Il convient donc certainement de reconnaître que la direction de l'usine a réussi sur un point qui, à mon avis, est fondamental pour la réussite du processus : la nouvelle manière d'organiser le travail obtient la faveur de ceux qui la mettront en œuvre. Ces considérations m'amènent toutefois à souligner

12. Andy Friedman, « Autonomy vs Control », *Capital & Class*, printemps 1997, p. 43-57.

le rôle du syndicat dans la réorganisation du travail en général, et dans la formation en gestion de conflits de manière plus particulière.

L'exécutif syndical de l'entreprise a eu un rôle très actif dans l'implantation des équipes autonomes. Plutôt que de se faire imposer unilatéralement des décisions de la direction, le syndicat a choisi de collaborer en étant, en quelque sorte, le fer de lance de l'autonomie. Il convient donc de reconnaître que le syndicat a certainement été une source de légitimité qui a favorisé la participation des travailleurs à la réorganisation du travail et leur appropriation des valeurs et modèles de comportements souhaités par la direction de l'entreprise. À cet égard, il convient donc également de reconnaître que le syndicat a participé à l'instauration d'une culture d'entreprise érigeant en valeurs la collaboration et l'adaptation ainsi que la transformation du contrôle en auto-contrôle. Les hiérarchies semblent disparaître, les valeurs sont partagées par tous ; dans une entreprise de ce type, il ne restera bientôt ni direction, ni syndicat, que des employés... et des actionnaires.

# Formation professionnelle et économie de la connaissance : quelques dimensions oubliées

PAR MEHRAN EBRAHIMI

**D**epuis quelques années la question de la formation professionnelle préoccupe beaucoup de gens de différents milieux. Les gestionnaires s'y intéressent pour augmenter la productivité et le rendement de leurs entreprises, les gouvernements y voient une source de croissance stable grâce à une main-d'œuvre qualifiée et adaptée à l'évolution économique. Enfin, chercheurs, universitaires et consultants se sont intéressés à ce phénomène pour le développer, le comprendre et aussi... le vendre.

La seule unanimité qui existe entre ces différents acteurs socioéconomiques au sujet de la formation professionnelle, c'est qu'en Amérique du Nord les résultats tant attendus ne sont pas au rendez-vous. Chacun interprète cela de son point de vue sans nécessairement creuser plus loin que son champ disciplinaire

pour comprendre toutes les dimensions idéologiques, économiques, sociales et culturelles qui entrent en ligne de compte.

Même si la formation de la main-d'œuvre est un concept ancien dans les sciences économiques, sa nécessité grandissante en raison de l'avènement de la « nouvelle économie » nous oblige à la considérer avec beaucoup plus d'attention. Tout au début de son ouvrage *Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations*, Adam Smith met en relief l'importance de la division du travail et le rôle des « savants ou théoriciens » dont la tâche est essentiellement de découvrir et d'enseigner les meilleures pratiques de production. Parmi les économistes du XVIII<sup>e</sup> siècle, notamment Saint-Simon, on s'intéresse au « niveau d'habileté moyen de l'ouvrier » et à la nécessité de l'améliorer. Mais c'est Marx qui introduit cette notion de façon la plus élaborée en considérant la connaissance comme « la force productive principale ». Pour lui, le travail dans sa forme traditionnelle ne pouvait plus être la mesure de la richesse mais plutôt le degré de l'intégration « du niveau général de la science et du progrès de la technologie » dans le processus de production.

### **Des ressources humaines au capital humain**

Depuis l'avènement des nouvelles théories de la croissance et l'orientation des économies développées vers « la nouvelle économie », la formation professionnelle prend une tout autre dimension. Nous ne parlons plus de « ressources humaines » mais de « capital humain ». À première vue, nous devons nous en réjouir, puisque l'être humain passe du statut de « ressource » au statut de « capital ». Cela mérite qu'on s'y attarde un peu pour mieux comprendre le virage idéologique qui s'y rattache. Nous allons aborder cette question à deux niveaux : premièrement sur le plan de sa signification macroéconomique et ensuite sur le plan de son implication managériale.

### Aspect macroéconomique

À l'ère de l'« économie du savoir », la connaissance devient le moteur de l'économie. Aussi la valeur d'échange d'un produit ou d'un service n'est plus déterminée par la quantité de travail qu'il a nécessité, mais par le degré de connaissance et d'information qui y sont intégrés. Cela engendre un bouleversement dans la logique du capitalisme fordiste. C'est la connaissance qui « devient la principale source de valeur et de profit, et donc, selon nombre d'auteurs, la principale forme du travail et du capital<sup>1</sup> ». Apparemment, dans cette économie, nous n'avons plus besoin d'humains-ressources dociles qui exécutent les tâches selon une description sophistiquée élaborée par les dirigeants, mais plutôt d'employés pensants et intervenant comme sujets actifs. Nous sommes à l'ère du « capital humain ». Ce n'est plus la force des bras qui génère la richesse, mais les connaissances et les compétences que chaque employé porte en lui. Le capital humain désigne « le stock de connaissances valorisables économiquement et incorporées aux individus [...] Le capital humain est un facteur de croissance et [il est] donc appropriable par l'individu qui en est porteur<sup>2</sup> ». La notion de capital humain a connu un grand succès dans les pays industrialisés parce qu'elle promet une stratégie de croissance durable. En fait, depuis les années 1960, une augmentation quantitative importante des facteurs traditionnels de production comme le travail et le capital s'est produite. Malgré cette augmentation spectaculaire, nous avons pu constater les limites de la croissance du capitalisme traditionnel. Il fallait donc investir dans une nouvelle forme de capital pour pousser encore plus loin les limites de la croissance. « Le capital humain » a alors permis d'aller chercher des marges que nous ne pouvions pas

1. André Gorz, *L'immatériel*, Paris, Galilée, 2003, p. 33.

2. D. Guellec et P. Ralle, *Les nouvelles théories de la croissance*, Paris, La Découverte, 2003, p. 49.

atteindre dans la logique classique taylorienne. Autrement dit, on investit dans le savoir (la qualité de main-d'œuvre) pour obtenir des gains de productivité. « La production de connaissances est devenue à la fois une activité marchande spécifique par les formes juridiques de leur appropriation privée (brevets, droits d'auteur) et une source de profits importante pour les entreprises qui les mettent en œuvre<sup>3</sup> ».

Désormais, tous les efforts des sociétés industrialisées doivent converger vers la valorisation du « capital humain ». La formation en entreprise devient un mot d'ordre. On pousse la logique jusqu'à prétendre que le système d'éducation nationale de chaque pays doit servir, avant tout, à former des individus employables renforçant « l'économie du savoir ». Le 19 août 2003, le premier ministre du Québec, Jean Charest, déclarait dans une réunion patronale que « l'éducation, c'est fournir un bon capital humain au marché ». Cette tendance n'existe pas qu'au Québec. Dans le rapport de l'European Round Table de février 1995, on peut lire : « l'éducation doit être considérée comme un service rendu au monde économique ». La finalité de la connaissance, de la formation et de l'éducation devient alors une quête permanente d'accumulation de capital.

Si la nouvelle forme du capitalisme prône massivement l'importance de la formation et de la connaissance, elle porte en elle une contradiction importante. Quelle est-elle ?

On le rappelle, le lien entre l'économie et la connaissance n'est pas nouveau. « Toute l'histoire du capitalisme industriel, pendant ses deux siècles d'existence, est l'histoire de l'extension progressive des capacités de prévision, de programmation et de

3. G. Duval, *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte, 2003, p 51.

calcul des comportements économiques et sociaux à travers l'utilisation de la connaissance. Elle a été mise au service de la production en tant que connaissance déterministe, dont la tâche est de contrôler la nature à travers la technique et les hommes à travers la hiérarchie<sup>4</sup> ».

Le capitalisme industriel mobilise (accumule) le capital comme moyen de production. Dans « l'économie du savoir », le capital humain est incorporé dans les individus et à ce titre, il ne se comporte pas de la même façon que le capital financier. Sa valeur intrinsèque, la connaissance, se situe par essence en dehors de l'économie. « Cette nouvelle forme du capital diffère fondamentalement du capital au sens économique. Elle n'est pas originellement acquise ou produite pour devenir ou rester la propriété privée de ses détenteurs. Au contraire, elle s'augmente de connaissances supplémentaires par son utilisation et son partage<sup>5</sup> ». C'est ce qui est à l'origine de la contradiction capitaliste actuelle. Comment peut-on établir la valeur d'échange de quelque chose qui fait partie intégrante des individus et non du système traditionnel de production ? Plus le capitalisme investit dans la connaissance, plus celle-ci sera importante dans l'esprit des employés, sur lequel il n'a pas beaucoup d'emprise, contrairement à l'investissement dans la technologie ou la machinerie. Pourquoi investir dans la connaissance pour créer de la valeur si c'est pour perdre le contrôle sur le capital humain ?

### Aspect managérial

À partir de cette aporie, les voies choisies varient d'un capitalisme à l'autre, ce qui explique les grandes différences entre pays capitalistes en matière de formation professionnelle. Par exemple, au

4. Emzo Rullani, revue *Multitudes*, n° 2, mai 2000.

5. André Gorz, *op. cit.*, p. 73.

Japon, les entreprises privées financent à plus de 90 % les écoles de formation professionnelle en plus de la formation spécifique qu'elles offrent sur les lieux de travail. En Allemagne, un pourcentage relativement élevé, jusqu'à 14 % dans certains secteurs industriels, du chiffre d'affaires des entreprises est consacré à la formation. En Amérique du Nord, la situation est bien différente. Au Québec, où près de 40 % de la main-d'œuvre du secteur manufacturier souffre d'analphabétisme fonctionnel, la formation est quasi absente. Qui plus est, la loi 90 obligeant les entreprises à consacrer 1 % de leur masse salariale à la formation vient d'être édulcorée : selon un projet de loi récent, les employeurs dont la masse salariale se situe entre 250 000 \$ et 1 M\$ n'y seront plus assujettis. Cela représente 10 000 employeurs, 3,1 millions d'employés, près de 70 % de toutes les entreprises du Québec<sup>6</sup>. Comment peut-on expliquer ces écarts entre différentes approches capitalistes ?

Dans l'approche managériale anglo-américaine, très imprégnée encore de taylorisme, on s'est toujours intéressé à la formation pour créer de la connaissance, dans le but de contrôler la nature, mais surtout les employés. Bien évidemment, cette démarche d'acquisition de connaissances s'adresse naturellement à la classe dirigeante. C'est elle seule qui est supposée pensante et capable de déterminer la logique organisationnelle ; les employés ne sont considérés que comme des exécutants obéissant très rigoureusement à une description de tâche élaborée par les dirigeants. En organisant le savoir formalisé, le taylorisme dépossède l'ouvrier de sa culture et de ses connaissances propres. Rapportons ici deux textes, l'un de 1824 et l'autre de 1767, décrivant, déjà, cette réalité : « Le savant et l'ouvrier productif sont complètement séparés, et la science, au lieu d'augmenter, entre les mains de l'ou-

6. *Les Affaires*, 27 octobre 2003.

vrier, les forces productives de celui-ci et de l'en faire profiter, est presque partout dirigée contre lui. La connaissance devient un instrument qui peut séparer du travail et même lui être opposé<sup>7</sup> ; « L'art de penser, dans une période où tout est séparé, peut lui-même devenir un métier à part<sup>8</sup> ».

Il est évident que dès lors toute démarche scientifique valorisant la connaissance se trouve faite par les détenteurs du capital pour dominer le travail et aliéner l'ouvrier. Le savoir formalisé à l'extrême au service de la production existe désormais chez les « officiers de production », représentant largement le patronat, et exclut fondamentalement les exécutants (ouvriers) qui n'ont plus besoin de savoir quoi que ce soit, puisque tout est pensé et organisé pour eux dans les moindres détails. Nous sommes portés à penser que cette époque est révolue, mais comme le dit si bien Philippe Bernoux, « le taylorisme ne finit plus de mourir ». La majorité des dirigeants d'entreprises sont encore largement imprégnés de cette logique taylorienne de la gestion où on ne forme pas l'exécutant, et c'est précisément par cette approche qu'ils affrontent les défis de la « nouvelle économie ». Plus de 70 % des employeurs québécois ont préféré envoyer l'équivalent de 1 % de leur masse salariale au gouvernement plutôt que de consacrer ces sommes à la formation de leurs employés. Applaudissant haut et fort la mutilation de la loi 90, le patronat s'en est expliqué en prétextant la complexité de son application.

Pour faire face aux situation de concurrence, à l'aide d'une armée de consultants et de chercheurs, on espère reproduire la logique taylorienne, à savoir la séparation entre ceux qui

7. W. Thompson, *An Enquiry Into the Principles of the Distribution of Wealth*, Londres, 1824, p. 274, cité dans A. Gorz, *op. cit.*, p. 41.

8. A. Ferguson, *Essai sur l'histoire de la société civile*, Paris, 1767, t. 2, p. 135, cité dans A. Gorz, *op. cit.*, p. 42.

pensent et ceux qui exécutent, logique adaptée à « l'économie du savoir ». La création des standards ISO, Six sigmas, etc. ne sont que des tentatives dans ce sens.

La question qu'on doit se poser est la suivante : pourquoi la formation professionnelle est-elle beaucoup plus présente aussi bien en quantité qu'en qualité dans les pays où les pratiques managériales sont beaucoup plus coopératives, consensuelles et la structure de l'entreprise, moins hiérarchisée ?

### **Une culture d'entreprise à transformer**

La réponse qu'on peut apporter à cette question c'est que dans une économie orientée vers les connaissances, la diffusion des savoirs, y compris la formation professionnelle, doit être profondément ancrée dans une culture de partage. « La connaissance génère la valeur si elle est adoptée, et l'adoption (selon le format et les standards voulus) crée l'interdépendance. C'est-à-dire, un besoin de gouverner de manière coopérative la chaîne de la valeur<sup>9</sup> ». Ce qui distingue fondamentalement le management nord-américain du management allemand ou japonais, c'est précisément cette capacité de créer un projet collectif au sein de l'organisation où chaque employé s'intègre dans une logique d'adhésion volontaire. Il ne faut pas oublier que la création de la connaissance, en tant que force productive, doit résulter d'une activité collective et que, pour qu'elle soit efficace, il ne faut surtout pas la dissocier de l'activité de « production de soi ». Dans cette démarche, la vie de l'employé, sa culture, sa subjectivité doivent faire partie du processus de production de la connaissance. La logique taylorienne, dans laquelle nous patageons encore, se présente toujours comme une dualité : soit elle évacue cette dimension, soit elle l'impose. Dans les deux cas les résultats sont

9. E. Rullani, *op. cit.*, p. 3.

largement compromis. Ainsi, dans une interview organisée par deux consultants, un cadre de la compagnie Bic présente fièrement la stratégie de son entreprise en matière de formation : « Nous organisons l'intégration de tous les nouveaux embauchés. Nous leur inculquons notre esprit, nos valeurs, notre histoire, notre culture, quels que soient leur niveau hiérarchique, leur pays d'origine, ou d'exercice<sup>10</sup> ». Ce n'est là finalement rien d'autre que du taylorisme avec un habillage moderne camouflant la réalité vieille de plus de cent ans qui consiste à déposséder l'individu de ses acquis, de son vécu et par la même occasion de sa créativité et de son inspiration. Dans la logique dominante, on préfère tout lui « inculquer » par l'intermédiaire de gens « bien-pensants » et, encore une fois, il n'aura qu'à obéir. Cela explique sans doute pourquoi notre patronat trouve trop complexe l'application de la loi 90. Cette complexité ne vient pas de la difficulté d'administration de la loi, mais plutôt du fait que nos gestionnaires, dans la majorité des cas issus de la culture taylorienne, ne savent pas, en raison de leur cadre de référence, créer un environnement propice à l'apprentissage et au partage, pour que le projet de chacun s'intègre dans le projet collectif et que le projet collectif devienne le projet de chacun.

C'est une erreur que de chercher à améliorer les techniques de la formation professionnelle, ce qui est la tendance dominante dans notre société, pour valoriser la connaissance et le savoir. Il est peut-être préférable de réfléchir sur la façon de transformer nos organisations pour en faire un lieu de vie stimulant, un lieu de production de soi, en valorisant une formation enrichissante qui satisferait l'individu, dans toutes ses dimensions humaines, et l'organisation par la même occasion. Parmi toutes les

10. L. Saussereau et F. Stepler, *Regard croisés sur le management du savoir*, Édition d'Organisation, Paris, 2002.

connaissances, le capitalisme taylorien a privilégié le savoir instrumental et formalisé. Continuer sur ce chemin, et réduire la formation à cette seule dimension, démotive profondément l'humain, qui est ultimement le seul être à créer du savoir et de l'innovation, choses si précieuses dans la « nouvelle économie ». Un jour peut-être le grand patron français, qui a exprimé tout haut ce que beaucoup de gestionnaires pensent tout bas, n'osera plus s'étonner devant le fait que « l'économie ait à financer des études de philosophie, de sociologie, de psychologie quand les entreprises manquent de personnels immédiatement employables<sup>11</sup> ». Autrement dit, ce patron parle tout simplement d'évacuer toutes les sciences qui ont l'homme pour objet de recherche. On continue ainsi à fantasmer encore sur le vieux rêve économique-managérial d'une entreprise où des automates fiables font toutes les tâches et où on peut enfin se débarrasser des humains, peu fiables, subjectifs et revendicateurs. Et bien évidemment on oublie que les plus belles réalisations et inventions viennent souvent de cette même subjectivité « irrationnelle » des humains.

---

11. Denis Kesler, cité dans A. Gorz, *op. cit.*, p. 31.

POÉSIE ET FICTION

## POÉSIE ET FICTION

# Rue Ballu

PAR SERGE PROVENCHER

**T**héodore Ballu est un architecte français né et mort à Paris. Il travailla à la construction de l'église Sainte-Clotilde, dans cette ville, éleva la Trinité, restaura la tour Saint-Jacques et reconstruisit l'Hôtel de Ville de Paris, en collaboration avec Pierre-Joseph-Édouard Deperthes. Il succéda en 1872 à Vaudoyer à l'Institut, tout en n'ayant aucun rapport avec l'histoire qui suit, sinon qu'on venait de donner son nom (son fils Albert en fut très fier) à la rue dont il est question dans les prochaines lignes.

La famille Delpuget habitait donc la rue Ballu. Quelque treize ans avant l'arrivée du XX<sup>e</sup> siècle, un dernier garçon y naquit. Il se prénomma Pierre-Alexis en l'honneur de Pierre-Alexis Ponson du Terrail, le feuilletoniste-romancier préféré de la mère. Il avait une sœur et deux frères. Le père était huissier.

Jusqu'à l'année 1904, l'existence de Pierre-Alexis s'écoula comme celle de tous ses petits camarades, à l'école, au milieu des jeux et dans l'insouciance, malgré l'inquiétude issue des conversations parvenant jusqu'à lui à propos des guerres — passées ou à venir. Mais, à la Saint-Remi, le 1<sup>er</sup> octobre 1904, tout bascula.

On emménageait à côté.

Provenant du 30, rue La Bruyère, une veuve et ses deux filles s'installaient dans ce qui serait leur foyer.

À dire vrai, les premiers temps, on n'aurait pu se douter qu'une veuve et ses deux filles seraient les nouveaux voisins. Le défilé des déménageurs, ouvriers et tâcherons était tel qu'on aurait cru davantage à une invasion de travailleurs sur le chantier de construction de la pyramide de Khéops.

Mais le point culminant de cet immense dérangement s'avéra, sans l'ombre d'un doute, l'installation de l'orgue à tuyaux en étain, fabriqué hors de Paris.

Il fallut trois semaines pour tout régler. Un facteur d'orgues, avec une coquetterie dans l'œil, s'était déplacé spécialement de Strasbourg. Puis, un samedi soir, à travers le mur mitoyen, Pierre-Alexis entendit les toutes premières des milliards de notes qu'émettrait cet instrument flambant neuf.

