Developing Skills for The New Economy

International Conference on Technical and Vocational Education and Training

Winnipeg, Manitoba

Du 17 au 19 octobre 2002

Étude de trois expériences d'harmonisation de la formation professionnelle et technique au Québec

Louise Ménard, Ph.D.

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Montréal

Montréal, Québec

Alors que l'on reconnaît que 54,2% des emplois au Québec demandent une formation professionnelle ou technique et que la proportion d'emplois exigeant des qualifications supérieures va continuer de s'accroître (Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique, 1999), le Québec ne parvient toujours pas à combler ce que Payeur nomme son « (...) *déficit historique en formation professionnelle* (Payeur, 1995, p.35) ». En effet, l'évolution des effectifs en formation professionnelle au secondaire connaît une baisse constante, passant de 113,226 en 1976 à 25,108 en 1998-1999, alors que, depuis la création des cégeps, le taux de diplomation en formation technique est toujours demeuré résolument bas, se situant en 1997-1998 à 47,1% après cinq ans d'études (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000).

C'est en réponse à cette situation que le ministère de l'Éducation suggère, au milieu des années 90, aux centres de formation professionnelle et aux cégeps d'initier des travaux d'harmonisation de programmes permettant aux finissants de la formation professionnelle de poursuivre leurs études en formation technique[1]. On veut, par ce moyen, amener davantage de jeunes à s'inscrire en formation professionnelle en les assurant qu'ils pourront continuer à se former au cégep et qu'un certain nombre des compétences acquises en formation professionnelle seront reconnues par le niveau collégial. Le diplôme d'études secondaires demeure un préalable à l'admission aux programmes techniques mais la durée des études au collégial est généralement plus courte grâce à la reconnaissance d'acquis. L'harmonisation des programmes vise alors à réduire l'échec et l'abandon

[1] La formation professionnelle et la formation technique sont offertes dans des établissements distincts. La première, qui est à l'ordre secondaire, est dispensée dans les centres de formation professionnelle et permet l'apprentissage d'un métier alors que, la seconde, se retrouve au collégial et permet l'apprentissage d'une technique.

scolaire au secondaire en offrant un choix réel aux élèves qui ne sont pas séduits par le cursus de la formation générale au secondaire et à augmenter le nombre d'inscriptions en formation technique.

C'est dans ce contexte que nous avons entrepris, à l'automne 2001, une recherche visant à analyser et à comparer les expériences d'harmonisation de trois regroupements d'établissements de niveaux secondaire et collégial. Dans cet article, nous esquissons dans un premier temps la problématique de la recherche, le cadre théorique sur lequel nous nous appuyons ainsi que la méthodologie utilisée. Nous présentons ensuite les conditions dans lesquelles ont émergé les expériences d'harmonisation, les structures des programmes harmonisés que nous avons étudiés, les résultats de notre analyse de données et finalement nos conclusions.

1. Problématique

Dès 1962, le Rapport Tremblay propose de développer des voies pour faciliter le passage de la formation professionnelle à la formation technique et stimuler le développement économique de la société québécoise. Proposée en 1962, annoncée en 1986 lors de la réforme au secondaire, puis confirmée en 1993 au moment de la réforme de l'enseignement collégial (Després-Poirier, 1999), la volonté du ministère de l'Éducation d'harmoniser les programmes professionnels et techniques ne s'est actualisée qu'en 1995, lorsque le Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique au cégep présente des modalités concrètes d'harmonisation interordres. Au Québec, l'harmonisation représente aujourd'hui une des pierres angulaires du développement de la formation professionnelle et technique; le ministère de l'Éducation visant un système intégré de la formation aux deux ordres d'enseignement.

La Direction générale de le formation professionnelle et technique définit que l'harmonisation des programmes d'études professionnelles et techniques « consiste en l'établissement des similitudes et de la continuité entre les programmes d'études du secondaire et ceux du collégial (...) en vue d'éviter la duplication des offres de formation, de reconnaître les compétences acquises et de faciliter le parcours de formation (Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique, 1998, p.2) ». L'objectif poursuivi est de donner une formation professionnelle qualifiante permettant d'accéder au marché du travail ou de poursuivre des études.