Ce qui le frappa, c'est la force physique que devait avoir l'organiste qu'il ne voyait pas. Il y avait une puissance dans cette musique qui devait provenir de bras puissants. Or, paraît-il, comme on n'a pas besoin de plus d'énergie pour toucher l'orgue que pour jouer du pipeau, il fut renversé de rencontrer la jeune fille de son âge qui lui avoua, le lendemain, que c'était elle, son organiste.

« Oui. C'est moi. Je m'appelle Nadia.

— Pierre-Alexis. Enchanté.

— Je remplace même de temps en temps l'organiste de la Madeleine, Gabriel Fauré, quand ses obligations l'empêchent de jouer.

— Ah! oui?

— Notre orgue est un Mutin Cavaillé-Coll. »

Elle n'était pas extrêmement jolie. Lui ne s'en aperçut pas. Il lui trouvait un je-ne-sais-quoi, et ses yeux étaient des billes. Sa main était chaude. Il bégaya. Il aurait voulu être plus grand.

Elle lui apprit que son père était décédé, que sa mère était d'origine russe et qu'elle avait une sœur qui se prénomrait Lili. Toutes les trois étaient musiciennes. Il était le bienvenu, s'il aimait la musique. Il n'avait qu'à sonner. Ce ne serait pas intimidant, promis.

Il vint souventes fois.

Ayant appris que cette Nadia avait fait de brillantes études au Conservatoire de Paris pour obtenir les premiers prix d'orgue, d'accompagnement et de composition, ayant appris que les trois femmes travaillaient beaucoup, donnaient des cours et composaient, et ayant surtout appris qu'il ne dérangeait aucunement s'il se terrait dans un coin du logement sans mot dire, Pierre-Alexis Delpuget passa effectivement souvent dans l'appartement, charmé par la musique, le décor, le talent, la chaleur de la salle de musique, et, avant tout, par Nadia.

De ces murs tapissés de partitions écornées et parfois jaunies émanait quelque chose qui le faisait se sentir moins ignare.

Mais ce qui le frappait le plus, c'est que nombre de ces œuvres avaient été composées par le père ou interprétées par la grand-mère.

« Ici, ce sont tous les manuscrits de mon père. C'était un musicien honorable. Pas un génie, non, mais un musicien respectable. Gounod lui a déjà écrit une lettre. Là, ce sont les partitions d'orchestre de ma grand-mère, une chanteuse très célèbre en son temps.

— Elle aimait ça, les partitions!

— N'est-ce pas? »

Ses tentatives pour paraître un interlocuteur digne étaient parfois plutôt réussies :

« Et ce sont des œuvres de quels compositeurs, surtout?

— Mozart, Gluck, Boieldieu, Auber : son répertoire. J'ai appris à lire la musique là-dedans. Je ne m'en départirais pour rien au monde.

— Je comprends. »

Elle parlait avec autorité. Être son élève ne devait pas être de tout repos. Car elle donnait des leçons à des gens plus vieux qu'elle, tout en composant des « œuvrettes », comme elle se plaisait à le dire. Mais elle avait un charme irrésistible. Ses cheveux plus foncés que les touches noires du piano durcissaient peut-être un peu ses traits.

Qu'on comprenne bien : si les jeunes gens se retrouvaient quelquefois ensemble, l'essentiel de leur communication

se faisait sans doute à travers le mur séparant les deux logements de la rue Ballu, de telle sorte que Pierre-Alexis entendait mille fois plus Nadia à l'orgue et au piano qu'il ne la voyait.

### Rêveries.

Même les gammes, ascendantes ou descendantes, surtout celles en mineur, arrivaient à l'émouvoir jusqu'aux larmes, et lui, enfoncé dans son fauteuil, put très tôt dire qui de Nadia ou de Lili les faisait, à moins que ce n'ait été un ou une de leurs élèves.

Au grand désespoir de sa maman, qui l'enjoignait souvent de quitter la pièce et de sortir, le jeune homme accepta bientôt le fait qu'il vivait une partie de son existence par procuration. Cette situation lui convenait, même s'il aurait voulu voir Nadia davantage.

Jusqu'en 1918, elle enseigna au Conservatoire de Paris; lui était devenu aide-huissier, un travail débilitant pour lui. Participer aux saisies judiciaires le rendait malade — le psoriasis se développa sur tout son corps.

Entrer dans une maison et la vider de tout son contenu, ne laissant que la table de cuisine et autant de chaises qu'il y avait d'individus sous ce toit, c'était une épreuve. S'il y avait des gosses pleurant pendant qu'on leur enlevait leurs poupées, leurs soldats ou leurs guenilles, cela lui causait des vertiges.

Un jour, rue Tournefort, « à l'endroit où le terrain s'abaisse vers la rue de l'Arbalète », il avait arraché à un bambin prénommé Eugène un semblant d'ourson en peluche, ce qu'il ne se pardonnerait jamais.

« Endurcis-toi ! avait commandé son père.

— J'essaie, mais je n'y arrive pas.

— Tu ne feras jamais un bon huissier. Endurcis-toi ! nom d'une pipe ! »

Cette année-là, en 1918, Lili, tombée malade plus tôt, mourut le 15 mars. Quelle tristesse enveloppa la rue Ballu !

Première femme à avoir obtenu le Grand Prix de Rome, compositrice ayant déjà atteint une renommée jusqu'au delà de l'Atlantique, inséparable compagne de sa mère et de sa sœur aînée, voisine idéale et plus belle que la plus belle, elle laissait non pas un vide, mais un complet vacuum.

Ce cercueil.

Le salon.

Tout ce crêpe noir s'agitant dans les courants d'air.

Les funérailles furent portées par des musiques célestes. Il y eut des airs sacrés et du Bach. Et ce n'est qu'après l'inhumation au Père-Lachaise que Nadia et Pierre-Alexis eurent une conversation qui dépassa leurs échanges furtifs des derniers jours.

Sachant que son voisin rêvait depuis longtemps de lui faire une déclaration d'amour, qu'il remettait toujours par timidité, Nadia lui annonça, lui prenant la main :

« Je sais que ce n'est ni l'heure ni le jour, cher ami, mais j'aurais un aveu à vous faire.

— Lequel ?

— J'ai beaucoup réfléchi, ces derniers temps, et j'ai pris deux résolutions, dont une vous touche directement.

— Ne prenez pas de détours, Nadia. J'accepterai tout ce que vous me direz, même si cela ne fait pas mon affaire. D'ailleurs, peu importe ce qui va suivre, sachez que mes sentiments pour vous ne changeront pas.

— C'est bien.

— Commencez, en revanche, par celle qui ne me concerne pas.

— J'abandonne la composition.

— Vous n'êtes pas sérieuse ?

— Oui. C'est Lili qui y excellait : moi, ce que j'écris est trop insipide, trop gris, trop terne, trop ordinaire. Bref, c'est trop inutile.

— Mais vous n'allez qu'interpréter ?

— Et enseigner. »

Un silence embarrassé. Quasiment comme un point d'orgue. Pierre-Alexis demanda alors, le cœur strangulé :

« Et l'autre résolution, très chère Nadia ?

— L'autre résolution, mon ami de toujours, c'est que — et je sais que ça vous fera de la peine — je choisis à partir de

maintenant de consacrer mon existence à la musique, et seulement à la musique. En clair, cela signifie que...

—... je ne peux rien espérer...

—... si l'on peut dire. Oh! vous me comprenez : notre amitié reste entière et intacte, bien entendu, et je serais follement malheureuse qu'elle soit altérée par ce que je viens de vous révéler. Mais pas d'amour, je vous en prie, parce que, au nom des miens, dont Lili, je me dois d'aller au bout de moi-même et de mes talents, aussi maigres soient-ils. »

Il suffit de cinq minutes pour que deux vies pétaradent ou non.

Elle ajouta, inclinant la tête :

« Je vous fais mal? Je vous ai fait mal? »

— Pour être honnête, oui. Vous aviez deviné mes sentiments, coquine. Mais je tiens trop à vous pour vous brimer, entraver vos projets, nuire à l'atteinte de vos rêves.

— Voilà une attitude très noble, Pierre-Alexis.

— Peut-être. Mais ai-je vraiment le choix?

— Vous êtes quelqu'un de bien! Et puis, s'il y a des moments difficiles, raccrochez-vous à la foi en Dieu, s'il vous plaît, en notre foi. En plus de déplacer les montagnes, souvenez-vous, elle peut les anéantir, comme se plaisait à le claironner papa. »

Ses lèvres se courbèrent en un sourire.

En cet instant précis, il avait la certitude absolue et définitive que cette femme aux lunettes rondes était celle qui aurait fait de sa destinée une réussite sans tache, malgré les petits tracassas qui auraient pu subsister, comme le métier qu'il tentait d'exercer à l'encontre de sa nature profonde.

« Est-ce que je peux quand même conserver un espoir pour plus tard, beaucoup plus tard, lorsque vous serez une vieille dame aux cheveux blancs avec de l'arthrite ? osa-t-il.

— Non. Mais qui sait ?

— Oui. Qui sait ? »

Ils s'étreignirent. Et lui d'ajouter :

« Je vous demande simplement de ne jamais m'oublier, chère Nadia, peu importe où vous vous trouverez.

— Mais comment le pourrais-je ? Accordé. »

Malgré son peu d'intuition, malgré son peu d'intuition d'homme, il avait pressenti ce qui devait arriver.

Dès les mois qui suivirent, à un rythme de plus en plus effréné, Nadia était tellement en demande à gauche et à droite que la musique n'enrichissait plus aussi fréquemment le mur mitoyen de la rue Ballu.

Par exemple, lors de la première session du Conservatoire américain à Fontainebleau, en 1921, Nadia fut engagée pour enseigner à toutes sortes de gens plus étincelants les uns que les autres. Et en anglais, *ladies and gentlemen!*

Il eut assurément le sentiment de la perte.

Tout ce qu'elle lui avait appris... N'était-ce pas grâce à elle qu'il savait que Monteverdi n'était pas une marque de pâtes ou de sauce tomate? N'était-ce pas grâce à elle qu'il avait appris que le premier instrument de musique avait été le roseau, c'est-à-dire un tube naturel dont l'art fit bientôt une flûte ou une trompette, puis, plus tard, l'orgue?

Ses absences se prolongèrent. Son logement était entretenu par une fidèle femme de ménage.

La pire période à traverser fut celle de la Deuxième Guerre mondiale, plus précisément de 1940 à 1946. La rumeur s'étant répandue que les Allemands forceraient Nadia à aider l'élite de leurs musiciens, elle accepta l'invitation des Américains d'aller enseigner, jouer et diriger aux États-Unis.

Certes, il recevait d'elle des lettres, des cartes postales, des télégrammes, des colis, des vivres, du chewing-gum, des disques et des cadeaux, mais il les aurait volontiers échangés pour qu'elle revienne un mois par année rue Ballu.

Il lui répondait.

Comme il avait décidé de ne pas gâcher ses voyages avec ses petites histoires de rationnement, de privations, de maladies et de petits jobs pour boucler les fins de mois, c'était chaque fois quelque chose de bref, dont il faisait vérifier l'orthographe par une dactylo, avec un petit passage sur la musique.

Il avait terminé une de ces missives en lui demandant si on pouvait comparer Beethoven à Bruch. « Comment comparer

l'Himalaya à la butte Montmartre, très cher ami? Les deux n'ont-ils pas leur charme? Pour moi, la seule différence, c'est que je ne pense pas à Bruch tous les jours », avait-elle répondu.

Peu de temps après son retour chez elle, Nadia eut avec Pierre-Alexis une conversation qui dura plusieurs heures. Elle portait avant tout sur les faits saillants de ces dernières années, l'un et l'autre mettant de côté quelques concerts triomphaux ou quelques fouilles dégradantes au poste de police, question de respect et de délicatesse pour son vis-à-vis. Le nœud de ce long dialogue aurait pu se résumer à peu près à ceci :

« J'ai maintenant la certitude d'avoir trouvé le secret de ce qu'on appelle le bonheur sur terre, assura Nadia.

— Vous allez répondre que c'est la musique, j'imagine?

— Non. Pas du tout.

— Le chewing-gum (il en raffolait)?

— Je ne blague pas. Ce secret, c'est l'attention, croyez-le ou non.

— Mais encore?

— Moi, je dis : tout homme qui agit sans attention perd sa vie. Pensez-y. Qu'on mange une carotte, qu'on nettoie ses carreaux, qu'on compose une toccata, qu'on endure une vilaine migraine, il faut avoir pleinement conscience de ce que l'on fait, au moment où on le fait.

— C'est être concentré?

— Exact. Mais voilà qui est difficile. Nous ne sommes jamais dans le présent. Le passé, l'avenir... Le passé, l'avenir...

— N'est-ce pas une façon un peu trop sérieuse d'envisager l'existence ?

— Jamais de la vie. Ça m'est égal. Car j'ai la conviction que nos moments d'authentique joie viennent non pas de l'extérieur, mais de cette manière de voir de l'intérieur. Nos jours sont bénis, cher Pierre-Alexis, mais nous n'en profitons pas comme nous le pourrions, comme nous le devrions, si vous préférez. Quand, en 1913, Lili et moi nous trouvions dans la villa Médicis, alors qu'elle venait de remporter, toute jeune, tout innocente, le Prix de Rome, une vieille femme extrêmement ridée, qui arrachait les mauvaises herbes, nous avait lancé, avec un sourire inimitable : « Buon giorno, e per tutto il giorno ! » [Bonne journée, et pour toute la journée !] Voilà. Le secret, elle, elle le connaissait. »

La leçon porta. Elle eut des effets qui transformèrent le célibataire de 59 ans.

À compter de cet épisode, il tenta de tout goûter, y compris la lie les départs de Nadia.

Au lieu de s'ennuyer, au lieu de regretter, au lieu de déplorer le silence du mur de la rue Ballu, il se faisait attentif.

Ses gestes n'avaient plus la même signification. Il parvenait à leur donner un sens, une existence, contrairement à auparavant. Il découvrit aussi que se produisait un effet d'entraînement : plus il se concentrait, plus cela devenait facile.

Ce qui changea au fur et à mesure, c'est que Nadia acquit une espèce de réputation internationale. On parlait d'elle dans les journaux, dans les revues, à la radio et à la télé. Il eut ainsi droit à quelques moments privilégiés où il l'entendit, par exemple, donner ses leçons à côté, tout en écoutant une interview qu'elle avait accordée à l'ORTF une semaine plus tôt. Heureux dédoublement.

Malgré ses fonctions de directrice du Conservatoire américain de Fontainebleau, de professeur à l'école Yehudi-Menuhin et de chef invitée çà et là, Nadia rencontrait régulièrement des élèves, jeunes ou moins jeunes, rue Ballu, mais Pierre-Alexis la visitait assez peu par peur de déranger, d'autant que des sommités se retrouvaient régulièrement chez elle.

Les Dinu Lipatti, Igor Markevitch, Igor Stravinski, Aaron Copland, Leonard Bernstein — l'œuvre préférée de Pierre-Alexis resterait toujours *South Pacific* —, Jacqueline Du Pré et Yehudi Menuhin lui furent présentés.

Serrer la main de ce dernier, entre autres, le rendit nerveux. Il s'imaginait écraser un doigt du légendaire violoniste pour se retrouver à la une de *Paris Match* avec sa sale gueule et la manchette : « Voici le mec qui nous prive du plus grand violoniste de la planète! »

Celui pour qui il eut le plus d'affection resta Jeremy Menuhin. Invité par Nadia à habiter au sixième, au-dessus de chez elle, Jeremy partagea tous les repas de son professeur pendant deux ans, conversant sans gêne avec Pierre-Alexis dès qu'ils se croisaient. Avoir un fils comme ce garçon lui aurait plu.

Parmi les immenses écrivains qu'elle lui présenta, il y eut Paul Léautaud (qui jurait ne rien connaître à la zizique et être là pour le chat abandonné), Ernest Hemingway (qui sentait l'ail plus qu'il peut se concevoir), Jacques Laurent (qui l'interrogea avec intérêt sur sa minable existence), Jean d'Ormesson (qui le fit s'esclaffer de longues minutes), Françoise Sagan (qui lui proposa presque de parier une somme d'argent sur une partie de cartes) et Claude Roy (qui deviendrait son auteur de prédilection).

Quant aux politiciens, les trois minutes où il fut en présence du général de Gaulle dépassèrent toutes ses espérances, mais les dix en compagnie de François Mitterrand lui laissèrent une fort mauvaise impression, pour des raisons sur lesquelles il refusa chaque fois de s'expliquer.

Les derniers temps, lorsque la fidèle Mademoiselle Dieu-donné lui proposa de se rendre au chevet de Nadia, 92 ans comme lui, malade, agonisante, il ne se fit pas prier.

Grâce aux médicaments, elle ne souffrait pas.

« Merci. Merci pour tout, Nadia. Et merci pour les grandes vérités, comme l'attention. »

Elle, lentement, à peine audible :

« Les grandes vérités? Peut-être n'étaient-ce que de petites intuitions. Je saurai tout à l'heure. »

Bernstein arriva.

Au maestro, il céda sa place.

## Sur un banc...

PAR JULIE TURCONI

**L**e vieil homme était assis, courbé, voûté, sur un banc décrépit du jardin public situé en bas de chez moi, en plein cœur de la ville. Une ville comme toutes les autres, grande, grise et polluée, mais qui recelait des merveilles pour ceux qui savaient encore regarder. Comme ce petit jardin aux grilles joliment ouvragées malgré les ravages du temps, au centre d'une vieille place pavée, quelque part dans le quartier de M..., perdu entre boulevards et lignes de métro.

J'aimais bien me promener dans ce parc, par tous les temps, en toutes saisons. Cet endroit avait pour moi un charme spécial, le charme suranné des lieux presque abandonnés. Oublié des hommes et de la modernisation. Bien sûr, les grilles étaient avachies, la peinture écaillée, la végétation redevenue sauvage et folle. Le vieux manège de chevaux de bois, autrefois dorés, ne tournait plus depuis longtemps. Mais j'aimais à imaginer que je pouvais remonter le temps, et me replonger dans l'atmosphère que ce jardin avait pu avoir à sa belle époque.

Un jour j'y ai croisé ce vieil homme. Un Sans Domicile Fixe, un itinérant de plus, devaient penser les gens qui passaient par là et qui l'apercevaient, loqueteux et sale, sur son banc. Car je découvris très vite qu'il s'asseyait toujours au même endroit, sur le même banc. Face au manège endormi. Les yeux dans le vague, il semblait rêver. Parfois un sourire flottait sur ses lèvres, une mélodie montait doucement dans les airs.

J'ai mis longtemps à me décider, mais finalement, intriguée, fascinée, je me suis approchée. Je me souviens qu'il faisait gris ce jour-là, humide et froid. Je lui ai offert une tasse de café, achetée sans arrière-pensée consciente quelques minutes auparavant au petit bar du coin de la rue, tasse qu'il a acceptée d'un signe de tête, sans dire un mot. Son regard suffit à me remercier. Je me suis assise en silence à ses côtés et j'ai sorti quelques gâteaux secs de mon sac. Il paraissait un peu étonné de ma présence, mais sans que je ne ressentie en lui la moindre gêne. Ce jour-là je n'ai rien dit. Nous n'avons pas échangé la moindre parole.

Je suis revenue le lendemain, puis le surlendemain, et ainsi de suite. Petit à petit, nous sommes devenus amis. Comme ces très vieux amis qui n'ont plus besoin de se parler, qui se comprennent d'un simple regard. Quelques jours avant Noël, comme le temps se mettait au froid, je lui ai offert une écharpe, bien chaude. Alors il m'a dit merci. C'était la première fois que j'entendais sa voix. Elle était chaude et grave, un peu cassée, comme rouillée de n'avoir pas servi depuis longtemps, pourtant je la devinais puissante. Je l'ai invité à dîner, chez moi pour le réveillon. Il a doucement secoué la tête, un petit sourire au coin des lèvres. Il m'a expliqué que sa vie était là, dehors, et qu'il ne voulait pour rien au monde être ailleurs. Je suis repartie sans insister.

Mais le soir du réveillon, je me suis retrouvée seule chez moi, dans mon petit appartement, déprimée. Alors je l'ai rejoint dehors sur son banc, dans ce parc hors du temps. Nous avons partagé les petites douceurs que j'avais apportées, puis nous avons contemplé les étoiles qui scintillaient tout là-haut dans le ciel nocturne. Aucun nuage n'assombrissait la voûte. Le froid était mordant. Mais les étoiles semblaient briller plus fort pour nous, comme des guirlandes lumineuses qui traçaient de grands dessins étranges venus d'un autre monde. La Grande Ourse, le Sagittaire, Vénus... et tant d'autres, que notre imagination créait au fur et à mesure.

Tout d'un coup il s'est mis à me parler. À me raconter sa vie. Je n'ai rien dit, je l'ai écouté sans bouger, de peur de rompre le charme. Et j'ai oublié le vent qui me glaçait les os.

Autrefois, il y a très longtemps, m'a-t-il dit, il était un gamin d'itinérant, un forain. Un Rom comme disaient les autres enfants. Sa famille avait toujours été nomade, parcourant le monde au gré de sa fantaisie, donnant des spectacles ici et là. Jongleries, acrobaties, clowneries... une sorte de cirque amateur, plein de poésie, qui faisait la joie de tous les enfants de tous les pays. Qui amenait l'imaginaire et le merveilleux dans le cœur des gens. Sur les marchés et les foires, dans les festivals et les fêtes locales, de ville en ville et de village en village, partout où son art était le bienvenu.

Lui aimait surtout raconter des histoires, qu'il glanait à droite et à gauche, au gré des divagations de son esprit. Ou encore des contes venus de son pays d'origine, très loin là-bas vers l'est, par-delà les mers et les montagnes. Un pays qu'il n'avait jamais vu, mais que sa grand-mère lui racontait le soir avant qu'il ne s'endorme. Des récits d'aventures, fantastiques et lyriques,

remplis de créatures étranges, de magie, de princesses et de braves chevaliers. Il avait le don d'envoûter son auditoire, de le faire entrer dans ses récits, de le faire vibrer...

En grandissant il développa son art, ce cadeau merveilleux dont les fées ou quelque lutin au nom étrange et inconnu lui avaient fait présent à sa naissance. Il devint une attraction à lui tout seul, tenant le devant de la scène tous les soirs.

Un grand feu de camp, un brasero dans un champ, un terrain vague ou simplement au milieu d'une rue, quelques bancs de bois grossièrement taillés placés en demi-cercle, et le décor était planté. Les flammes créaient une atmosphère propice aux récits, elles faisaient danser la lumière sur son visage rude qui s'animait, se déformait, se tordait sous l'emprise de ses personnages. Il était devenu conteur, et n'aurait pu imaginer être autre chose.

Sa vie s'écoula ainsi. Les recettes étaient plus ou moins bonnes, la nourriture pas toujours abondante, mais il était heureux. Les saisons se succédaient, aux froides nuits d'hiver se substituaient celles, plus douces, du printemps, dont les chauds soirs d'été prenaient à leur tour la place. Mais les temps changeaient. Insensiblement, inexorablement. Partout la vie moderne gagnait du terrain, le quotidien devenait plus facile et les gens, plus pratiques. Ceux-ci perdaient petit à petit le besoin et le goût du merveilleux, du recours à l'imaginaire. Sans même s'en apercevoir. Car tout était désormais concret, expliqué, démontré. On était entré dans une ère scientifique et pragmatique. Personne n'avait plus le temps de s'attarder à des choses futiles comme le rêve. Le progrès gagnait du terrain. Les cœurs se fermaient à la poésie. La vie devenait organisée, programmée, et l'art sous toutes ses formes était maintenant enfermé dans des salles prévues à cet usage. Comme emprisonné...

Lui voyait tout cela et la tristesse remplissait son âme. Il essaya de perpétuer la tradition orale, se produisant dans des fêtes foraines et des bars. Mais les gens riaient de ses histoires irréelles. Même les enfants perdaient le goût d'entendre des contes. Ils préféraient regarder la télévision, cette boîte à images qui laissait si peu cours à l'imagination, à l'invention. La fantaisie ne s'exprimait plus dans ce monde aseptisé, moderne et froid.

C'est ainsi qu'il avait fini par abandonner. Il s'était laissé aller au désespoir de voir son univers partir à vau-l'eau. Il n'avait plus l'âge de se battre. Seul, le poids était trop lourd. Il avait choisi de vivre dans ses souvenirs. Ce parc, notre parc, était le dernier endroit au monde où il s'était produit. À l'époque le manège tournait encore, les enfants jouaient dans le sable ou dans les allées, et il était un artiste de la rue. Un Rom.

Il s'est tu. Le silence s'est installé. Je ne savais plus quoi dire, plus quoi faire. Une chape de tristesse m'était tombée sur les épaules. Je sentais trembler les larmes au fond de mes yeux, déformant ma vision, comme un voile vaporeux descendu sur mon monde. Il a senti mon trouble. Il m'a dit qu'il ne voulait pas que je sois triste. Surtout pas la nuit de Noël. Nuit de l'espoir entre toutes. Son époque était certes révolue, ajouta-t-il, mais il restait persuadé au plus profond de son âme que les hommes finiraient par se rendre compte qu'ils ne pouvaient se passer de gens tels que lui. La parole conteuse ne se perdrait jamais complètement, car l'imaginaire et le merveilleux sont nécessaires à la vie même. C'est l'essence de l'existence.

Je l'ai cru. Pourquoi serais-je venue ainsi vers lui, si je n'avais pas moi-même senti le besoin de quelque chose que j'étais incapable de nommer? Une forme de tendresse, de la poésie, pour remplir le vide de ma vie si parfaite.

Le vieil homme était assis, courbé, voûté, sur un banc décrépit du jardin public situé en bas de chez moi, en plein cœur de la ville. Une ville comme toutes les autres, grande, grise et polluée, mais qui recelait des merveilles pour ceux qui savent encore regarder.

Il m'avait appris à ouvrir les yeux.

Quand je l'ai trouvé, ce matin-là, il était déjà tout froid, raidi par la mort. Son sourire semblait m'être adressé, mais son regard était perdu loin au-delà des réalités de notre monde. Parti quelque part au royaume des anges...

Je me suis occupée d'appeler la police et de régler toutes les formalités. Ne sachant ce qu'il aurait voulu, je l'ai fait incinérer puis j'ai laissé le vent emmener ses cendres sur ses ailes, à travers ce monde qu'il avait tant parcouru et tant aimé.

Des semaines ont passé. Son souvenir continuait à me poursuivre, à me porter. Je le revoyais sur son banc, ce banc où je n'arrivais plus à m'asseoir. Son image était gravée dans ma mémoire. Je ne pouvais — ni ne voulais — oublier son sourire rare mais si chaleureux, ses grands yeux noirs qui s'étaient remplis de petites lumières dansantes lorsqu'il m'avait raconté sa vie, sa joie de transmettre le bonheur aux autres. Et sa voix, avec cet accent indéterminé venu d'un ailleurs lointain.

Une idée folle avait germé dans mon esprit, juste après sa disparition. Une idée qu'il m'avait inspirée et que, pour lui, j'avais envie de réaliser. Il m'avait appris à voir le monde différemment, et je ne pouvais plus fermer les yeux. La banalité de ma vie avait volé en éclats grâce à lui. Je voulais tant le remercier!

Alors j'ai tout quitté, et je me suis lancée. Son art, l'art de surprendre les gens dans leur quotidien terne, l'art de jouer avec les mots et les émotions, l'art de donner vie au fabuleux, à l'incroyable, méritait plus que de survivre dans mon seul cœur. Je me suis mise moi aussi à raconter des histoires, à les écrire. Je me suis aperçue qu'il suffisait pour cela que je laisse s'exprimer mes émotions.

C'est ainsi que j'ai commencé, il y a maintenant plusieurs années, à fouiller les mémoires, à extraire de leurs oubliettes des contes et légendes d'un autre âge, à créer mes propres récits.

Le vieil homme m'a offert la vie, le bonheur. Pour essayer de lui rendre hommage à ma manière, j'ai décidé de raconter aux enfants qui venaient encore – et qui viennent de plus en plus nombreux – jouer dans notre jardin, des histoires. Son histoire. Près de ce banc. Son banc.

Et j'ai voyagé. J'ai rencontré d'autres conteurs. Car j'ai découvert qu'aux quatre coins du globe existent des gens plein d'enthousiasme et d'énergie qui se battent eux aussi pour faire vivre cet art intemporel de la parole, art d'un autre temps qui redevient petit à petit populaire.

Je me suis aperçue que le vieil homme avait raison. Les gens ont besoin de merveilleux dans leur vie pour être heureux...

L'envie de partager et le regard presque naïf, mais toujours rêveur, qu'il portait sur ce monde et qu'il m'avait donné en héritage ont été les plus beaux cadeaux de Noël que j'ai jamais reçus...

Je ne l'ai pas oublié.

# Penseurs de rêve... sans lendemain

PAR YVES PATRICK AUGUSTIN

*Penseurs de rêve... sans lendemain* est un texte inédit publié pour la première fois par la revue *Possibles*. Tous mes remerciements au comité de rédaction. Par ailleurs, je me cherche un éditeur pour la publication de mes poèmes Si cela vous intéresse, prière de me contacter à ces adresses : [ypaugustin@yahoo.fr](mailto:ypaugustin@yahoo.fr) ou [yvespatrick@sympatico.ca](mailto:yvespatrick@sympatico.ca). Merci.

Solitude insulaire pour un poète fou, jour et nuit pensif et triste sur une île solitaire.

J'aimerais au crépuscule construire un radeau de nénuphar pour la durée  
De l'errance au carrefour du rêve car le temps de l'exil est terriblement long,  
Plus long que le voyage d'un proscrit dans un désert brûlant.

Toutes les villes du monde portent l'empreinte  
De mes pas; j'ai fait tous les voyages  
À force de rêver d'une terre inconnue  
Plus belle que ma chanson, qui fut  
Pourtant ma terre. S'il est vrai  
Que la mer n'a de voix  
Que pour fuir l'immense  
Solitude,

Je  
Suis le  
Prisonnier  
D'une île sans  
Lendemain cherchant  
Dans le scalpel des  
Regards vides l'expression de  
L'amour comme une énigme.  
Il pleut sur l'océan des aiguilles de  
Tristesse, ma peau n'est plus qu'un  
Tamis déchiré...

J'aimerais pour  
Survivre façonner  
Le silence  
Et sculpter  
Le mutisme  
...

Il faut un désir fou de vivre et de  
Survivre, un désir arraché du  
Cœur et des entrailles pour  
Oser dessiner l'avenir en  
Couleur sur nos fleurs  
de vingt ans... Nous  
s o m m e s l e s  
p e n s e u r s d ' u n  
R ê v e s a n s  
l e n d e m a i n  
...

# Rêverie

PAR YVES PATRICK AUGUSTIN

Je ne viens pas chercher le mythe de tes mots  
Ni l'énigme de ton silence lyrique...

Je ne viens pas ravir le cristal de tes baisers  
Ni le langage mythique de tes yeux toucouleur.

Je ne viens pas scalper tes gestes dans le vide  
Pour dessiner l'extase  
De ton souffle dans le noir.

Je viens fuir le midi,  
Ce rire incandescent qui calcine mes rêves  
Et bronze mon silence...  
Mon être tout entier s'embrase de tes mots,  
Je viens chercher ton ombre.

Je rêve du silence,  
De la chorégraphie  
De ta pensée en fuite  
Et des notes sacrées du vent  
Dans ta mémoire.

# L'amour, en théorie

PAR JACQUES FOURNIER

Il est 23 heures. Nous sommes à Montréal, dans le quartier Ahuntsic, un début de novembre. Pauline tourne inlassablement autour du pâté de maisons où habite un homme, André, qui ne veut plus d'elle. Le secteur est désert. Une pluie fine tombe inlassablement. Les arbres se défeuillent. Pauline est en danger. Cette passion l'étouffe.

Des hommes, elle en a connu beaucoup. Parfois, c'est elle qui les jetait. En d'autres occasions, c'est elle qui était abandonnée. Cette fois, elle ne l'accepte pas. Six fois maintenant qu'elle fait le tour du bloc.

Pauline a quarante ans, c'est une très belle femme, brune, élégante, agente d'immeubles florissante. Les hommes tournent autour d'elle comme les insectes, le soir, l'été, autour d'un lampadaire oublié au fond d'une cour.

Quand André l'a connue, il trouvait qu'elle avait une pensée si articulée qu'il est complètement tombé sous son charme. Elle parlait beaucoup mais ce n'était ni irritant ni envahissant. Les mots

coulaient de source. Pauline parlait de tout, mêlant les sujets intellectuels aux choses émotives et tout s'intégrait dans une harmonie limpide, sucrée, soyeuse. Sa vie défilait au gré des centres d'intérêt variés qu'elle abordait. Ses propos étaient à l'image de son corps dans une harmonie qu'André n'a jamais revue depuis. La courbe raffinée de ses pensées épousait la courbe duveteuse de ses joues qu'il avait envie d'effleurer de son doigt. Il devinait toutes les autres courbes parfaites de son corps : le sein ni trop pointu ni trop tombant, la fesse ronde et dorée, le fuseau de la cuisse, l'arrondi du mollet. Il se délectait du o de sa bouche.

Comment une relation si agréable, si nourrissante a-t-elle pu dégénérer et qu'aujourd'hui Pauline soit si proche de l'autodestruction? Pourquoi le ballet aérien de leur relation s'est-il terminé?

Pauline trouvait qu'André représentait une lumière pour elle. Elle lui voyait une double nature, un corps et une onde. Quand elle était près de lui, il irradiait. Elle aimait la voix d'André. Au téléphone, lorsqu'elle entendait sa voix, elle fondait. Elle la savourait, peu importait le sens des paroles. La voix d'André lui caressait l'oreille, c'était un bonheur total. Quand elle était avec André, elle se sentait enfin complète. C'est terrible de penser cela, se dit-elle, car elle voulait être complète sans lui. Elle trouve maintenant qu'André l'encombre de son absence.

Pauline sait qu'elle devrait faire une croix sur cet amour bel et bien terminé. Elle aurait envie de repeindre sa vie, d'y mettre de nouvelles couleurs, de nouveaux défis. Son besoin de changement est même plus fort : la peinture ne suffit pas, elle veut changer de meubles, de logement. Même cela ne suffit pas, elle veut construire une nouvelle maison, changer en profondeur. Mais cela ne suffit pas encore. Elle veut changer de vie, troquer

celle-là pour une autre, changer de parents, d'amis, de métier, de pays, de continent, de planète. Elle veut changer mais cela ne suffit pas. Changer de vie, c'est aussi long que la fonte des glaciers.

Elle se dit : pourquoi est-ce que je ne m'inscris pas au bonheur?

Pauline continue à faire le tour du pâté de maisons. Il est maintenant minuit. Son imperméable dégouline, ses cheveux sont détrempés, sa vision est moins claire. Un homme commence à la suivre. Elle accélère le pas. Dans quel bournier s'est-elle engagée? L'inconnu s'approche encore. Il n'y a personne d'autre dans la rue qu'elle et son agresseur potentiel. Les lampadaires ne diffusent qu'une faible lumière et allongent les ombres. Devrait-elle appeler André à son secours? Elle se retourne brusquement, sort un revolver d'autodéfense de sa poche et tire.

« André! » s'écrie-t-elle.

# La vie vaine

PAR HÉLÈNE LÉPINE

**A**ux cris des corbeaux sur le cap, elle ouvre les yeux. Sa main étoilée de taches de rousseur cherche le front chéri sur l'oreiller déserté. Il y a longtemps que la tête aimée l'a creusé du poids de la mort. Et les fronts se sont plissés, de ses enfants devenus hommes et femmes, butés, oui, rivés au but, affairés d'une chose ou son contraire : vivre ou mourir. Le regard s'embrume.

Soulever son corps vermoulu, pesant de toutes les fatigues de mère. Petits, ses enfants aimaient ce corps. Ils l'appelaient la mère mousse. Elle s'imaginait arbre couvert de lichens vert tendre et les accueillait. Eux se collaient contre ce flanc de douce fraîcheur et s'agrippaient au tronc balise. Ce matin elle voudrait en couper les racines, rejoindre les perdus, les errants. Laisser les butés libres de profiter des trésors à l'abri dans les coffres de cèdre.

Ils ne savaient pas sa frayeur aux jours de grand vent sur le cap. Elle debout, trouée des décharges du nordet, et eux derrière, serrés contre elle, assourdis par les pans de vêtements qui claquaient. Elle guettant le retour de leur père, son aimé, fou

du large, trompant sa soif d'horizon à la barre des navires étrangers qu'il pilotait d'aval en amont, d'amont en aval, sur le fleuve fétiche.

Ses enfants ne savent pas sa frayeur devant leur course vers la mort. Ils l'ont devancée, courent à l'aveugle sur les franges du cap, risquent les faux pas. Ils l'assaillent de propos cinglants, couteaux lancés à la volée. Ils ne savent pas qu'ils l'ont atteinte. Ce matin elle a voulu soulever son corps appesanti et le sang a encore jailli. Elle se demande combien de temps il faudrait à la vie pour s'écouler hors d'elle si elle laissait son sang aller à vau-l'eau.

Il coulerait comme rivière, rejoindrait le fleuve au pied du cap où elle attendait l'aimé. L'aimé voguant sur le fleuve de son sang, l'aimé errant, le perdu retrouvé. Il pourrait se couler en elle, fleuve sang. Elle et lui n'entendraient plus les vents effrayants, les vêtements qui claquent, les butés qui geignent. Elle et lui coulant au pourtour des îles, mouillant les outardes lasses, léchant les coques des voiliers blancs. Elle et lui comme jamais unis.

Si les butés savaient combien elle rêve sa vie de fleuve, ils pourraient penser qu'elle ne les a pas aimés. Elle leur dirait que leur mère s'est faite mousse tendre, puis arbre sous les lichens, pour les soutenir, elle qui était sable livré au grand vent. Elle leur dirait, mais ils n'entendent pas car ils crient à tue-tête en plissant le front, même quand ils parlent à voix basse. Ils s'enferment dans leurs colères, leurs envies ou leurs désespoirs.

Il y a celui qui se convainc de n'être rien. Il a coupé le fil de ses phrases. N'étant rien, pense-t-il, il n'a rien à dire. Dans une grange du cap, il recopie sur de grandes plaques d'ardoise les

mots des autres. Ses maîtres. Elle s'en veut. Les soirs d'hiver bleuté, elle leur lisait les ardents, les poètes. Peu à peu Edmond s'était tu. Elle n'a pas soupesé son silence d'alors. Elle n'a pas deviné que les ardents l'écrasaient. Il a enfoui ses mots sous ceux des vénérés. Edmond ne cherche plus sa fraîcheur de mère mousse. Il se cloître dans la grange. Edmond l'emmuré.

Il y a aussi le buté des butés. Valentin. Il n'a retenu des ardents que la mise au ban et le désespoir. On le repousse, dit-il, ou on lui jette des sorts aux allures de maladies, de guigne, de poisse, de refus, d'offenses, de tuiles cassées sur son dos d'accablé. Doit-elle rester en vie pour Valentin ou mourir pour qu'il puise dans les coffres de cèdre et revête sa cape de mouton noire, la casquette marine de son père, qu'il trouve enfin protection et paix.

Elle regrette son amour des ardents. Il a transformé ses enfants, les a envoûtés. Elle se nourrissait de lui pour ne pas crouler sous l'épouvante, là sur le bord du cap. Aujourd'hui elle cherche en sa mémoire les mots des poètes qui parviendraient à la retenir. Elle essuie le sang puis laisse couler. *Petite rigole deviendra fleuve. Rester ou partir pour Valentin. Et toi mon perdu, mon errant, me veux-tu toujours?* Elle entend le carillon de l'horloge, l'horloge qui marque son temps de vie vaine à vivre ou à quitter.