Le ministère compte sur des regroupements d'établissements (consortium) pour effectuer les travaux d'harmonisation qui consistent à déterminer les activités d'apprentissage, l'organisation des formations et la reconnaissance des acquis. En 2000, le Ministère de l'Éducation dénombre 41 programmes théoriquement harmonisés mais dans la réalité peu de cégeps et de centres de formation professionnelle offrent ces programmes (Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la formation professionnelle et technique, 2000). Les obstacles à l'harmonisation sont en fait nombreux : comment concilier deux systèmes de formation qui évoluent à des paliers différents, qui poursuivent des objectifs de formation différents, qui possèdent un corps enseignant dont la formation est différente et qui se livrent souvent concurrence pour attirer des clientèles? C'est dans le but de faire évoluer plus rapidement la situation que le ministre Legault annonce, en décembre 2000, son intention d'ajouter une nouvelle disposition à l'article 2 du Règlement sur le régime des études collégiales (RREC) qui permettra aux diplômés de treize programmes d'études professionnelles d'être admissibles aux programmes techniques correspondants sans avoir complété leur diplôme d'études secondaires. La Fédération des commissions scolaires reçoit positivement cette nouvelle, voyant la qualité de la formation professionnelle ainsi reconnue, alors que la Fédération des cégeps réagit de façon mitigée et le Conseil supérieur de l'éducation émet de sérieuses réserves. Ce dernier

dépose, en mars 2001, un *Avis au ministre de l'Éducation* qui l'invite à effectuer d'abord le bilan des quelques expérimentations actuelles et d'envisager l'étude de l'application de cette mesure pour un certain nombre de regroupements avant de changer les règles de passage du secteur professionnel au secteur technique, car il craint pour la formation (incluant la formation générale) et la réussite scolaire des élèves concernés. Le ministre de l'Éducation annonce qu'il maintient sa décision de modifier l'article 2 du RREC mais qu'il limitera son application à trois regroupements pour septembre 2002.

Notre recherche répond aux préoccupations manifestées par le Conseil supérieur de l'éducation et par les représentants du milieu collégial en décrivant et analysant des expériences d'harmonisation qui ont été menées avant l'annonce de modification de l'article 2 du RREC. Plus précisément, nous étudions le processus de planification, de mise en œuvre et d'évaluation des programmes ainsi que les difficultés rencontrées afin de mieux comprendre les expériences actuelles et de pouvoir éventuellement les comparer avec les expériences prévues par le Ministère à l'automne 2002.

2. Cadre de référence

Alors qu'au Québec s'affirme la volonté du gouvernement d'accroître le nombre de programmes harmonisés aux niveaux secondaire et collégial, les États-Unis expérimentent depuis le début des années 1990 « *l'articulation des deux dernières années du secondaire et des deux années de formation technique au collégial* » qui porte le nom de technical preparation ou « tech prep » (Warnat, 1994). Pucell et Sundre (1999) rapportent que le Département d'éducation des États-Unis définit le tech prep « (...) as a process that links a high school and college course in order to help students avoid experiencing a delay or duplication of learning (p.3) ». Du point de vue du

gouvernement américain, le «tech prep » améliore l'efficacité du système d'éducation, facilite la poursuite des études au post-secondaire, rend l'offre de formation plus attrayante et mieux adaptée et réduit le coût total des études.

Plusieurs recherches décrivent le « tech prep » aux différentes phases du processus d'harmonisation : la phase de planification et d'implantation (Bragg, 1992 ; Nelson, 1994 ; Ruhland, Custer et Stewart, 1994), ainsi que la phase d'évaluation et de suivi (Custer, Ruhland et Stewart, 1997; Bragg et Reger, 2001). Brown (2001) ainsi qu'Elliot et Statelman (2000) observent que le « tech prep » a pour effets de développer des liens plus étroits entre le niveau secondaire, le niveau collégial et le milieu de travail, d'assurer une meilleure intégration de la formation générale et professionnelle et de stimuler le recours à l'enseignement et à l'apprentissage contextualisés.