*Quitter.* Les butés l'accuseraient de trahison. Fausse mère mousse. Mère infidèle. La Médée du cap. Tu veux nous abandonner. Tu nous tueras. *Pourquoi leur avoir parlé de Médée?* L'horloge, de nouveau. Elle se lève, dénoue les rubans de la robe de nuit. La nuit glisse le long de son corps. Le miroir lui renvoie son image souillée. Elle tourne les robinets de la douche, s'appuie au chambranle de la porte givrée. Mouiller son corps d'eau

avant que de larmes. Elle les sent venir, elle qui n'y a jamais cédé, a toujours trouvé la façon d'esquiver la tristesse, comme on le lui avait appris.

Elle renoue avec les gestes obligés. *Il faut bien répondre si Émile appelle.* À qui pourrait-il raconter ses exploits d'affairé et lancer ses tirades de mondain ? Les autres butés n'écoutent plus ses histoires étourdissantes de succès flamboyants. Émile les a éclaboussés de sa lumière trop brillante. Ils s'en sont détournés.

Elle sèche son corps de vieille que l'aimé ne reconnaîtrait pas, ne lui pardonnerait peut-être pas. Elle l'a perdu au plus vif de son âge et de leur amour, croit-elle, veut-elle bien croire. Il vivait en somme loin du cap, d'elle et des enfants. Que savait-elle de lui hors-les-murs ? Rien ou si peu. Elle n'a jamais douté de l'aimé, pas plus que des ardents. Elle est ainsi, idolâtre. Les gestes sont au plus lent. Perdre du sang fatigue.

Rose, la triste Rose de sa mère mousse, ne doute pas non plus de l'amour, ne désespère jamais de le trouver. Elle le guette parmi les passants de la grande ville, le devine dans les yeux de cet homme qu'elle suit, qui a flairé sa soif et saura feindre le soupirant attendri. Il deviendra trop vite l'amant assuré, la tournant, la retournant sur elle-même, toupie qu'on étourdit pour pouvoir s'enfuir sans apercevoir cette lueur de détresse dans ses yeux. Rose ne fréquente plus la maison du cap. Sa mère triste ne peut la recueillir, lui offrir la douceur des lichens, lui chanter une berceuse de nuit bleutée.

L'eau a lavé le sang, les larmes, liquéfié tout désir de durer. Elle se couvre de lainages, revêt sa cape noire. Protection et paix pour elle aussi. En passant près de la baie vitrée, elle vacille devant le jour et la lumière éclatante de février. Elle ouvre

la porte. Aussitôt le nordet l'assaille. Elle sort et avance lentement dans la neige, vent debout. Dans ce fracas de souffles, elle tend l'oreille. Quels mots réservent les poètes à une veuve privée de communion? À son tour de se laisser envoûter par les ardents, de s'égarer. Troquer la vie vaine contre le fleuve sang. Sa cape noire soulève une poussière de neige dans la brillance de février. Elle ralentit le pas au bout du cap, en frôle le rebord. Le vent ne l'effraie plus. Elle veut l'écouter une dernière fois, délestée de la peur. Elle écoute. Sous la forte musique de remous, elle entend. La fragilité du vent. Le secret des ardents. Vaille que vaille. Lentement elle tourne le dos au fleuve fétiche.

*Rose, Valentin, Edmond, mes fragiles, mes butés.*

# Adeline, aux pieds nus

PAR MADLEN HAMEL

*Peut-être ne savais-je pas encore combien  
il serait insensé non pas d'être seule,  
mais de ne plus être avec toi.*

ANNE PHILIPPE  
*Le temps d'un soupir*

La dernière fois que je t'ai vue, tu étais venue me porter mon cadeau d'anniversaire. Tu resplendissais. Tes grands yeux de chatte dessinaient un bonheur nouveau dans ta vie, quelque chose que tu avais peine à croire, un sentiment si fragile que prononcer le mot amour ne devait se faire que sur le bout des lèvres, sous peine de créer un scandale. Tu n'arrêtais pas de répéter : « Il est si gentil ! » que nous sommes tous tombés amoureux de lui sans même l'avoir vu.

Quand j'ai enfin pu mettre un visage sur son nom, c'était à l'hôpital, à ton chevet. Il te tenait simplement la main alors que tu sombrais profondément. Assommée par la morphine, tu n'as pas vu le nuage de tristesse qui enrobait son regard, tu n'as rien

entendu de la façon dont il prononçait ton nom, tu n'as rien senti de sa détresse qui enveloppait la chambre et emportait la nôtre en même temps.

Pour la première fois depuis longtemps, je me suis surprise à prier pour que tu te réveilles, pour que tu entendes ce qu'il te murmurait à l'oreille et qu'enfin tu puisses croire qu'un ange t'avait été envoyé uniquement pour t'accompagner dans le meilleur et le pire. Prononcer ton nom était une si étrange musique que nous n'arrivions pas à nous détacher de sa tête penchée sur la tienne lorsqu'il te la fredonnait.

Nous avons pensé que c'était inusité de faire connaissance de cette manière, qu'il aurait été préférable que cela se passe autour d'une bonne table et que ton rire si particulier naufrage tout en cet instant.

Quelque part en moi, j'étais soulagée qu'il te tienne la main parce que je n'avais aucune idée si j'avais pu le faire en de telles occasions. Je crois que je n'aurais pas su dire les bonnes paroles ou me composer un visage de circonstance. Je n'étais pas froide mais simplement dépassée par ce qui arrivait, horrifiée et pétrifiée par ce calme qui occupait toute la pièce.

Il serrait ta main dans les siennes, dans un mouvement ininterrompu qui consistait à te la réchauffer, comme s'il avait senti qu'elle se refroidissait à mesure que la mort approchait. Savions-nous, à ce moment-là, que nous allions te perdre? Que plus jamais ton rire éclabousserait nos vies? Avions-nous le pressentiment, alors que nous le regardions fascinés par cet acharnement à te garder dans ton précieux sang, que bientôt notre vie allait se vider du nôtre, de toi qui en remplissais tout l'univers?

Tu avais aimé un homme qui était parti au loin. Lorsqu'il a quitté ton port, d'abord tu as sombré puis tu as jeté l'ancre et tu t'es agrippée à je ne sais trop quel espoir pour remonter à la surface. Sans toujours vraiment y croire, tu t'es activée en prenant bien ton temps avant d'accepter qu'un nouveau bateau s'amarre à toi. Tu étais d'un calme désarmant même si, parfois, je sentais ta coque fragile, fêlée en son centre. Tu étais suffisamment blessée, au plus profond, pour savoir la bêtise d'ignorer ce que tout cela t'apprenait.

Au début de l'été, tu es venue me voir, tu partais en vacances avec ton nouvel amour et tu me promettais de me le présenter à votre retour. Dans la cour arrière de la maison, j'ai pris une photo de toi, pieds nus, tes sandales à la main. Tu riais, heureuse que toute cette peine soit enfin derrière toi. Tes yeux pétillaient de bonheur, je les imagine maintenant remplis de terreur. Je tremble à la pensée que la dernière image que tu aies vue de ce monde soit la face de ton violeur.

Adeline, Adeline, comme une musique que tu jouais sur ta mandoline. Adeline, Adeline, mon cœur se chagrine et pérégrine...

Tu as quitté la maison plus tôt que prévu, car tu devais cueillir ton amant pour partir à l'aventure. Que s'est-il passé lorsque tu as été obligée de t'arrêter sur le bord d'une route de campagne pour changer un pneu? Qu'est-ce que cet étranger a pu te dire pour que tu lui fasses ainsi confiance et que tu le laisses t'aider? As-tu seulement eu un doute sur ce qui allait se passer lorsqu'il t'a offert de t'emmener au garage le plus près?

Adeline, Adeline, comme une musique que tu jouais sur ta mandoline. Adeline, Adeline, mon cœur se chagrine et pérégrine...

D'abord, on n'a retrouvé que tes sandales sur le bord du quai. Ma biche, ma colombe, ma petite, où es-tu? Puis toi, dénudée dans les bois, le ventre déchiqueté. Paralysée, je ne pouvais voir que tes pieds nus sur la photo, que tes pieds nus qui semblaient flotter dans l'herbe haute. Où sont passés ton sourire et tes yeux enjôleurs, tes rêves et tes projets prometteurs? Il a tout emporté comme un violeur.

Me voilà qui effrite les secondes comme des grains de chapelet. Plus rien n'existe autour de moi sauf ce ventre dévasté que tu as rempli autrefois. Maintenant, tout comme moi, le tien s'est évidé. On m'a laissée seule dans une salle d'attente avec comme unique amarre mes mains sur mon ventre. Ces mains qui, autrefois, te berçaient tendrement en espérant qu'un jour d'autres bras le feraient à ma place.

Ils sont venus à deux, à trois, je ne sais plus, me dire que tout était fini, qu'ils avaient fait tout ce qu'ils ont pu. Et j'ai vu les yeux de ton amant éperdu, perdus. Dans cette glace sans tain, j'ai su ce que nous deviendrions tous, qu'une masse dure et noire qui sévit et se construit à mesure que passent les heures, les jours, les mois. J'ai un mur de Berlin qui me traverse en plein cœur.

Adeline, Adeline, comme une musique que tu jouais sur ta mandoline. Adeline, Adeline, mon cœur se chagrine et pérégrine...

# TÉMOIGNAGE



# TÉMOIGNAGE

# Maintenir la ferveur et laisser les décisions ouvertes\*

PAR PIERRE DANSEREAU

Montréal, 11 septembre 2002

Cher Paulo,

C'est à vous que j'écris en ce premier anniversaire fatidique où je cherche à mieux me comprendre en décodant les forces qui dominent actuellement notre planète depuis longtemps menacée. Il ne me suffirait pas d'aligner des phrases qui concrétisent ma pensée, il me faut m'adresser à une personne

---

\* Ce texte a connu plusieurs relais, et les dates indiquées sont autant de jalons dans une période historique particulièrement dramatique. Il prend la forme d'une lettre à mon ami Paulo Freire Vieira, professeur à l'université de Santa Catarina à Florianopolis, au Brésil, ma seconde patrie.

Je m'étais abstenu de lire le livre d'Albert Jaccard, *Dieu?* (Éd. Stock/Bayard, 144 p., 2003.). Je n'avais pas lu, non plus, celui de Normand Provencher, *Dieu!* (Ed. Novalis, 133 p., 2003.). J'ai reçu plus tard les excellents commentaires de Gaston Beaulieu.

D'autre part, j'avais fait parvenir mon texte à plusieurs correspondants qui ont bien voulu m'adresser des commentaires très positifs. Je remercie donc Gaston Beaulieu, bénédictin, Gérard Bouchard, Michel Dansereau, Patrice Dansereau, Gérard Drainville, Louis-Edmond Hamelin, Benoît Lacroix, dominicain, Jean-Paul Lefebvre et Jean-Guy Vaillancourt. Leur patience et leurs conseils m'auront beaucoup aidé.

bien identifiée, et cela *dans l'espoir d'une compréhension* mais pas forcément d'un accord.

Je me mets en votre présence, cher Paulo, pour m'expliquer à moi-même, comme j'aurai tenté de le faire depuis le début de ma soixantaine. Je voudrais que l'éclairage que je peux donner à mon cheminement antidogmatique, et sans doute anarchiste<sup>1</sup>, soit révélateur et qu'il me permette une *apologia pro vita sua* qui offre des aspects secourables à d'autres. À vous, Paulo ?

Notre amitié est plutôt récente, et pourtant c'est l'une des plus grandes de ma vie. Vous avez l'âge d'être mon fils, mais cela n'affecte en rien la réalité et l'égalité de notre entretien. Quand j'avais seize ans, ma meilleure amie en avait soixante-douze. Tant de communications vitales, d'échanges significatifs pour moi auront transcendé les générations, puisqu'il s'agissait de témoignage mutuel et non de complicité active. De ma propre génération, il ne reste que de rares témoins et ils sont presque tous tournés vers un passé qui a cessé de me nourrir.

Mes années 2000 à 2002 auront surtout été consacrées à la production de deux films : *Quelques raisons d'espérer* (avec mon cousin Fernand Dansereau) et *L'homme de toute la terre* (avec André Larochelle). Fernand ne cessait de me demander, ainsi qu'à mes interlocuteurs : « La vie a-t-elle un sens ? Votre vie a-t-elle un sens ? » Les témoignages de la plupart d'entre nous ont été généreusement et candidement directs. Il transparaissait surtout que la réponse révélait l'expérience personnelle plutôt que l'adhésion à des doctrines et contraintes institutionnelles.

---

1. Qu'on comprenne bien le sens de ce mot. L'anarchiste-né est mal à l'aise face à toute autorité. Quelle erreur j'aurai commise en acceptant le décanat de la Faculté des sciences de l'Université de Montréal en 1955, alors que je ne saurais comment exercer l'autorité !

L'écho des heures vécues dans le chant et l'encens s'y réverbérait. Or, si je prends mes distances face aux dogmes, je continue à assumer la beauté des architectures et l'enveloppement sonore et olfactif des rituels. Ainsi, pour moi, le sens de Noël<sup>2</sup>, c'est l'apparition, dans la descendance de l'*Homo sapiens*, de Jésus de Nazareth précurseur de l'Homme inachevé. Les historiens, tout autant que les théologiens, ont reconnu son immense influence sur la destinée et la motivation des peuples et sur l'orientation politique et sociale des humains. La chronologie historique se lit, par convention universelle, avant et après Jésus-Christ. Il continue d'être l'homme de l'avenir, plus près que tout autre de l'oméga de l'évolution de l'*Homo sapiens*.

Dans les pays de tradition chrétienne, au début d'un troisième millénaire, la célébration de la naissance de Jésus est hypothéquée par un capitalisme de surconsommation. Pour être moins sévère, peut-on interpréter cette course aux cadeaux comme un élan d'amour du prochain ? C'était décidément le cas de mes parents, chez qui la joie de donner n'était nullement un appel à la gratitude. Cette générosité était un hommage explicite à cette autre reconnaissance spirituelle qui trouvait son expression dans l'élan religieux.

Ici et aujourd'hui, pour les survivants de ma génération et, à plus forte raison, pour les trois ou quatre autres générations qui suivent, l'adhésion à l'Église catholique est compromise, affaiblie, abolie. Le dogmatisme du Vatican qui obnubilait le message de l'Évangile a été remis en question par le concile Vatican II puis rétabli par le pape actuel. Si les excommunications ne se font plus, les canonisations abondent. L'exercice de l'autorité vaticane se

2. Pierre Dansereau, « Le sens de Noël. Rejoindre le dessein de la nature pour mieux nous y plonger dans une méditation révérente », *Le Devoir*, 22-23 décembre 2001.

durcit au point d'interdire non seulement la contestation mais même la discussion de questions telles que l'ordination des femmes et le mariage des prêtres, et va jusqu'à béatifier le fondateur de l'Opus Dei!

Mon ami Jean-Paul Lefebvre, dont la voix est celle d'un ardent catholique, a publié une Lettre aux évêques du Québec<sup>3</sup> où il leur demande respectueusement d'exiger un desserrement de la centralisation vaticane et une initiative de consultation à tous les échelons, mais particulièrement au niveau épiscopal. Beaucoup de prélats sont limogés ou muselés, et remplacés par les réactionnaires qui éliront le prochain pape. Beaucoup de prêtres engagés dans l'action sociale, ici et ailleurs, sont ostracisés par une hiérarchie peureuse.

Il me semble qu'on fait une faute de vocabulaire quand on réclame une modernisation de l'Église. En effet, il ne s'agit pas pour l'Église de se mettre d'accord avec les valeurs des sociétés contemporaines, mais plutôt de tenir compte des découvertes et des expériences des récentes générations et d'évaluer l'apport que des valeurs nouvelles offrent à une philosophie menacée de se fossiliser. Il est vrai, bien entendu, que la science aura révélé les mécanismes de comportement, telles la biologie de l'homosexualité et les sources de la violence physique. D'autre part, une nouvelle compassion au sein de l'Église s'est aussi exprimée envers les divorcés remariés. Le Vatican refuse d'entendre la théologie de la libération<sup>4</sup>, écartant de leur siège les évêques « progressistes ». Ces démotions et promotions se font aussi bien au Canada qu'au Brésil.

3. Jean-Paul Lefebvre, *Lettre aux évêques du Québec. L'Église en péril*. Éditions Lescop, Montréal, 2001, 177 p.

4. Leonardo et Clodovis Boff, *Qu'est-ce que la théologie de la libération?* Éditions du Cerf, Paris, 1987, 159 p.

« Mon frère le loup », disait François d'Assise nous invitant à déposer la crainte d'une attaque et à assumer une attitude de partage. Quand « mon frère Karl Marx », ce prophète trahi par l'Union soviétique et honoré par des théologiens latino-américains, sera-t-il reconnu comme partenaire de la revendication d'un juste partage des ressources de la planète? Où sont les leaders qui n'obéissent pas aux *tendances lourdes* et qui *s'inspirent des faits porteurs d'avenir*? Le socialisme n'est pas mort, malgré l'étranglement revanchard que lui impose le triomphe du néolibéralisme avec sa quasi-religion de la privatisation et de la déréglementation.

Ne sommes-nous pas tous appelés comme témoins de cette *vacillation des valeurs spirituelles*? Il nous incombe d'être présents contre la guerre (et plutôt pour la paix) et contre le dogmatisme (et plutôt pour la spiritualité). Cette affirmation n'a de poids et de substance qu'en se nourrissant de nos perceptions les plus intimes. Si l'Église s'en tient au dogme, quel est le contexte laïque? Comme le dit Teilhard de Chardin<sup>5</sup>: «...nous venons d'entrer dans une période de néo-humanisme caractérisée par le soupçon, ou même l'évidence, que l'Homme est loin d'avoir achevé la courbe biologique de sa croissance, ce qui lui confère non seulement un futur mais un avenir ». Cette perspective à très longue portée est essentielle à une confiance dans l'Homme qui dépassera la raison pour aboutir à l'*assomption* de sa destinée.

C'est dans la pratique de ma profession et dans la discipline de recherches scientifiques que j'aurai gravi les degrés de la connaissance du monde minéral et biologique. Cela m'aura permis d'accéder au niveau des investissements matériels et sociaux et d'*atteindre au questionnement* des contrôles qu'exercent ultimement les agents humains sur l'aménagement des ressources

5. Pierre Teilhard de Chardin, *Le cœur de la matière*. Paris, Éditions du Seuil, 1976, p. 181.

naturelles, économiques, sociales, politiques et, éventuellement, éthiques, donc morales.

Dans les années quarante, grâce au Frère Marie-Victorin (qui recevait des copies clandestines), la lecture des textes de Teilhard de Chardin, interdites de publication par ses supérieurs jésuites, m'aura encouragé à franchir un dernier pas en acceptant la logique d'un passage historiquement nécessaire à la spiritualité. L'anthropologue archéologue qu'est Teilhard ouvre même la perspective de l'évolution organique de l'*Homo sapiens* vers une nouvelle étape<sup>6</sup>. Les apprentissages précédents, le développement des potentiels qui lui ont permis de conquérir la planète ne rendent-ils pas nécessaire un autre mouvement, un aboutissant normal, qui ne peut être que spirituel? La pratique religieuse de mes premières années avait trop longtemps vécu en discontinuité avec l'*environnement progressif* de mes autres expériences.

« Aimez-vous les uns les autres », disait Jésus à ses apôtres, qui devaient « enseigner les nations ». Ils ont en effet été entendus sur tous les continents. Or, peu à peu, *les interdits ont pris le dessus* (allant jusqu'à la violation des consciences dans l'Inquisition) et le dogmatisme (allant jusqu'à l'in vraisemblable infaillibilité pontificale). Les guerres de religion et les croisades continuent de déshonorer notre espèce. Le 11 septembre 2001 (premier jour du XXI<sup>e</sup> siècle, comme le 27 juillet 1914 est celui du XX<sup>e</sup>), la sécurité nationale et même personnelle s'est effondrée avec les tours du World Trade Center, ce temple des argentiers du monde. J'ai frémi devant les images télévisées, m'étant trouvé dans cette tour en décembre 2000!<sup>7</sup>

6. Pierre Teilhard de Chardin, *Le phénomène humain*. Paris, Éditions du Seuil, 1955, 348 p.

7. Voir le film de Fernand Dansereau : *Quelques raisons d'espérer*. Office national du film du Canada, 90 minutes.

Désormais chacun de nous, selon ses habitudes de réflexion et même de prière, se posera des questions et esquissera des résolutions. On se demandera *où on en est* de son engagement, ce que signifie la solidarité, ce qui nous reste et nous importe d'offrir à nos frères.

Nous sommes *conditionnés par notre culture*, notre milieu socioéconomique, nos expériences sociales, amoureuses, professionnelles. Pour ma part, quelque distance que je prenne vis-à-vis des institutions et de la patrie, ma sensibilité est *catholique*. L'architecture des temples (cet élan vers Dieu dans une étroite collaboration entre prêtres, architectes et ouvriers), la musique et l'art chrétiens m'accompagnent dans la vie quotidienne et jusque dans la nuit révélatrice des rêves. Je n'ai jamais ressenti de conflit entre la foi et la science, mais *j'ai vécu de sérieuses inquiétudes dans les efforts de conciliation et d'harmonisation des divers apports de la biologie, de la sociologie et de l'éthique*. Les contraintes toujours présentes des dogmatismes religieux, sociaux, économiques m'avaient conduit (en 1964)<sup>8</sup> à déclarer que je ne cherchais pas à résoudre mes contradictions mais à les équilibrer. *Le « non-choix » d'André Gide*<sup>9</sup> m'avait inspiré, dès les années 30. J'y trouvais une réalité de mon propre ajustement à la société où je vivais, dont je dépendais et que j'avais le devoir de servir.

Gide avait écrit : « Formes diverses de la vie, toutes vous me parûtes belles!... La nécessité de l'option me fut toujours intolérable; choisir m'apparaissait non tant élire, que repousser ce que je n'étais pas ». Ce à quoi Camus aurait répondu : «... bien plus que le résultat, c'est le chemin parcouru qui importe. » En

8. Pierre Dansereau, *Contradictions et biculture*, Montréal, Éditions du jour, 1964, 222 p.

9. André Gide, *Les nourritures terrestres*. Paris (Montréal), Éditions de la Nouvelle Revue Française, 1921, 1944, 209 p.

cherchant bien on trouverait cette réflexion chez un grand nombre de voyageurs, depuis Chateaubriand en descendant (en montant?).

Parallèlement je me disais que Jésus devait faire de sa vie une *offrande indéfiniment renouvelable*, qui allait nous montrer « la voie, la vérité, la vie ». Ne faut-il pas lire dans ce divin slogan une invitation à nous servir le plus pleinement possible de tous nos moyens pour décoder les forces de la nature, pour mieux déchiffrer les relations qu'elles ont entre elles, pour mieux saisir leur harmonie et leur dynamisme? Et rejoindre le *dessein de la nature* pour mieux nous y plonger dans une méditation révérente n'a pas demandé d'effort. André Gide (1921) écrivait : « Ne souhaite pas, Nathanaël, trouver Dieu ailleurs que partout. Chaque créature indique Dieu, aucun ne le révèle. Dès que notre regard s'arrête à elle, chaque créature nous détourne de Dieu. »

À quatre-vingt-dix ans passés, quel est donc le tissu de ma spiritualité? En se dégageant des dogmes, ma foi se nourrit-elle mieux de mon expérience? Je n'aurai pas dit l'essentiel si je ne fais pas allusion à la provision de confiance que me vaut une enfance exceptionnellement heureuse. Une croissance, ou un *grandissement* que m'a valu l'amour de mes parents et leur sens de la responsabilité.

Le purgatoire de mes années de collègue jésuite était endurable grâce à ma vie familiale et sociale. Et j'ai eu la chance de connaître quelques excellents professeurs. La *théorie de l'évolution* (les Français disent-ils encore l'*hypothèse* de l'évolution?) me fut transmise par le P. Louis-Marie, trappiste, et par Marie-Victorin, frère des Écoles Chrétiennes, alors que mon professeur jésuite de philosophie (lisez : d'apologétique) avait tonitrué contre le « transformisme ».

Je n'ai jamais éprouvé d'angoisse quant aux échanges de la science et de la foi. J'ai perçu très tôt la complémentarité des diverses formes de la perception, des divers bénéfices de la raison, de la sensibilité, et de tous les apports sensoriels qui maintiennent notre présence dans le monde. Je citais naguère Emerson, qui avait dit : « The greatest poverty is not to live in a physical world. »<sup>10</sup> Cette pauvreté, nous l'appelons aujourd'hui « le confort et l'indifférence. »

Je n'avais pas à faire un programme de « vivre dans un monde physique ». La grande facilité de communication que me donnait un riche bonheur familial m'avait doué d'un optimisme et d'une réceptivité qui ne m'ont jamais failli. Les courses enfantines dans la nature gaspésienne m'avaient ouvert un appétit sans cesse renouvelé pour les paysages du monde. En 1926, je soupirais avec Paul Morand<sup>11</sup> : « Rien que la terre ». Baudelaire<sup>12</sup> avait déjà dit :

Pour l'enfant amoureux de cartes et d'estampes, l'univers est égal à son vaste appétit.

En 2001, André Larochelle me faisait faire un film intitulé *L'homme de toute la terre*.<sup>13</sup> Baigner dans la matrice de l'air, de l'eau, du sol, dans l'embrassement des plantes et des animaux, telle fut mon enfance. Tel fut, par la suite, mon comportement de scientifique. En assumant le rôle de *décodeur*, je donnais une forme et une orientation à la tâche que je devais assumer. Qui

10. Pierre Dansereau, *Harmonie et désordre dans l'environnement canadien*, Conseil consultatif de l'environnement, Ottawa, rapport n° 3, 1980, 91 p.

11. Paul Morand, *Rien que la terre*, 1926.

12. Charles Baudelaire, *Les fleurs du mal*, Paris, Payot, 1926, 347 p.

13. Film d'André Larochelle, *L'homme de toute la terre*, Ciné-Fête. Productions Impex, 2002, 60 minutes.

m'était assignée dans le Dessein de l'Univers? Faut-il rougir de voir si grand?

Qu'il s'agisse d'Augustin ou de Newman, les périls et les pièges de la confession sont nombreux. Quel mauvais exemple narcissique que celui d'Amiel (qui semblait vivre pour son journal, dans l'anxiété de fixer tous les moments de sa vie!). Quelles belles offrandes que celles de Goethe, de Proust et de Gabrielle Roy qui contrastent les acquisitions imprévues avec la richesse acquise. En suivant la recommandation d'« aimer son prochain comme soi-même », ne faut-il pas écarter la vanité et la complaisance en renforçant l'amour des « autres »? Car « autres » sommes-nous tous mutuellement! Désireux surtout que notre altérité soit un refuge pour l'autre et pour soi. Les courants de la mutualité sont hasardeux et on ne planifie guère le bonheur des rencontres.

Vous me permettez, cher Paulo, d'écouter les inhibitions de l'auto-conscience (meilleur en anglais *selfconsciousness*), et de continuer ma tentative d'autostructuration sous forme de *témoignage* et non pas de *modèle*.

Comme vous, peut-être, j'ai grandi dans le « crois-oumeurs » d'une société catholique où l'amour avait moins de place que la discipline. La philosophie scholastique laissait aussi peu d'espace au doute qu'à l'exploration personnelle. Pour être « sauvés », il nous fallait nous conformer à des prescriptions basées sur l'optique pessimiste du péché originel. À toute question il ne pouvait y avoir qu'une réponse. J'aurai peut-être senti subconsciemment qu'il m'appartenait de court-circuiter l'angoisse en me complaisant dans l'ambiguïté. Le « non-choix » d'André Gide me rassurait. Le néo-thomisme de Jacques Maritain me rassurait un peu en élargissant les frontières apologétiques de mes maîtres jésuites. L'influence ignacienne ne pouvait que m'amoindrir! Il me

fallut pourtant de nombreuses années pour briser l'adhésion dogmatique en cherchant plus ou moins consciemment un autre système philosophique susceptible d'encadrer ma pensée et de fixer des normes à mon comportement. Puis vint le jour où ce besoin d'encadrement contraignant se dissipa.

Montréal, 8 décembre 2002

Soyez patient, cher Paulo, me voici de retour.

Je ne tourne pas le dos aux *expériences qui ont nourri ma foi* dans un passé toujours vivant. Je n'ai rien à renier et je ne nourris aucun ressentiment.

De mon enfance : la première communion (1919) précédée d'un défilé dans le jardin des sœurs de l'Immaculée Conception. Les petites filles en robes blanches avec des ailes de papier doré (par sœur Agnès) et des petits garçons en serge blanche avec un brassard peint (aussi par sœur Agnès). Le chant de joie et la fierté des parents ! L'amour aussi entre Simone et moi. Une véritable assomption à laquelle la verdure, les fleurs, les oiseaux nous invitaient. Ainsi, l'amour avait précédé la sexualité à laquelle il continua de s'imposer.

C'est dans mon très jeune âge que je découvris la passion des mots. Je crois me rappeler le bonheur, qu'à cinq ou six ans, me valait l'acquisition d'un mot nouveau. Quand j'appris à lire, j'éprouvai un grand bonheur à y trouver des mots, page après page. Ce premier livre, ce fut *The Adventures of Peter Cottontail* de Thornton W. Burgess.<sup>14</sup> (J'étais déjà bilingue à cet âge que l'on

14. Thornton W. Burgess, *The Adventures of Peter Cottontail*, Boston, Little, Brown and Company, 1920.

m'était assignée dans le Dessein de l'Univers? Faut-il rougir de voir si grand?

Qu'il s'agisse d'Augustin ou de Newman, les périls et les pièges de la confession sont nombreux. Quel mauvais exemple narcissique que celui d'Amiel (qui semblait vivre pour son journal, dans l'anxiété de fixer tous les moments de sa vie!). Quelles belles offrandes que celles de Goethe, de Proust et de Gabrielle Roy qui contrastent les acquisitions imprévues avec la richesse acquise. En suivant la recommandation d'« aimer son prochain comme soi-même », ne faut-il pas écarter la vanité et la complaisance en renforçant l'amour des « autres »? Car « autres » sommes-nous tous mutuellement! Désireux surtout que notre altérité soit un refuge pour l'autre et pour soi. Les courants de la mutualité sont hasardeux et on ne planifie guère le bonheur des rencontres.

Vous me permettez, cher Paulo, d'écouter les inhibitions de l'auto-conscience (meilleur en anglais *selfconsciousness*), et de continuer ma tentative d'autostructuration sous forme de *témoignage* et non pas de *modèle*.

Comme vous, peut-être, j'ai grandi dans le « crois-ou-meurs » d'une société catholique où l'amour avait moins de place que la discipline. La philosophie scholastique laissait aussi peu d'espace au doute qu'à l'exploration personnelle. Pour être « sauvés », il nous fallait nous conformer à des prescriptions basées sur l'optique pessimiste du péché originel. À toute question il ne pouvait y avoir qu'une réponse. J'aurai peut-être senti subconsciemment qu'il m'appartenait de court-circuiter l'angoisse en me complaisant dans l'ambiguïté. Le « non-choix » d'André Gide me rassurait. Le néo-thomisme de Jacques Maritain me rassurait un peu en élargissant les frontières apologétiques de mes maîtres jésuites. L'influence ignacienne ne pouvait que m'amoindrir! Il me

fallut pourtant de nombreuses années pour briser l'adhésion dogmatique en cherchant plus ou moins consciemment un autre système philosophique susceptible d'encadrer ma pensée et de fixer des normes à mon comportement. Puis vint le jour où ce besoin d'encadrement contraignant se dissipa.

Montréal, 8 décembre 2002

Soyez patient, cher Paulo, me voici de retour.

Je ne tourne pas le dos aux *expériences qui ont nourri ma foi* dans un passé toujours vivant. Je n'ai rien à renier et je ne nourris aucun ressentiment.

De mon enfance : la première communion (1919) précédée d'un défilé dans le jardin des sœurs de l'Immaculée Conception. Les petites filles en robes blanches avec des ailes de papier doré (par sœur Agnès) et des petits garçons en serge blanche avec un brassard peint (aussi par sœur Agnès). Le chant de joie et la fierté des parents! L'amour aussi entre Simone et moi. Une véritable assumption à laquelle la verdure, les fleurs, les oiseaux nous invitaient. Ainsi, l'amour avait précédé la sexualité à laquelle il continua de s'imposer.

C'est dans mon très jeune âge que je découvris la passion des mots. Je crois me rappeler le bonheur, qu'à cinq ou six ans, me valait l'acquisition d'un mot nouveau. Quand j'appris à lire, j'éprouvai un grand bonheur à y trouver des mots, page après page. Ce premier livre, ce fut *The Adventures of Peter Cottontail* de Thornton W. Burgess.<sup>14</sup> (J'étais déjà bilingue à cet âge que l'on

14. Thornton W. Burgess, *The Adventures of Peter Cottontail*, Boston, Little, Brown and Company, 1920.

dit « tendre ». Et n'est-ce pas justement une tendresse que je voue aux pages écrites?) Un auteur qui me plaît assez peu, Jean-Paul Sartre (à qui je préfère son contemporain, Albert Camus), a écrit une belle autobiographie intitulée *Les mots*.<sup>15</sup>

Plus tard, je n'aurai jamais connu l'*âge ingrat*, bouton-neux, méfiant. Une adolescence radieuse, pleine de projets. L'affreuse discipline jésuite, bourrée de péchés mortels et de contraintes pessimistes, était heureusement contrebalancée par la famille et les amis et n'avait pas réussi à me déconsidérer. D'autre part, les cérémonies interminables de la Semaine sainte dans la belle chapelle du Gesù ne m'accablaient pas comme une des nombreuses punitions de ma nature déchue. Au contraire : du Mercredi saint au jour de Pâques, je respirais l'encens, je recevais l'éclair du Saint-Sacrement, je répétais les mots de la langue latine enfin maîtrisée. J'espérais anxieusement que les cloches reviennent de Rome! C'est en latin que je parlais à Dieu. La litanie des saints était une communion concrète.

*Sancte Silvester, ora pro nobis...*

*Sancte Martine, ora pro nobis...*

*Omnes sancti eremitae, orate pro nobis...*

Quelle belle et digne compagnie!

À l'Institut agricole d'Oka (1933-1936) le père abbé, ce beau et grand homme à la barbe blanche très soignée, auprès de qui j'avais été délégué pour me plaindre de la nourriture, me reçoit dans sa cellule. Il m'avait fait attendre, car il était au chevet d'un frère à l'article de la mort. J'aurai mal plaidé la revendication de la bouffe... Quelques mois plus tard, une grande photo de groupe.

15. Jean-Paul Sartre, *Les mots*, Paris, Gallimard, 1964, 213 p.

Je suis assis par terre à côté de lui. Il passe paternellement la main sur ma tête. « Le ciel a visité la terre... » chantions-nous.

Un autre *moment de grâce* pas beaucoup plus tard (1937), un matin de novembre froid et humide sur les collines de l'Ombrie, dans le sous-sol chez François d'Assise. La prière de François débute par un appel à la paix et se termine par une invitation à l'échange : «... c'est en donnant que l'on reçoit ». L'expérience sensorielle de l'humilité. L'intériorisation de ma curiosité scientifique, l'unification de la gamme de mes perceptions. J'y étais venu par piété peut-être, mais d'abord pour y observer le *Cistus laurifolius*, une des plantes qui faisaient le sujet de ma thèse de doctorat. Or, c'était déjà la communauté végétale où s'épanouissait chacune des dix-sept espèces de cistes qui me préoccupait, qui me demandait de déceler le rôle de l'espèce dans la dynamique des paysages. *François m'invitait* à aller plus loin, à *me servir de mes perceptions sensorielles pour nourrir mes appréhensions scientifiques*. « Mon frère le loup », « ma sœur la lune... » Le scientifique n'est pas à l'extérieur de son objet d'étude ; il est à l'intérieur. La valeur de ce qu'il découvre est dans cette identité, dans cette appropriation. Engagé dans la voie du décodage de l'hybridation, dans les innovations de l'introggression, je manipule d'une main avide les ambiguïtés des *Cistus monspeliensis/salviifolius* sur le terrain foulé par François et Claire.

Ces mêmes années (1936-1939) de découverte de l'Europe, de sa culture d'aujourd'hui et de sa gloire d'autrefois, nous voilà dans la mer Égée, ancrés en face de l'île volcanique de Santorin, parmi les pierres ponces flottant sur l'eau. L'escarpement abrupt de laves noires est gravé d'un étroit chemin en zigzag. De tout petits ânes s'offrent aux pèlerins de ce jour de Pâques pour atteindre l'éclatante blancheur du village avec sa belle église. Les membres de notre croisière semblent trouver dans cette escalade

une fraternité nouvelle qui dépasse les allégeances particulières. De l'humble village à l'altièrre acropole, *je respire l'air de Socrate*, la forte nourriture de la Grèce parallèle à la Rome d'avant les papes. *La charge spirituelle de cette appropriation me suivra toujours*. C'est le début de la reconnaissance des affinités électives. Ce thème de Goethe surgira à maintes reprises. Il apparaît justement, Paulo, dans notre rencontre hélas trop épisodique!

Noël 2002

Je continue. Patience!

Rétrospectivement (dans ma quatre-vingt-douzième année), d'autres moments encore m'apparaissent comme des *instances de prière*, avant même d'avoir été frappé par le titre de Denis de Rougemont, « Penser avec les mains ». <sup>16</sup>

Ainsi, en 1938, à l'étage subalpin de la Haute-Savoie, après une âpre escalade, l'accès à un plateau où la prairie est dominée par le *Paradisea liliastrum*, je marche avec une précaution respectueuse parmi ces corolles de lis blanches épanouies à la hauteur de mes hanches. Beauté révélée? succès biologique? résidu endémique à expliquer? Mais « la grandeur de Dieu » que proclament de pieuses personnes? non! C'est plutôt mon *accès au mystère de la réalisation des formes*, de la vitalité de l'espèce, mon premier apprentissage de mon pouvoir de décoder, d'identification d'un objet naturel. Malgré mon récent passé de militant, *je ne me vois déjà plus nanti d'une mission, mais assigné à un rôle de témoin*.

16. Denis de Rougemont, *Penser avec les mains*, Paris, Albin Michel, 1936.

D'autres moments encore me rappellent une descente intérieure et des moments de grâce.

À la fin de l'année scolaire, au Collège Sainte-Marie, nous chantions « Te Deum laudamus, omnis terra veneratur... » Quel programme pour les vacances! Deux mois sans jésuites, deux mois de plein air! Dieu soit loué! Dieu soit béni! Les périodes de sursis, de réflexion, de liberté promettaient une croissance que le carcan scolaire empêchait. Je chantais le plus beau mot de toutes les langues connues :

### *ALLELUIA!*

Si Lourdes m'avait laissé plutôt indifférent, Compostelle m'avait ému, en 1958, quand, avec Françoise et nos amis toulousains les Rey, nous avons marché sous les arcades, prié dans la basilique et couché dans les chambres somptueuses de l'Hostel de los Reyes Católicos. Qui l'emportait? la gloire des rois catholiques, envahisseurs de l'Amérique, assassins des cultures amérindiennes? (Je devais tellement les honnir en 1985, à Machu-Picchu.) Bien plutôt, la présence de Saint-Jacques et du long défilé des pèlerins, depuis la Grande-Bretagne, l'Allemagne et la France, marchant laborieusement jusqu'en Espagne. Je m'étais dit alors : « Je suis un pèlerin, pas un missionnaire ». Mon aversion pour l'apologétique ignacienne me donnait refuge et vocation dans le pèlerinage. La chaleureuse truculence des itinérants de Cantorbéry de Chaucer<sup>17</sup> allait donner la note juste à cette fraternité.