Dans le cadre de la présente recherche, l'étude de l'expérience américaine est intéressante à plusieurs égards car on reconnaît chez nos voisins des préoccupations de départ semblables aux nôtres. Pour analyser les expériences d'harmonisation québécoises, nous nous appuyons sur les travaux de Dornsife (1992) et de Hull et Parnel (1991) qui ont réalisé un modèle des niveaux de développement des programmes « tech prep » en regard des quatre activités suivantes: le recrutement des clientèles, la transformation des curriculums, l'orientation au choix de carrière et l'évaluation des programmes.

Dornsife (1992) décrit trois niveaux de développement des programmes «tech prep »: débutant, intermédiaire et avancé. Il nous indique que chaque programme ne progresse pas nécessairement de façon simultanée en regard des quatre activités. Par exemple, un programme peut être à l'étape intermédiaire en ce qui concerne le recrutement des clientèles et les transformations curriculaires, mais débutant quant aux activités d'orientation au choix carrière et d'évaluation de programme.

Hayward et al (1998) précisent que les intervenants d'un programme dont le niveau de développement est avancé se préoccupent également de la formation du personnel impliqué et de l'établissement de collaborations plus étroites avec les entreprises et le marché du travail. Voyons brièvement de quelle manière Dornsife (1992) caractérise chacune des quatre activités à chaque niveau de son développement.

Le recrutement des clientèles pour les programmes débutants se limite à annoncer l'existence du programme dans l'entourage en comptant sur le bouche à oreille pour le faire connaître. Au stade intermédiaire, les intervenants établissent un plan formel de promotion et de recrutement. Il s'agit d'identifier la clientèle cible et de développer et d'implanter un plan d'activités spécifiques. Le programme est présenté et mis en valeur au cours de ces activités. Au stade avancé, l'établissement s'est engagé dans une campagne promotionnelle à grande échelle. Les différentes facettes du programme sont décrites en mettant en relief les avantages du curriculum proposé.

Les transformations curriculaires sont évidemment au cœur même de la mise en oeuvre des programmes harmonisés. Les établissements débutants se limitent à articuler les cours qui sont semblables aux deux niveaux de formation afin d'éviter la redondance et de raccourcir le curriculum. Au stade intermédiaire, les établissements modifient le contenu des cours existants pour mieux intégrer le cheminement professionnel et technique. Ceci provoque souvent l'apparition de nouveaux besoins d'équipements, de livres ou de logiciels. Les transformations curriculaires à un stade plus avancé touchent différents aspects de la formation. Les nouveaux cours ainsi que la séquence des cours sont articulés à l'intérieur d'un cheminement professionnel et technique renouvelé. La formation générale est également adaptée au cheminement des élèves de la formation professionnelle

et technique, tant sur le plan des contenus que des approches pédagogiques. Les établissements développent une collaboration étroite avec le milieu du travail et offrent des stages en entreprises.

Les activités liées à l'orientation au choix de carrière sont très valorisées dans le curriculum des élèves mais, comme nous fait remarquer Dornsife, il est rare que les programmes harmonisés dépassent le niveau débutant pour la simple raison que ces activités demandent des ressources financières que les établissements ne possèdent pas. Au stade débutant, les établissements se limitent à mettre en place ou à rafraîchir leur centre de documentation pour les élèves. Ils organisent également quelques activités assurant la diffusion d'informations reliées aux choix de carrière et ils offrent un service de consultation. Au stade intermédiaire, tous les élèves, dès le début du secondaire, sont guidés formellement dans la rédaction de leur plan de carrière en plus de recevoir les autres services mentionnés. Au stade avancé, les activités d'orientation au choix de carrière sont implantées à tous les niveaux de formation et les élèves sont mis en contact avec différents milieux de travail dès le primaire.