Je devais, plus récemment (2000), me retrouver, à Toulouse, au carrefour des convergences du pèlerinage de Compostelle. De plus, la chapelle des jacobins (ancien nom des béné-

17. Geoffrey Chaucer, *The Canterbury Tales*, 1340.

dictins) abrite la tombe de Thomas d'Aquin. De l'imposante voûte gothique, des rayons de lumière se traçaient sur le cercueil magnifique. Ferme croyant en la communion des saints, la présence de Thomas me rejoignait. Malgré toutes les édulcorations apologétiques qui ont tiédi son œuvre, j'ai salué le décodeur qu'il a été, l'œuvre à ré-interpréter, le message à ré-évaluer, le trésor à exploiter.

L'interprétation est l'exploration de l'aura d'ambiguïté que contient la richesse latente d'une œuvre. Ainsi Pierre Jasmin extrait-il de la deuxième symphonie de Beethoven des assonances qu'on n'avait pas encore entendues.

Le 24 décembre 2002, j'assistais, à la télévision, à la messe du Vatican. Pris de pitié pour ce vieux pape affreusement malade (ancien sportif skieur comme je l'ai été), je suivais et récitais dans un latin encore vivant la messe traditionnelle. Articulant le symbole de Nicée dont je m'éloigne sans en renier les échos salvateurs.

Or, prières aussi, mes diverses démarches où j'aurai trouvé des convictions personnelles qui remplacent la mythologie du Credo par un recours à l'expérience. Depuis les érablières d'Oka et les tourbières gaspésiennes, depuis les forêts néo-zélandaises et amazoniennes, aussi bien que de la jungle new-yorkaise au Faubourg-Québec et à l'aéroport de Mirabel, j'aurai joué à fond (avec les moyens que je peux avoir) le rôle de *décodeur*. Mon orientation scientifique oblige au questionnement. Je ne suis pas un bon quantificateur, ni un bon donneur de réponses, n'étant pas trop préoccupé de certitudes qui fixent la conviction. C'est dans la *révélation de mes expériences* que je tente, sur mes vieux jours (encore enthousiastes et fervents), de formuler une foi personnelle. Je veux la graver en relief sur l'arrière-plan devenu un peu hors foyer des sentiments rapportés plus haut.

La piété de ma recherche scientifique et de mon enseignement, je l'exprimais déjà assez clairement en 1963<sup>18</sup> et en 1981<sup>19</sup>.

Il ne me semble rien renier de ma spiritualité (de ma *foi*?) en me dégageant des dogmes de l'Église, surtout lorsqu'ils sont proclamés comme discipline de conduite plutôt que comme balises de la dévotion.

Si les biologistes et les anthropologues ont bien établi qu'il n'y a pas eu de premier homme, et que les espèces humaines se sont succédé du *Pithecanthropus* à l'*Homo sapiens* au cours de progressions génétiques inégalement développées et orientées au cours de quelque deux millions d'années, où situer le péché originel qui nous aurait tarés à la naissance? La science et la théologie ont encore à se mieux exploiter mutuellement.

Sans repasser un par un les articles du concile de Nicée, on peut n'y trouver aujourd'hui aucune source de motivation autre que la structure historique d'un catholicisme auquel on ne renonce pas. Je ne serai pas seul à me demander pourquoi, depuis 2000 ans, on n'aura pas su proposer un *vocabulaire* moins analogique que celui qui prévaut toujours aujourd'hui, sans parler de l'*imagerie tout anthropomorphique* à laquelle nous sommes habitués. Comment Jésus peut-il être le fils de ce Dieu-le-Père trônant au ciel de la chapelle Sixtine? Et, en tout respect, Marie, enceinte du Saint-Esprit? et *quelle valeur supérieure accorder à la virginité*? Diverses civilisations, y compris la chrétienne l'ont valorisée.

18. Pierre Dansereau, 1963, « The barefoot scientist », *Colorado Quarterly* 12 (2) p. 101-115. Aussi : Contribution of the Institute for Arctic and Alpine Research, 10, 1963. Version portugaise dans *Ecologia humana, Ética & Educação*, A mensagem de Pierre Dansereau, Editora Pallotti, 704 p., Paulo Freire Vieira et Mauricio Andrés Ribeiro. 1999.

19. Pierre Dansereau, *L'écologiste aux pieds nus*, entrevue avec Thérèse Dumesnil, Nouvelle Optique, Montréal, 1981, 215 p.

Cette aliénation vis-à-vis du Symbole de Nicée, et de bien d'autres questions qui figurent au catéchisme ne m'éloignent guère que du Vatican où règne actuellement un dogmatisme disciplinaire qui obnubile la spiritualité amoureuse du Jésus de Nazareth. Le refus pessimiste de la sexualité où l'on ne veut pas voir cette énergie comme un des plus grands dons de Dieu est un autre achoppement. Il me semble qu'il s'agit moins de « moderniser l'Église » que d'explorer les sources toujours vives de la spiritualité chrétienne qui n'est aucunement en contradiction avec la science, ni avec l'expérience des vivants dans l'aménagement de leur corps et de leur milieu intérieur.

Comment replacer sur le courant de ma perception du monde qui m'entoure, et dans la continuité d'une éducation catholique, l'*émergence d'une spiritualité* de laquelle les expériences physiques, intellectuelles et morales sont indissociables? Comment rendre compte du besoin d'exploration, d'invention et de création toujours véhiculé par une urgence égale de maintenir la continuité?

Ces réserves étant faites, quel héritage nous laissent-elles? Pour ceux qui éprouvent du ressentiment envers le Vatican, qui ont souffert des privations que leur imposait l'éthique puritaine et pessimiste : quelle hypothèque? La rancune est négative et n'a aucun effet positif. Il convient de se rappeler que nos proches et nos maîtres vivaient également sous l'emprise d'une orthodoxie qu'ils acceptaient, quittes à s'en éloigner dans leur conduite.

Je demeure un peu étonné du peu de discussions que j'ai entreprises avec mes contemporains au sujet, par exemple de la résurrection de la chair et de la vie éternelle! Il me semble que chacun se projetait inconsciemment vers l'âge de 25 ou

30 ans, à l'apogée de ses forces et de ses facultés quelque part, donc, sur cette planète, en paix avec lui-même et avec tous, dans un bien-être physique sans faille, respirant, mangeant, dormant paisiblement et s'adonnant à la menuiserie ou à l'écriture.

Cela suscite une anecdote qu'on m'avait racontée au sujet de C.S. Lewis, ce grand intellectuel de Cambridge, Angleterre, à qui une auditrice de sa conférence demandait :

— Après la résurrection, ferons-nous encore l'amour ?

Il aurait répondu :

— Quand vous faites l'amour, mangez-vous aussi du chocolat ?

Cette promesse de la vie éternelle, comment m'est-il donné, à moi, de la projeter ? On m'a demandé : « La vie a-t-elle un sens ? Votre vie a-t-elle un sens ? »

Montréal, 25 mars 2003

M'avez-vous suivi jusqu'ici, Paulo ? J'en viens à ce qui fut le « Crois ou meurs ! »

J'ai beau prendre mes distances, en toutes choses et vis-à-vis des institutions en particulier, *je n'admets pas avoir perdu la foi*. Comme beaucoup de mes contemporains (ma génération et celle qui la suit, mais pas les deux ou trois autres plus jeunes) je m'éloigne du Symbole de Nicée pour me rapprocher du Sermon sur la montagne. En me départant du dogmatisme régnant au Vatican aujourd'hui, je ne perds rien de la sensibilité catholique qui véhicule toujours ma spiritualité.

Mon éloignement de la mythologie traditionnelle n'a rien de négatif, n'est aucunement motivé par le ressentiment. Il me semble pouvoir puiser dans une riche expérience pour consolider mes *raisons d'être* sans rejoindre un système personnel antidogmatique. *Il s'agirait plutôt de donner une forme imaginaire à ma perception, à ma joie, à ma reconnaissance.*

### Le Symbole de Nicée : **Je crois en un seul Dieu**

Merci, Michel-Ange, pour cette image qu'il faut regarder de très bas, dans la chapelle Sixtine. Ce vieil homme a un beau corps à l'image des nôtres. Mais il approche, comme nous, de la mort. Son doigt a touché à l'argile dont surgira Adam, notre père. D'une côte d'Adam, Ève notre mère. De la main de ce même Michel-Ange un dieu courroucé. Non, à celui-là, non! Dieu n'a pas de colère!

« Pour qui vous prenez-vous », demandait le cher père Régis, « qui vous croyez-vous pour pouvoir offenser Dieu? » (*Même moi, le petit moi, je ne suis pas offensable!*) Ce père dominicain aura eu une forte influence sur ma génération en vivant plus ostensiblement la joie que le remords!

Est-ce nous qui sommes à l'image de Dieu? Est-ce la faiblesse de notre imagination qui ne sait rien projeter que la forme sensible d'un superhomme? Thérèse d'Avila et Jean de la Croix avaient-ils désincarné ce Dieu dans les transes mystiques qui les plongeaient dans une matrice universelle? Ils se perdaient (se *perdre*, se *donner*, s'*ouvrir*) dans l'Universel « patrem omnipotentem ». Mais quelle pauvreté révèle ce vocabulaire car la « paternité » biologique se superpose à un engendrement sans analogie. « En régime de cosmo-néo-genèse la valeur comparée des credo religieux devient mesurable par leur pouvoir respectif

d'activation évolutive. » (Pierre Teilhard de Chardin, 1976).<sup>20</sup> Les théologiens n'ont pas su inventer une imagerie parallèle!

*... créateur du ciel et de la terre, et de toutes choses visibles et invisibles.*

« Grâce à une supériorité psychique qui lui permettrait de supplanter toute autre vie que la sienne, l'Homme (surtout depuis le néolithique) s'est tellement reproduit, et — par la pierre, par le fer, par le feu, — il a si bien “travaillé” que son action a finalement réussi à rompre, entre le sol et lui, le vieil équilibre des choses », dit Teilhard dans le même ouvrage.

Montréal, 21 avril 2003

La *force* (le Père), l'*amour* (le Christ), l'*intelligence* (l'Esprit Saint) se conjuguent dans le dramatique big-bang où l'Être matériel est sorti du Néant : les particules s'accouplent et les grands processus de la création passent (selon Teilhard de Chardin, *idem*) de l'*assimilation* à la *corpusculation* et à la *vitalisation* pour aboutir à la phylétisation. Celle-ci, par le jeu ininterrompu de l'inorganique et de l'organique, recouvre notre planète d'organismes qui n'ont pas encore réussi à se diversifier suffisamment pour répondre à l'accueil des niches favorables à une exploitation optimale. On ne fait que commencer, dans la *Gaïa* de Lovelock<sup>21</sup>, à désenchevêtrer les fils de la matière dite inerte qui résultent de l'interaction avec le vivant. Leurs réciprocity viennent de nous apparaître.

20. Pierre Teilhard de Chardin, *Le groupe zoologique humain. Structures et directions évolutives*, Paris, Albin Michel, 1956, xiv + 172 p.

21. James Lovelock, *The Ages of Gaïa. A biography of our living earth*. Commonwealth Fund Book Program, New York/London, W.W. Norton & Co., 1988, xx + 252 p.

Substances, organes et organismes contrôleurs et contrôlés nous sont devenus visibles, tangibles et éventuellement contrôlables. La main ferme de la science se resserre sur la vie à un tournant de l'histoire où la sagesse aura atteint son plus bas niveau.

Le recours à Dieu, la supplication de comprendre le *dessein* qui règne à l'origine et au devenir de la planète est obnubilé par l'orgueil de notre contrôle grandissant dans la gestion des ressources. Sommes-nous capables de lire au-delà d'une signature les intentions auxquelles il nous appartiendrait d'adhérer? Nous faut-il, en toute humilité, nous tourner encore vers le plafond de la chapelle Sixtine?

Montréal, 21 octobre 2003

Paciencia, cher Paulo. Je continue.

***Je crois en Jésus-Christ, son fils unique, Notre-Seigneur, qui a été conçu du Saint-Esprit, est né de la Vierge Marie***

Plus jeune, j'envisageais mieux la divinité de Jésus que son humanité. Aujourd'hui, au contraire, je perçois davantage son humanité. «... l'Évolution doit s'interpréter comme une attraction d'en haut, et non comme une poussée simplement immanente »<sup>22</sup>.

Je vois en Jésus de Nazareth l'apparition d'une phase nouvelle de l'homme (*Homo sapiens*) dépassant le seuil de la science pour atteindre la spiritualité. John Haught<sup>23</sup> se le demandait. Il

22. Voir note 13.

23. John Haught, « Is God at Work? » *Commonweal*, 14 mars 2003.

se plaçait dans la perspective d'un univers encore in-fini, pas encore fini. Son article était illustré par le Dieu courroucé de Michel-Ange.

Comment adresser notre prière autrement qu'à un Dieu qui nous ressemble, non seulement dans sa forme physique de mammifère évolué mais dans des réactions hormonales comme la colère et la compassion? Que Dieu soit à notre image et non pas les hommes à l'image de Dieu est une projection dont nous n'avons apparemment pas les moyens de nous dégager. Envisager la sainte Trinité comme la projection de la Force, de l'Amour et de l'Intelligence se projette difficilement sur nos habitudes de foi, de dévotion, de prière.

Denis de Rougemont<sup>24</sup> envisageait l'immersion dans le mystère qu'est la spiritualité comme un engagement total quand il préconisait de « Penser avec les mains », c'est-à-dire dans une élévation non verbale, et dans un engagement physique.

Or, en nous dégageant de la dogmatique vaticane, dans un effort pour accéder plus directement au Sermon sur la montagne, il est difficile de nous défaire d'une projection du message divin sous la forme que lui a donnée le XIX<sup>e</sup> siècle.

*... a souffert sous Ponce Pilate, a été crucifié, est mort et a été enseveli, est descendu aux enfers, le troisième jour est ressuscité des morts, est monté aux cieux, est assis à la droite de Dieu le Père tout-puissant d'où il viendra juger les vivants et les morts.*

24. Voir note 16.

Le Jésus de Nazareth, le « vrai homme » qui se dégage aujourd'hui, ne serait-il pas plutôt le prototype du prochain épisode génétique de l'*Homo post-sapiens*? Bien sûr, l'évolution de notre espèce n'est pas terminée. L'Homme n'est pas « achevé », il est en deçà de sa perfection. Comme le dit Teilhard dans *Le groupe zoologique humain* : « En un sens, le Christ est dans l'Église comme le soleil sous nos yeux. Nous voyons le même soleil que nos pères, et cependant nous le comprenons d'une manière bien plus magnifique. Je crois que l'Église est encore une enfant. Le Christ, dont elle vit, est démesurément plus grand qu'elle ne se l'imagine, et pourtant, dans des milliers d'années, quand le vrai visage du Christ se sera un peu plus découvert, les chrétiens d'alors réciteront encore, sans réticences, le credo ».

Et comment dire, sans manquer au respect, que la conception virginale (une exception miraculeuse aux lois de la nature!) ne me semble pas chargée d'une valeur spirituelle?

La suite de ce paragraphe du Symbole de Nicée est historique. Ces paroles nous demandent de faire face à l'incompréhension et à la haine du peuple choisi envers l'« agneau de Dieu », prédestiné au sacrifice.

L'assomption glorieuse qui suit se reflétera dans l'imagination des fidèles et dans le climax d'un jugement dernier ouvert sur la permanence de l'éternité, dimension incommensurable où disparaissent les contraintes du cheminement des individus vers la rédemption.

*Je crois en l'Esprit saint, à la Sainte Église  
catholique, à la communion des saints, à la*

*rémission des péchés, à la résurrection de la chair, à la vie éternelle.*

Avant d'ajouter amen, je chercherai plutôt à affirmer mon consentement en des termes mieux accordés avec mon expérience vécue.

L'Esprit Saint, l'intelligence de la Trinité, m'a-t-il jamais parlé? Oui. Quand on chantait, dans mon adolescence, au collège : « On sent qu'un Dieu va répondre... », je ne me souciais guère d'une apparition, d'une voix, d'un souffle... Je me confondais dans ma reconnaissance qui allait jusqu'au battement de cœur, comme dans les amours humaines.

En cet hiver de mes quatre-vingt-douze ans, j'éprouve toujours le sentiment que Dieu me répond dans les occasions d'être qu'il m'accorde. Nos vies à chacun sont uniques, particulières et guidées par l'engrenage historique où nous sommes insérés. Je n'éprouve aucunement le besoin d'une dérogation à l'ordre naturel (ce qu'est, par définition, un miracle), car le décodeur que je suis est trop passionnément impliqué dans *la complexité de la nature, trop consentant à la dimension enveloppante du mystère*. L'intelligence de chacun d'entre nous, les réponses qu'elle trouve dans les apports de l'intuition et dans le contrôle de la raison, contient sa propre motivation et donne des élans répétés aux forces du travail.

Nous accomplissons un dessein programmé qui nous assigne un rôle et qui nous dépasse. C'est ainsi que Dieu nous parle.

L'anarchiste que je suis n'éprouve pas un grand besoin de se situer dans une structure institutionnelle. Ni la patrie ni

l'Église ne me sont constamment nécessaires. Mon pays a connu des humiliations qui ne me touchent pas profondément. Mon Église a toléré, pour ne pas dire approuvé les hypocrites croisades et l'arrogante et cruelle Inquisition, elle a suborné le pouvoir politique; elle a biaisé les commandements de son fondateur en se concentrant plus sur le péché que sur l'amour.

D'autre part, elle aura trop peu évoqué et invoqué la communion des saints. Cette grande solidarité entre les vivants et les morts devrait pourtant trouver son expression dans notre comportement de tous les jours. Trop tardivement peut-être ai-je pleinement reconnu que Lucien Dansereau et Marie Archambault m'avaient élevé (dans tous les sens du mot) dans la chaleur de l'amour associée à la lucidité de la discipline et de la responsabilité. Une provision, une force, un élan pour toute la vie.

La communion des saints, c'est aussi les affinités électives (de Goethe), qui nous amène à des explorations diachroniques dans la littérature, les arts, la science. L'adhésion que nous donnons à des « pareils » dont l'œuvre nous touche et nous engage dépasse le jugement objectif. Quand André Gide répondait à la question : « Qui est le plus grand poète français ? » en disant : « Hugo, hélas ! » il constatait objectivement la force et la grandeur de Victor Hugo, mais il disait : « Hugo n'est pas pour moi... » J'aurais dit comme lui, et j'aurais ajouté : « Charles Baudelaire, Walt Whitman, Gerard Manley Hopkins sont tout près de moi. » Dans le domaine spirituel, je m'adresse à François d'Assise, à son bonheur parmi les paysages et les animaux, et je suis bien inconfortable dans la discipline ignacienne, et pourtant fort heureux avec le jésuite-malgré-tout qu'est Teilhard de Chardin.

Montréal, 24 novembre 2003

Cher Paulo, êtes-vous toujours à l'écoute?

Quant à la rémission des péchés, disait-on, quelle en est l'économie? Le Ciel ne tient pas un livre de comptes avec ses entrées à l'encre rouge et à l'encre noire, une *comptabilité* où il faut soustraire l'une de l'autre!

Le poids relatif de nos bonnes et de nos mauvaises actions nous est-il sensible? Ceux qu'afflige le scrupule résiduel d'une éducation pessimiste restent-ils toute leur vie dans l'ombre de la culpabilité? Ceux que le bonheur à investis sont-ils pour autant irresponsables?

*La résurrection de la chair?* Notre pauvre imagination voit-elle sur la planète Terre réapparaître tous les individus (depuis le pithécanthrope en montant), au comble de leur force et de leur beauté (30 ans?)? Il n'y aurait littéralement pas de place, pas de ressources, pas d'accord dans un si faible espace. Ne faut-il pas penser à la *perpétuation des vibrations* produites par les vivants à la surface du globe?