L'évaluation des programmes se résume pour les établissements débutants à l'identification d'indicateurs concernant le recrutement et le niveau de satisfaction des élèves. La collecte des données s'effectue de façon informelle mais on planifie la création d'une base de données en vue de formaliser cette collecte. Les établissements dont les programmes sont à un niveau intermédiaire ont mis en place un système fiable de collecte de données et procèdent à une collecte d'un éventail plus large d'indicateurs. On voit apparaître dans leur rapport annuel des données en lien avec les programmes expérimentés ainsi que la volonté de réaliser graduellement des modifications. Au stade avancé, la plupart des établissements ont identifié un nombre spécifique d'indicateurs, font une

collecte et une analyse systématiques des données et publient les résultats. Ils prennent des décisions claires et planifient les changements nécessaires.

3. Méthodologie

Au plan méthodologique, la recherche repose sur une approche de type étude de cas où les trois cas sont les trois regroupements réunissant chacun un cégep et un centre de formation professionnelle (Stake, 1994; Karsenti et Demers, 2000). Chaque cas concerne l'harmonisation de programmes d'études de la formation professionnelle et technique d'un secteur différent afin de pouvoir prendre en compte la diversité des expériences. Un premier cas concerne les programmes *Réparation et installation d'appareils électroniques domestiques/Technologies du génie électrique*, un second touche *Production horticole et Techniques de production horticole* et un troisième, implique *Techniques d'usinage (secondaire) et Techniques de génie mécanique (collégial)*.

Les données de cette recherche sont obtenues par le biais d'entrevues semi-dirigées conduites, à l'hiver 2002, auprès de 8 membres de la direction et de 4 professionnels impliqués dans la planification et la mise en œuvre des programmes harmonisés. Il s'agit de 8 hommes et 4 femmes qui, en grande majorité, possèdent une longue expérience dans le milieu de l'éducation. Il est par ailleurs remarquable de constater que 7 des 8 directeurs et directeurs adjoints ont moins de 5 ans d'expériences dans leur fonction actuelle alors que les professionnels ont plus de 10 ans d'expérience. Plusieurs membres des directions en étaient, à leurs dires, à apprivoiser la situation au moment de l'entrevue. Le contenu des entrevues a été transcrit intégralement puis analysé par la méthode d'analyse de contenu selon une approche qualitative [2](Deslauriers, 1992 ; Huberman et Miles, 1991).

[2] Caroline Trudel et Geneviève Coulombe, étudiantes à la maîtrise à l'UQAM, ont participé à l'analyse des données.

Pour cette recherche, la documentation écrite produite au cours du processus d'harmonisation (procès-verbaux de réunions, programmation) a été également recueillie et analysée. Comme mentionné auparavant, notre travail d'analyse et d'interprétation des résultats s'appuie sur le modèle de développement des programmes « tech prep » de Dornsife (1992) ainsi que de Hull et Parnell (1991).

4. Les conditions d'émergence

Les trois programmes harmonisés dont nous faisons l'étude se sont implantés dans des conditions différentes. Il est intéressant de connaître ces conditions car elles ont marqué la structure de chacun des programmes ainsi que le mode de recrutement des clientèles, les transformations curriculaires et les activités de développement de carrière.

Pour le groupe 1, les programmes à harmoniser sont déjà en place dans le centre de formation professionnelle et le cégep. Le centre de formation professionnelle et la commission scolaire sont intéressés à augmenter la clientèle du programme professionnel en offrant aux jeunes de secondaire 3 une voie différente leur permettant de compléter le diplôme d'études secondaires et de poursuivre des études au cégep. Ils entrent alors en contact avec la direction du cégep qui offrent le programme technique correspondant. Le cégep accueille positivement cette demande, d'une part, parce qu'il souhaite aussi augmenter les clientèles du programme visé mais également parce qu'il s'est donné pour mission de développer des cursus de formation continue. Il accepte donc d'entreprendre des travaux d'harmonisation avec le centre de formation professionnelle. La première cohorte est admise en 1997 au centre de formation professionnelle.

À l’intérieur du groupe 2, il existe déjà une collaboration entre la commission scolaire, le centre de formation professionnelle et le cégep, en formation continue. Le cégep se trouve dans une région agricole qui n'offre aucune formation initiale de niveau technique dans le domaine. Le cégep, fort des appuis de l’Union des producteurs agricoles, décide de développer sa carte des programmes dans ce secteur. Le ministère de l’Éducation impose cependant au cégep le développement d’un programme harmonisé avec le centre de formation professionnelle de la région afin de réduire les coûts d’implantation. Ce centre de formation professionnelle possède effectivement les équipements nécessaires mais les locaux sont insuffisants pour accueillir les deux clientèles : on construit un centre de formation professionnelle et technique intégré qui dispensera la formation spécialisée aux élèves des deux ordres. Pour s’engager, la commission scolaire exige par ailleurs que le diplôme d'études professionnelles constitue le passage obligé (la première année) à la formation technique. Par conséquent, tout élève provenant du cursus régulier au secondaire doit compléter son DEP avant de poursuivre son programme technique. Les premiers élèves ont été admis en 1999 en formation professionnelle.

Les membres de la commission scolaire et du cégep du groupe 3 se côtoient déjà depuis plusieurs années. Dans cette région, bien que le besoin de main-d'œuvre dans le domaine des technologies du génie mécanique est important, le cégep n'offre pas de formation dans le domaine. Par ailleurs, un centre de formation professionnelle à proximité du cégep offre le diplôme d'études professionnelles correspondant. Le cégep propose au ministère de l’Éducation de développer le programme technique en partageant les équipements et les locaux du centre de formation professionnelle afin de réduire les coûts d'implantation. Les deux regroupements travaillent alors à l'agrandissement et à l'aménagement du centre de formation professionnelle afin de créer un centre de formation professionnelle et technique intégré. En parallèle, ils planifient l’harmonisation des deux programmes visés. On offre le

programme harmonisé, sans toutefois faire de recrutement actif auprès des élèves du secondaire afin qu'il s'engage dans le programme de formation professionnelle. Ainsi la plupart des élèves admis au cégep viennent de la formation générale au secondaire. Peu après l'implantation du programme technique en 2000, le ministère de l'Éducation sollicite le collège afin qu'il expérimente la nouvelle modalité d'harmonisation des programmes impliquant la modification à l'article 2 du Règlement sur le régime des études collégiales; laquelle modification permet à des diplômés d'un certain nombre de programme d'avoir accès à la formation technique sans avoir obtenu leur diplôme d'études secondaires.

5. La structure des programmes

Les conditions d'émergence ont eu, comme nous l'avons mentionné précédemment, un impact sur la structure des programmes. Pour le groupe 1, les élèves effectuent leur formation générale (secondaire 4 et 5) et professionnelle en concomitance durant les deux premières années. Une demi année supplémentaire permet de terminer la formation professionnelle. La formation technique est d'une durée de cinq (5) sessions ou 2 ½ans. Par conséquent les élèves qui suivent ce cursus particulier obtiennent trois diplômes en cinq ans d'études. Le cégep accepte également des élèves du cursus régulier (c'est-à-dire uniquement avec un diplôme d'études secondaires) dans le programme technique mais la durée des études au cégep est alors de six (6) sessions ou trois ans[3].

Le groupe 2 offre une formation étalée sur 3 ans. La personne qui s'inscrit au programme doit posséder un diplôme d'études secondaires. Elle sera obligatoirement inscrite au diplôme d'études

[3] En formation technique, la durée normale du cheminement scolaire est de six sessions ou trois ans.

professionnelles car il constitue la 1ère année du programme harmonisé. La deuxième et troisième années représentent la seconde et la troisième années menant au diplôme d'études collégiales.

Le troisième groupe offre un programme qui ne présente en apparence aucune différence avec le cheminement traditionnel. En fait, l'élève devra avoir complété le diplôme d'études secondaires pour être admis au cégep. S'il a complété un diplôme d'études professionnelles, le cégep lui reconnaîtra par équivalence des acquis qui lui permettront de suivre sa formation technique sur trois ans mais avec un horaire allégé.