C'est là que réside la *vie éternelle*? Dans la continuité de l'enchaînement des énergies, dans la marque indélébile du vivant qui s'est nourri du non-vivant et l'a enrichi à son tour. La matrice de ces enchaînements s'accroît constamment et c'est sur ce fond que s'achèvent les nombreuses évolutions inachevées.

Pour vivre le Credo, il faut répondre à la Création par la Ferveur. Les humains que nous admirons tous et qui soutiennent notre motivation sont justement animés de cette joie physique qui reflète leur conscience de servir. L'unanimité de Jules

Romains rejoint le charisme de Jésus, s'épanouit dans le monde héroïque de Michel-Ange et dans le grouillement de Dickens et de Balzac.

Mon ami Jean-Paul Lefebvre me transmet cette citation très appropriée de Nicolas de Cuse<sup>25</sup> :

Par Ton Verbe, Tu parles à tous les êtres et ils sont. Tu appelles à l'être ceux qui ne sont pas et ils deviennent. Tu les appelles pour qu'il T'écoutent et, quand ils t'écoutent, ils sont. Tu appelles le néant à être quelque chose, et le néant T'écoute, car il devient. Alors, je T'écoute, Seigneur, pour que tu me fasses être. J'attends ton Verbe. Ce que je comprends ne peut me satisfaire, ce que je ne comprends pas ne peut me satisfaire, mais ce que je comprends sans comprendre me propulse dans un immense vouloir être. »

25. Jean Bédard, *Nicolas de Cuse*. Montréal, L'Hexagone, 2001, 287 p.

# DOCUMENT



# DOCUMENT

# Les supercherries rhétoriques de l'économie politique

PAR JEAN-WILLIAM LAPIERRE

**J**ouer sur les mots pour ne pas dire crûment la vérité est l'abc de la propagande idéologique. Dans nos sociétés dites « post-modernes », où l'idéologie dominante est l'économisme, les astuces de la langue de bois passent le plus souvent inaperçues.

La « science » économique en a depuis longtemps donné l'exemple, avec sa « loi de l'offre et de la demande ». On offre un cadeau. On offre un bouquet de fleurs. On offre l'hospitalité. On offre un sacrifice aux dieux. On offre sa vie pour la patrie ou pour un idéal. Toute offrande implique la gratuité. Mais on n'offre pas une marchandise. On la met en vente sur un marché en cherchant à la vendre le plus cher possible. De même on demande un service. On demande l'aumône. On demande grâce. On demande pardon. On demande la main de cette dont on est amoureux. Mais on ne demande pas une marchandise. On va l'acheter, le moins cher possible. Le marché n'est pas une relation entre

une offre et une demande, mais entre un vendeur et un acheteur, et l'intérêt de l'un est de gagner le plus possible, l'intérêt de l'autre est de dépenser le moins possible. La rhétorique de l'offre et de la demande dissimule la réalité des rapports sociaux dans l'économie marchande.

Voici deux autres exemples de la langue de bois économiquement correcte. Dès qu'il est question du chômage et des moyens de le réduire, le discours de nos gouvernants, de nos distingués experts et des dirigeants du patronat est que « ce sont les entreprises qui donnent du travail », et que par conséquent il faut alléger leurs charges sociales pour qu'elles puissent embaucher davantage de main-d'œuvre. En réalité les entreprises ne *donnent* pas du travail, elles l'*achètent* sur le marché du travail, au moindre coût possible. Et le chômage permet de ne pas augmenter les salaires. Il ne faut donc pas trop le réduire si l'on veut maintenir le plus bas possible le coût du travail. Quant aux allègements de charges sociales, ils ouvrent trois possibilités : soit spéculer sur les marchés financiers ; soit investir dans des techniques qui permettent d'accroître la productivité de l'entreprise, autrement dit de produire davantage avec moins de main-d'œuvre ; soit de « restructurer » l'entreprise en modifiant son activité et en adoptant des modes d'organisation du travail plus « performants » pour accroître sa rentabilité, c'est-à-dire licencier des travailleurs pour augmenter le « retour sur investissement » (autre expression de la langue de bois économiquement correcte pour signifier ce qu'on appelait naguère le profit).

Le discours de l'idéologie dominante proclame aussi que les entreprises « créent des richesses », ce qui est très poétique. Mais créer, au sens propre, c'est tirer du néant, produire en partant de rien. En réalité les entreprises exploitent et transforment des richesses naturelles (eau, matières premières, sources

d'énergie) pour produire des biens et services utiles, ou inutiles, voire nuisibles, mais toujours rentables. Les entreprises n'enrichissent que leurs dirigeants et leurs actionnaires. Toute cette rhétorique du don, de l'offrande, de la création est là pour couvrir d'un masque vertueux la finalité réelle de l'économie capitaliste de marché : permettre à une minorité d'hommes et de femmes privilégiés de gagner toujours plus d'argent aux dépens de la grande majorité, ceux qui travaillent et qui consomment.

\* \* \*

## Petit lexique du vocabulaire de la pensée unique

**Archaïque** : cette épithète qualifie indistinctement tout ce qui n'est pas moderne, c'est-à-dire tout ce qui entrave le développement de la libre entreprise et du livre-échange (*voir* « modernité »). Synonyme dans un vocabulaire plus populaire : *ringard*.

**Concertation** : *voir* « dialogue social ».

**Charges sociales** : obstacles au développement de la libre entreprise. Elles ont été instituées après la Deuxième Guerre mondiale par des partisans de l'idéologie dite « socialiste » sous prétexte d'assurer la protection des travailleurs salariés contre la maladie, la vieillesse, le chômage. Logiquement, une assurance concernant les seuls travailleurs salariés devrait être uniquement financée par des cotisations versées à une caisse de solidarité, une mutuelle ou une compagnie d'assurance par les seuls assurés. Les « cotisations patronales » sont injustifiées. L'argument selon lequel l'entreprise tire profit du travail des salariés n'est pas recevable, car c'est à l'entreprise que le salarié doit d'échapper au

chômage. Tout allègement des charges sociales patronales contribue au développement de la libre entreprise et, par là même, à la prospérité générale.

**Chômage** : période plus ou moins longue pendant laquelle un travailleur salarié n'a plus ni travail ni salaire. Un certain niveau de chômage, variable selon les époques, est nécessaire au développement de la libre entreprise pour réduire au minimum le coût du travail et affaiblir les revendications des travailleurs salariés. Quant le chômage diminue, les salaires tendent à augmenter.

**Assurance-chômage** : moyen, aussi peu onéreux que possible pour les entreprises, d'assurer la subsistance des chômeurs pour ne pas provoquer des mouvements de protestation ou de contestation qui entraveraient le développement de la libre entreprise.

**Concurrence** : grand jeu que jouent les entreprises sur le marché (*voir ce mot*) ; l'enjeu est de conserver et si possible d'accroître sa « part de marché » aux dépens des concurrents. À la fin d'un match, le gagnant peut alors imposer la loi du plus fort en mettant le perdant devant ce choix : ou bien faire faillite, ou bien être absorbé par le gagnant (*voir « restructuration »*). On ne peut prendre part à ce jeu que si l'on est compétitif.

**Compétitivité** : une entreprise est compétitive quand elle est en mesure de jouer au grand jeu de la concurrence (*voir ce mot*). La compétitivité dépend de la rentabilité (*voir ce mot*).

**Croissance** : augmentation du produit intérieur brut (PIB), c'est-à-dire de l'ensemble des biens et services *de toutes sortes* produits par les entreprises d'un pays (la production et la vente de tabac et d'alcool y sont comptées de même que les services de santé qui soignent les victimes du tabagisme et de l'alcoolisme).

La croissance ne peut résulter que du développement de la libre entreprise et du libre-échange. La croissance fait le bonheur du peuple. Produire et vendre toujours davantage est donc le but ultime et suprême de toute l'activité sociale. Toute autre finalité, éthique, politique, écologique doit lui être subordonnée et éventuellement sacrifiée.

**Démocratie** : régime politique qui, à condition d'y instaurer un mode de scrutin approprié et de ne pas rendre le vote obligatoire, permet aux élus d'une minorité de citoyens d'être majoritaires au Parlement, et, par là même, à un parti dominant de s'installer confortablement au pouvoir.

**Dialogue social** : rencontre et discussion entre les « partenaires sociaux » (*voir ce mot*), c'est-à-dire entre le pot de terre et le pot de fer. La Fontaine savait déjà quelle en est l'issue. Mais les apparences sont sauvées, puisqu'il y a dialogue, ce qui évite au pouvoir politique d'intervenir éventuellement pour protéger le pot de terre.

**Écologie** : étude scientifique des conditions de cohabitation de plusieurs espèces vivantes dans un même lieu (*biotope*) et sous un même climat.

**Écologie politique** : idéologie (*voir ce mot*) pernicieuse propagée par des agitateurs irresponsables ou farfelus. Cette idéologie tire argument de certaines recherches de l'écologie scientifique pour contester le développement de la libre entreprise et du libre-échange dans certaines activités industrielles, agricoles, commerciales ou de transport, sous prétexte qu'elles polluent l'air que nous respirons, l'eau que nous buvons, la terre dans laquelle sont enfouis les déchets radioactifs de l'industrie nucléaire. Le seul moyen de calmer un peu toute cette agitation est d'organiser de temps en temps une grande conférence internationale qui donne

une occasion de faire un beau voyage à des experts, des diplomates, des politiciens et qui propose des solutions destinées à n'être pas appliquées par les États les plus pollués soumis à la pression des entreprises concernées.

**Employabilité :** il va de soi qu'une entreprise ne peut ni embaucher ni continuer à employer un travailleur salarié qui n'est pas employable. Un travailleur salarié est employable dans la mesure où il possède les qualifications requises pour faire le travail qui lui est assigné. Il appartient au chef du personnel (excusez cette expression ringarde : en novlangue il faut dire « directeur des ressources humaines ») de définir les critères et niveaux de qualification. Ces critères et niveaux varient selon les entreprises et ils évoluent dans le temps avec le progrès technique. La qualification d'un travailleur salarié dépend de la formation qu'il a reçue. Malheureusement la formation initiale donnée par l'enseignement public développe l'esprit critique plus que la claire conscience des exigences du développement de la libre entreprise et du libre-échange. Beaucoup de chômeurs, surtout de longue durée, ne sont pas employables. C'est un fait qu'on peut regretter. Les entreprises n'y sont bien évidemment pour rien. La formation professionnelle devrait être dirigée par des représentants des entreprises, mais financée par des fonds publics, par l'assurance-chômage ou par les travailleurs eux-mêmes.

**Entreprise :** sorte de fée bienfaitrice qui crée des richesses, donne du travail, distribue du profit, offre sur le marché (*voir ce mot*) toutes sortes de marchandises et de services proposés aux consommateurs aux « prix du marché ». Quelques mauvais esprits vous diront que l'entreprise ne crée pas de richesses mais transforme les richesses naturelles en biens utiles, inutiles, voire nuisibles mais toujours rentables ; qu'elle ne donne pas du travail, mais l'achète

au moindre coût possible sur le marché du travail ; qu'elle n'offre pas les marchandises comme un cadeau mais les vend le plus cher possible. Mais il ne faut pas écouter ni croire les mauvais esprits. La fée entreprise n'est bienfaitante que dans la mesure où elle est libre. Or, malheureusement, son action est souvent entravée par les maléfices d'un démon nommé État (*voir ce mot*), sauf quand elle parvient à le mettre à son service, soit directement (quand cet État est gouverné par un parti politique qui représente les intérêts de la libre entreprise), soit indirectement par l'action de puissants groupes de pression (*lobbies*).

**État :** organisation du pouvoir politique. Sa fonction est de tout faire pour favoriser le développement de la libre entreprise et du libre-échange, de réparer les inévitables dégâts « collatéraux » qu'entraîne occasionnellement ce développement, d'empêcher et de réprimer tous les mouvements subversifs de revendication ou de contestation menés au nom des travailleurs salariés, des chômeurs ou des « exclus » (sans domicile fixe, sans-papiers, etc.). Si l'État prétend imposer des lois ou règlements contraires aux « lois du marché » (*voir ce mot*) et par conséquent au développement de la libre entreprise, sous prétexte de protéger les droits des travailleurs salariés, des chômeurs ou de la partie la plus pauvre de la population, il devient une sorte de monstre diabolique dont les maléfices doivent être dénoncés, condamnés, combattus par les représentants des intérêts de la libre entreprise.

**États-Unis d'Amérique :** modèle à imiter dans tous les domaines malgré quelques péripéties malencontreuses telles que les affaires Enron, WorldCom et autres. Les États-Unis ne doivent leur puissance qu'au développement de la libre entreprise et du libre-échange (sauf, bien entendu, quand leur gouvernement doit prendre des décisions pour protéger leur agriculture et leur industrie contre la concurrence étrangère).

**Europe** : grand marché dans lequel a été institué le libre-échange par une série de traités entre les États membres. Les institutions politiques européennes ont pour seule raison d'être d'assurer, par la croissance (*voir ce mot*), la puissance économique européenne dans le monde. Il faut éviter qu'elles finissent par constituer une sorte de super-État qui, sous la pression de mouvements sociaux (*voir ce mot*) incontrôlés et irresponsables, et sous prétexte de justice sociale (*voir ce mot*), pourrait être tenté de prendre des décisions contraires au développement de la libre entreprise et du libre-échange.

**Gouvernement** : organe exécutif du pouvoir politique dont la seule raison d'être est de faire respecter la maxime « les affaires sont les affaires » — et par conséquent d'exécuter tout ce qu'exige le développement de la libre entreprise en réprimant tout ce qui s'y opposerait.

**Grève** : arrêt de travail décidé par des travailleurs salariés, plus ou moins organisés en syndicats (*voir ce mot*), qui ne comprennent rien aux exigences du développement de la libre entreprise et du libre-échange.

**Droit de grève** : invention archaïque (*voir ce mot*) des adversaires du développement de la libre entreprise et du libre-échange dénommés « socialistes ».

**Idéologie** : toute expression d'une pensée critique ou contestataire à l'égard du développement de la libre entreprise et du libre-échange.

**Justice sociale** : idée fausse, absurde, incohérente, insignifiante, comme l'a définitivement montré le grand économiste F.A. Hayek (*La route de la servitude*, Paris, PUF, 1985). Elle est le fondement des idéologies dites « socialistes » qui critiquent et contestent le développement de la libre entreprise et du libre-échange.

**Marché** : au sens ancien du terme, lieu où se font les achats et les ventes de toutes sortes de marchandises bien réelles (exemples : « la place du marché », « le marché couvert »). Dans le vocabulaire de la modernité, un tel lieu est devenu un « centre commercial ». Au sens moderne, le marché est un non-lieu planétaire où, grâce aux techniques modernes de l'informatique, s'échangent toutes sortes de biens et services (parfois seulement « virtuels ») et se décide le prix qui sera imposé à l'acheteur-consommateur. Les grandes entreprises mondiales, concurrentes sur ce marché, ont chacune leur « part de marché » qu'elles s'efforcent d'accroître aux dépens des autres, sauf quand elles ont intérêt à s'entendre pour se partager le marché.

**Marchés** (au pluriel) : puissance anonyme qui, faisant circuler d'un bout à l'autre de la planète d'importants capitaux, décide, par ses opérations en Bourse, de la valeur des *actions* des entreprises (c'est-à-dire des titres de propriété du capital qui y est investi). Ainsi les commentateurs des cours de la Bourse nous informent-ils que « les marchés sont déprimés », ou « très actifs », ou « dans l'expectative » ; ces états d'âme des marchés font varier les cours de la Bourse à la hausse ou à la baisse (*voir* « spéculation »).

**Lois du marché** : La Fontaine les a fort bien résumées dans « Le loup et l'agneau » : « La raison du plus fort est toujours la meilleure ». Ici, c'est l'argent qui fait la force.

**Médias** : entreprises de communications utilisant diverses techniques (presse, radio, télévision, Internet). Mises en bonnes mains, bien dirigées, bien contrôlées, atteignant le plus large public possible, ces entreprises contribuent efficacement à la diffusion de la pensée unique. Mais attention à Internet : difficilement contrôlable, cette technique de communication permet de créer des sites et des réseaux subversifs et d'organiser des mouvements sociaux internationaux hostiles au développement de la libre

entreprise et du libre-échange, comme on l'a vu à Seattle, à Gênes, à Nice, etc.

**Modernité** : conformité aux exigences du développement de la libre entreprise et du libre-échange.

**Modernisation** : adaptation des institutions, des mœurs, du droit, des pratiques et des relations sociales à ces exigences. Aujourd'hui la modernisation est l'adaptation à la mondialisation (*voir ce mot*) de l'économie de marché et donc à la domination des grandes entreprises transnationales.

**Mondialisation** : évolution irréversible de l'économie de marché capitaliste. Grâce au développement du libre-échange, de la libre entreprise et de la libre circulation des capitaux dans toute la planète, la mondialisation produira à très long terme la prospérité générale de tous les peuples qui l'habitent. En attendant, bien que le tiers de la population mondiale vive dans la misère (on ne fait pas d'omelette sans casser des œufs), les institutions telles que le Fonds monétaire international, la Banque mondiale, l'Organisation mondiale du commerce sont là pour lever tous les obstacles à la mondialisation. Synonyme : *globalisation*.

**Mouvements sociaux** : pétitions, manifestations de rue, grèves et autres sortes d'agitation troublant l'ordre public fomentées par des catégories sociales ou des groupes sociaux qui n'ont rien compris aux exigences du développement de la libre entreprise et qui opposent leurs intérêts particuliers à cet intérêt général. Il faut empêcher et réprimer vigoureusement les mouvements sociaux internationaux qui contestent la mondialisation (*voir ce mot*).

**Partenaires sociaux** : dans le vocabulaire sportif, sont partenaires des joueurs qui jouent ensemble contre des adversaires (par exemple au tennis dans les matches en « double »). Dans le vocabulaire de

la modernité, les « partenaires sociaux » sont ceux que l'archaïque idéologie dite « socialiste » présentait à tort comme des adversaires aux intérêts antagonistes dans les « conflits sociaux » : d'un côté les organisations représentant le patronat, c'est-à-dire les entreprises et les intérêts de leurs actionnaires, de l'autre les organisations représentant les intérêts des travailleurs salariés. Le principe de la modernité étant que « tout ce qui est bon pour l'entreprise est bon pour les salariés », ces organisations sont devenues des partenaires dans ce nouveau jeu du pot de terre et du pot de fer qu'on appelle « négociation sociale », bien que certains syndicats (*voir ce mot*) de travailleurs salariés y rechignent encore, ignorant dans leur archaïsme le principe de la modernité — et n'ayant pas encore compris que le petit pot de terre n'a rien à gagner à traiter le gros pot de fer comme un adversaire.

**Patronat** : mot archaïque (*voir ce mot*). On ne doit plus l'employer dans un vocabulaire moderne. Il n'y a plus de patrons. Il n'y a que des entreprises (*voir ce mot*), avec leurs chefs, bien entendu, et leur conseil d'administration, et leur président-directeur-général. C'est pourquoi, en France, le CNPF (Conseil national du patronat français) est devenu le MEDEF (Mouvement des entreprises françaises).

**Publicité** : ensemble des techniques modernes de communication par lesquelles une entreprise parvient à persuader le plus grand nombre possible de consommateurs qu'ils ressentent un pressant besoin de la marchandise ou du service produits par cette entreprise (dont ils s'étaient bien passés jusqu'alors) — ou bien que ce produit est préférable à ceux proposés par des entreprises concurrentes, dont ils étaient jusqu'alors satisfaits.

**Réforme** : toute décision politique conforme aux intérêts de la libre entreprise et du libre-échange. Une décision politique qui, sous

prétexte de justice sociale (*voir ce mot*), entrave le développement de la libre entreprise et du libre-échange est archaïque (*voir ce mot*), démagogique, idéologique.

**Rentabilité** : est rentable toute entreprise capable de procurer à ses propriétaires ou actionnaires un important retour sur investissement (*voir ce mot*).

**Restructuration** : contribution à l'augmentation du chômage afin d'accroître la rentabilité d'une entreprise — ou d'éviter sa faillite — par une fusion avec une autre entreprise ou son achat en petits morceaux par d'autres entreprises.

**Retour sur investissement** : somme d'argent que rapporte le capital épargné et investi dans une entreprise par un actionnaire. Il est bien évidemment équitable que cette somme d'argent soit d'autant plus grande que le capital investi est plus important. C'est pourquoi un gagne-petit qui épargne 15 euros par mois placés sur un livret de caisse d'épargne, contribuant ainsi modestement aux investissements effectués par cette caisse, ne perçoit en retour que moins de 5 % ; le fonds de pension américain ou le spéculateur qui investit des centaines, voire des milliers, de dollars dans une firme industrielle ou commerciale peut exiger un retour de 15, voire de 20 %.

**Sécurité** : protection, assurée par la police et la justice (ou dans certains cas par des vigiles de compagnies privées), des villas des beaux quartiers, des belles voitures en stationnement, des caisses des petits commerçants, des bureaux de poste ou d'agences bancaires, des sacs des dames âgées, des transports de fonds, etc. contre les agressions et les vols de jeunes voyous des banlieues mal famées (en général immigrés). Des esprits vicieux prétendent que l'insécurité sur les routes (7 000 morts par an) due à

la fatigue des camionneurs et aux excès de vitesse de certains conducteurs parfois éméchés ou drogués, ou bien encore l'insécurité financière due à la spéculation et aux détournements de fonds publics ou privés font bien plus de victimes et des dégâts bien plus graves que les chapardages de gamins. Ces esprits vicieux cherchent à ruiner l'industrie automobile, le transport routier et à entraver le développement de la libre entreprise et du libre-échange.

**Services publics** : services non rentables ou insuffisamment rentables, financés par des fonds publics et rendus par des administrations publiques ou par des sociétés dites « nationales » (exemple : la SNCF ou EDF en France). Tout service assez rentable doit être rendu par des entreprises privées, éventuellement concurrentes, même si la rentabilité exige qu'ils ne soient pas également rendus à tous les citoyens ou bien encore qu'ils soient plus coûteux ou moins sûrs (comme le montre l'exemple des chemins de fer britanniques privatisés).

**Socialisme** : idéologie archaïque qui incite ses partisans à entraver le développement de la libre entreprise et du libre-échange sous prétexte de justice sociale (*voir ce mot*). Le socialisme prétend défendre les intérêts et les droits des travailleurs salariés, ignorant le principe selon lequel « tout ce qui est bon pour l'entreprise est bon pour les salariés ».

**Société civile** : au sens archaïque de la philosophie politique classique (de Hobbes à Rousseau, de Locke à Montesquieu), ensemble des groupes sociaux de toutes sortes vivant dans la même république sous les mêmes lois et le même pouvoir politique. Au sens moderne large : ensemble des entreprises, associations, syndicats par opposition au pouvoir politique de l'État et des collectivités locales, aux administrations et services publics. Au sens

moderne étroit (par exemple dans le discours du MEDEF en France) : ensemble des entreprises représentées par leurs organisations et constituant le pouvoir économique.

**Spéculation** : sujet dont il est outrecuidant et malséant de parler quand on a bien compris les exigences du développement de la libre entreprise et du libre-échange.

**Syndicats** : organisations de défense d'intérêts professionnels (exemples : syndicat de médecins, syndicat de magistrats, syndicat d'artisans). Il existe aussi des syndicats de travailleurs salariés qui sont les partenaires sociaux (*voir ce mot*) des organisations de chefs d'entreprises. On peut distinguer les bons syndicats — avec lesquels on peut négocier des accords de compromis qui ne mettent pas en péril les exigences du développement de la libre entreprise — et de mauvais syndicats qui menacent de faire la grève dès que leurs revendications ne sont pas satisfaites.

**Travail** : activité humaine encore indispensable, malgré les progrès techniques, à la production de biens et services, et toujours trop coûteuse. En effet, une entreprise est d'autant plus rentable (*voir le mot* « rentabilité ») que le coût du travail y est réduit.

**Droit du travail** : ensemble de règles archaïques (*voir ce mot*) qui entravent le développement de la libre entreprise.

YVES PATRICK AUGUSTIN est né à Port-au-Prince en 1968. Il habite au Québec et écrit depuis 1980. Liant poésie et graphisme, il a créé le concept de « poégraphie ».

PAUL BÉLANGER est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal.

COLETTE BERNIER est professeure au département de Relations industrielles de l'Université Laval.

MICHEL BLONDIN, Fondation de la formation économique du Fonds de solidarité (FTQ).

GUY BOURGEAULT est professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

LAURIER CARON est conseiller à la recherche sur les questions relatives au travail et à la formation à la CSQ.

JEAN CHAREST est professeur agrégé à l'École de relations industrielles de l'Université de Montréal.

PIERRE DANSEREAU est professeur émérite d'écologie à l'Université du Québec à Montréal.

PIERRE DORAY est professeur au département de Sociologie de l'Université du Québec à Montréal et chercheur au CIRST.

MEHRAN EBRAHIMI est professeur au département de Management et Technologie de l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal.

JACQUES FOURNIER est employé dans un CLSC et rédacteur en chef de la revue *Interaction communautaire*.

MARTIN FRAPPIER, détenteur d'une maîtrise en sociologie, a participé à une recherche dont le rapport, *PME, institutions d'enseignement public et formation de la main-d'œuvre*, a été publié sous la direction de Colette Bernier. Il est actuellement chargé de projet au CSMOCCQ.

LUCIE GAGNON est chercheure au Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie (CIRST).

MADLEN HAMEL est née à Québec et formée en psychologie, psychopédagogie et orientation. Elle vit à Montréal depuis trois ans et est conseillère en orientation.

SUZANNE LA FERRIÈRE est responsable des communications à Fondation (CSN).

JEAN-WILLIAM LAPIERRE est professeur émérite de sociologie, Université de Nice.

HÉLÈNE LÉPINE est professeure de langues au collégial. Elle est l'auteur d'un roman, *Kiskéya, chroniques de l'envers d'une île* (1996) et d'un recueil de poésie, *Les déserts de Mour Avy* (2000).

SERGE PROVENCHER est docteur en éducation et coordonnateur du département de Français du collège de Saint-Jérôme. Il prépare un recueil de nouvelles intitulé « *Volcano* » et autres textes harpons.

CLAUDIE SOLAR est professeure titulaire au département de Psychopédagogie et d'Andragogie de l'Université de Montréal et membre du CIRDEP et du CRIFPE.

JEAN SYLVESTRE, Fondation de la formation économique du Fonds de solidarité (FTQ).

DIANE-GABRIELLE TREMBLAY est professeure et directrice de la recherche à la Télé-université et aussi titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir.

JULIE TURCONI, écrivaine et conteuse née en France en 1975, elle vit au Québec depuis deux ans.

BRIGITTE VOYER est chercheure au Centre interdisciplinaire de recherche/développement sur l'éducation permanente (CIRDEP – UQAM).

Nous vous faisons part avec regret du décès, au début d'avril, de notre dévouée collaboratrice Suzanne Martin, qui a été secrétaire de *POSSIBLES* pendant plusieurs années.

**En vous abonnant, vous épargnez sur le coût de quatre numéros en kiosque, vous contribuez à l'essor de la revue et vous recevez un numéro en prime.**

Je souscris un abonnement à POSSIBLES.

Envoyez-moi le numéro suivant, en prime :

- vol. 21, n° 4 : Homo violens  
 vol. 22, n° 2 : Un art qui s'engage  
 vol. 16, n° 4 : Formations professionnelles

**Je désire que mon abonnement commence avec le vol...., n°...**

NOM

ADRESSE

VILLE

CODE POSTAL

TÉLÉPHONE

OCCUPATION

Ci-joint : chèque      mandat-poste      au montant de

abonnement d'un an (quatre numéros) : 25 \$

abonnement de deux ans (huit numéros) : 45 \$

abonnement institutionnel : 40 \$

abonnement de soutien : 40 \$

abonnement étranger : 50 \$

**Revue POSSIBLES**  
 5070, rue de Lanaudière  
 Montréal (Québec) H2J 3R1

**PROCHAIN NUMÉRO :**

La conjoncture  
 politique québécoise

**VOLUME 1 (1976-1977)**

- NUMÉRO 1 : 5 \$ Tricofil; sciences sociales et pouvoir  
NUMÉRO 2 : 5 \$ Santé; question nationale  
NUMÉRO 3/4 : 5 \$ Les Amérindiens : politique et dépossession

**VOLUME 2 (1977-1978)**

- NUMÉRO 1 : 5 \$ Fer et titane : un mythe et des poussières  
Nouvelles perspectives du roman québécois  
NUMÉRO 2/3 : 5 \$ Bas du fleuve/Gaspésie  
NUMÉRO 4 : 5 \$ Mouvements sociaux, coopératisme et autogestion

**VOLUME 3 (1978-1979)**

- NUMÉRO 1 : 5 \$ À qui appartient Montréal?  
NUMÉRO 2 : 5 \$ La poésie, les poètes et les possibles  
NUMÉRO 3/4 : 5 \$ Éducation

**VOLUME 4 (1979-1980)**

- NUMÉRO 1 : 5 \$ Des femmes et des luttes  
NUMÉRO 2 : 5 \$ Projets du pays qui vient  
NUMÉRO 3/4 : 5 \$ Faire l'autogestion : réalités et défis  
Poème de Gaston Miron

**VOLUME 5 (1980-1981)**

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Qui a peur du peuple acadien?  
NUMÉRO 2 : 6 \$ Élection 81 : question au P.Q.  
NUMÉRO 3/4 : 5 \$ Les nouvelles stratégies culturelles

**VOLUME 6 (1981-1982)**

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Cinq ans déjà...  
L'autogestion quotidienne  
NUMÉRO 2 : 6 \$ Abitibi : La voie du Nord  
NUMÉRO 3/4 : 6 \$ La crise... dit-on

**VOLUME 7 (1982-1983)**

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Territoires de l'art  
NUMÉRO 2 : 6 \$ Québec, Québec : à l'ombre du G  
NUMÉRO 3 : 6 \$ Et pourquoi pas l'amour?

**VOLUME 8 (1983-1984)**

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Repenser l'indépendance  
NUMÉRO 2 : 6 \$ Des acteurs sans scène  
Les jeunes  
NUMÉRO 3 : 6 \$ 1984 — Créer au Québec  
NUMÉRO 4 : 6 \$ L'Amérique inavouable

**VOLUME 9 (1984-1985)**

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Le syndicalisme à l'épreuve du quotidien  
 NUMÉRO 2 : 6 \$ ... et les femmes  
 NUMÉRO 3 : 6 \$ Québec vert... ou bleu?  
 NUMÉRO 4 : 6 \$ Mousseur la culture

**VOLUME 10 (1985-1986)**

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Le mal du siècle  
 NUMÉRO 2 : 6 \$ Du côté des intellectuels  
 NUMÉRO 3/4 : 6 \$ Autogestion, autonomie et démocratie

**VOLUME 11 (1986-1987)**

- NUMÉRO 1 : 6 \$ La paix à faire  
 NUMÉRO 2 : 6 \$ Un emploi pour tous?  
 NUMÉRO 3 : 6 \$ Langue et culture  
 NUMÉRO 4 : 6 \$ Quelle université?

**VOLUME 12 (1988)**

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Le quotidien : modes d'emploi  
 NUMÉRO 2 : 6 \$ Saguenay/Lac Saint-Jean : les irréductibles  
 NUMÉRO 3 : 6 \$ Le Québec des différences : culture d'ici  
 NUMÉRO 4 : 6 \$ Artiste ou manager?

**VOLUME 13 (1989)**

- NUMÉRO 1/2 : 6 \$ Il y a un futur  
 NUMÉRO 3 : 6 \$ [Droits de] regards sur les médias  
 NUMÉRO 4 : 6 \$ La mère ou l'enfant?

**VOLUME 14 (1990)**

- NUMÉRO 1 : 6 \$ Art et politique  
 NUMÉRO 2 : 6 \$ Québec en 2000  
 NUMÉRO 3 : 6 \$ Culture et cultures  
 NUMÉRO 4 : 6 \$ Vies de profs

**VOLUME 15 (1991)**

- NUMÉRO 1 : 7 \$ La souveraineté tranquille  
 NUMÉRO 2 : 7 \$ Générations 91  
 NUMÉRO 3 : 7 \$ Bulletins de santé  
 NUMÉRO 4 : 7 \$ Les publics de la culture

**VOLUME 16 (1992)**

- NUMÉRO 1 : 7 \$ L'autre Montréal  
 NUMÉRO 2 : 7 \$ What does Canada want?  
 NUMÉRO 3 : 7 \$ Les excentriques (les arts en régions)  
 NUMÉRO 4 : 7 \$ Formations professionnelles

**VOLUME 17 (1993)**

- NUMÉRO 1 : 7 \$ À qui le droit?  
NUMÉRO 2 : 7 \$ Parler d'ailleurs/d'ici (les communautés culturelles)  
NUMÉRO 3/4 : 12 \$ À gauche, autrement

**VOLUME 18 (1994)**

- NUMÉRO 1 : 8 \$ L'artiste (auto)portraits  
NUMÉRO 2 : 8 \$ Pensées pour un autre siècle (les inspireurs de *POSSIBLES*)  
NUMÉRO 3 : 8 \$ L'État solidaire  
NUMÉRO 4 : 8 \$ L'Estrie

**VOLUME 19 (1995)**

- NUMÉRO 1/2 : 10 \$ Rendez-vous 1995 : mémoire et promesse  
NUMÉRO 3 : 8 \$ Créer à vif  
NUMÉRO 4 : 8 \$ Possibles@techno

**VOLUME 20 (1996)**

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Modernité : élans et dérives  
NUMÉRO 2 : 8 \$ Éduquer quand même  
NUMÉRO 3 : 8 \$ Québec... On continue?  
NUMÉRO 4 : 8 \$ L'art dehors (l'art public)

**VOLUME 21 (1997)**

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Penser avec Giguère et Miron  
NUMÉRO 2/3 : 10 \$ Travailler autrement : vivre mieux?  
NUMÉRO 4 : 8 \$ Homo violens

**VOLUME 22 (1998)**

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Générations : des liens à réinventer  
NUMÉRO 2 : 8 \$ Un art qui s'engage  
NUMÉRO 3/4 : 12 \$ Québec 1998 : l'alternative

**VOLUME 23 (1999)**

- NUMÉRO 1 : 8 \$ L'affirmation régionale (les régions québécoises)  
NUMÉRO 2 : 8 \$ Ethnies, nations, sociétés  
NUMÉRO 3 : 8 \$ Avec ou sans Dieu  
NUMÉRO 4 : 8 \$ Nouvelles stratégies culturelles

**VOLUME 24 (2000)**

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Québec : capitale ou succursale?  
NUMÉRO 2/3 : 10 \$ Sortir de la pensée unique  
NUMÉRO 4 : 8 \$ Interculturalisme québécois

**VOLUME 25 (2001)**

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Un monde vert  
NUMÉRO 2 : 8 \$ Femmes et hommes  
NUMÉRO 3/4 : 10 \$ Rêver / Résister

**VOLUME 26 (2002)**

- NUMÉRO 1/2 : 12 \$ Refonder la société québécoise  
NUMÉRO 3 : 8 \$ Une science citoyenne?  
NUMÉRO 4 : 8 \$ Les cultures face à la mondialisation

**VOLUME 27 (2003)**

- NUMÉRO 1/2 : 10 \$ Montréal 2003  
NUMÉRO 3 : 8 \$ Pouvoir(s) et mouvements sociaux  
NUMÉRO 4 : 8 \$ Une autre économie

**VOLUME 28 (2004)**

- NUMÉRO 1 : 8 \$ Littérature et citoyenneté  
NUMÉRO 2 : 8 \$ Roland Giguère, poète des possibles

VOLUME 25 (2002) 1-12  
 NUMÉRO 1 8-9  
 NUMÉRO 2 10-11  
 NUMÉRO 3 12-13

VOLUME 26 (2003) 1-12  
 NUMÉRO 1 8-9  
 NUMÉRO 2 10-11  
 NUMÉRO 3 12-13

VOLUME 27 (2004) 1-12  
 NUMÉRO 1 8-9  
 NUMÉRO 2 10-11  
 NUMÉRO 3 12-13

VOLUME 28 (2005) 1-12  
 NUMÉRO 1 8-9  
 NUMÉRO 2 10-11  
 NUMÉRO 3 12-13

VOLUME 29 (2006) 1-12  
 NUMÉRO 1 8-9  
 NUMÉRO 2 10-11  
 NUMÉRO 3 12-13

VOLUME 30 (2007) 1-12  
 NUMÉRO 1 8-9  
 NUMÉRO 2 10-11  
 NUMÉRO 3 12-13

VOLUME 31 (2008) 1-12  
 NUMÉRO 1 8-9  
 NUMÉRO 2 10-11  
 NUMÉRO 3 12-13

VOLUME 32 (2009) 1-12  
 NUMÉRO 1 8-9  
 NUMÉRO 2 10-11  
 NUMÉRO 3 12-13





La formation « tout au long de la vie », par son volet économique, éducatif et culturel, touche l'ensemble de l'édifice social. Par-delà les nécessaires et constantes adaptations des connaissances, elle doit toujours viser le développement global et des personnes et des sociétés. C'est donc l'un des défis majeurs du Québec actuel de continuer à promouvoir, en dépit du contexte de désengagement de l'État et de l'entreprise sur une question pourtant si stratégique, un projet original et novateur de formation à la citoyenneté.

## LA FORMATION AU TRAVAIL, VIRAGE OU MIRAGE ?

### ÉDITORIAL

#### ESSAIS ET ANALYSES

Travail et formation :  
une difficile alliance

GUY BOURGEOULT

Vers l'autonomie ouvrière

MARIE NICOLE L'HEUREUX

L'avenir de la démocratie  
industrielle

JEAN CHAREST

La formation professionnelle  
des jeunes : des modèles  
et des résultats différents

LAURIER CARON

Communautés virtuelles  
de praticiens : nouveaux  
rapports aux savoirs  
dans l'entreprise

DIANE-GABRIELLE TREMBLAY

La formation économique :  
une priorité pour le Fonds  
de solidarité de la FTQ

MICHEL BLONDIN

et JEAN SYLVESTRE

Fondaction : une approche  
globale d'intervention

SUZANNE LA FERRIÈRE

Formation continue  
en milieu communautaire

CLAUDIE SOLAR

Travailler par intermittence :  
un rapport singulier  
à la formation

BRIGITTE VOYER

En entreprise, quel sera le  
scénario de développement ?

LUCIE GAGNON, PIERRE DORAY

et PAUL BÉLANGER

La loi du 1 % est-elle  
toujours pertinente ?

COLETTE BERNIER

Formation douce et  
ingénierie sociale, une  
combinaison gagnante...  
pour qui ?

MARTIN FRAPPIER

Formation professionnelle et  
économie de la connaissance :  
quelques dimensions oubliées

MEHRAN EBRAHIMI

#### POÉSIE ET FICTION

Rue Ballu

SERGE PROVENCHER

Sur un banc

JULIE TURCONI

Penseurs de rêve...  
sans lendemain et Rêverie

YVES PATRICK AUGUSTIN

L'amour en théorie

JACQUES FOURNIER

La vie vaine

HÉLÈNE LÉPINE

Adeline, aux pieds nus

MADLEN HAMEL

#### TÉMOIGNAGE

Maintenir la ferveur et  
laisser les décisions ouvertes

PIERRE DANSEREAU

#### DOCUMENT

Les supercheries rhétoriques  
de l'économie politique

JEAN-WILLIAM LAPIERRE