6. Analyse des expériences d'harmonisation

Recrutement des clientèles

Pour les groupes 1 et 2, le recrutement des clientèles destinées aux programmes harmonisés s'est transformé au cours des années à cause des difficultés à attirer un nombre suffisant d'élèves. Le mode de recrutement actuel est planifié, vise une clientèle précise et s'effectue auprès d'un bassin de population plus large.

Pour le groupe 1, c'est le centre de formation professionnelle qui effectue le recrutement. Les enseignants s'adressent aux jeunes de secondaire 3 de toutes les écoles secondaires de la région. Ils remettent une lettre d'information aux intéressés et invitent leurs parents par téléphone à une rencontre de présentation du programme. Les finissants admis au collégial sont présents à cette rencontre et font la promotion du programme. On met en valeur le fait que les jeunes obtiendront

trois diplômes en cinq ans. Ce programme se situe à un niveau intermédiaire en ce qui concerne le recrutement de ses clientèles.

Dans le deuxième groupe, c'est le cégep qui est demeuré le maître d'oeuvre du recrutement bien qu'on ait constitué un comité de promotion qui a permis de planifier les activités de recrutement et de centraliser les budgets. Les activités de recrutement sont nombreuses et sont réalisées à grande échelle. Elles sont à un niveau avancé de développement. Elles visent à « convaincre » une clientèle qui n'envisage pas les études post-secondaires à considérer un programme qui inclut une formation de niveau technique. C'est dans cette perspective que le cégep a fait parvenir une lettre à 1600 producteurs agricoles de la région pour les inviter à inscrire leur jeune au programme harmonisé et qu'il tente de rejoindre les finissants des centres de formation professionnelle de la région afin de les inciter à poursuivre leur formation au collégial. On présente le programme comme un atout pour ceux qui veulent œuvrer dans le domaine agricole.

Quant au groupe 3, il est au niveau débutant car le cégep s'est limité à annoncer le programme, sans s'engager dans des activités de recrutement auprès des clientèles de formation professionnelle, car il perçoit n'avoir aucun avantage à leur offrir.

Les directions des 3 regroupements, au cours des entrevues, ont toutes déploré le fait que les programmes harmonisés sont peu connus et que cette méconnaissance entraîne des résistances auprès des parents, des jeunes ou encore des intervenants des écoles secondaires qui jouent un rôle dans l'orientation des jeunes. Globalement, on se plaint du manque chronique de financement pour effectuer les démarches nécessaires à la promotion et au recrutement du programme.

Transformations des curriculums

Pour les trois regroupements, les enseignants et les conseillers pédagogiques des deux niveaux de formation ont analysé les programmes visés afin d'identifier les recoupements. Cette démarche a donné lieu à la reconnaissance d'acquis de formation par les cégeps et a permis de raccourcir la durée des études techniques ou d'alléger l'horaire des élèves au cégep.

Pour le premier groupe, l'harmonisation des programmes a eu d'autres conséquences sur les curriculums. Les enseignants de la formation professionnelle ont bonifié les objectifs du programme en mettant l'accent sur l'apprentissage du processus de résolution de problèmes. En formation technique, les enseignants ont réaménagé quelques cours afin de compléter le développement de compétences déjà partiellement acquises en formation professionnelle. Ces cours sont offerts au début de la formation technique aux élèves du programme harmonisé. En ce qui concerne les cours de formation générale, les cours de secondaire 4 et 5 offerts en concomitance avec la formation professionnelle sont donnés au centre de formation professionnelle par des enseignants qui adaptent leurs approches pédagogiques au profil de cette clientèle et qui tentent d'arrimer les contenus de formation générale et de formation professionnelle.

Pour le groupe 2, de nombreux ajustements ont été faits depuis l'implantation du programme. Une session d'harmonisation pour compléter les apprentissages de la formation professionnelle a été retirée du programme technique et un stage d'été a fait place à un stage offert sous le mode de l'alternance travail-études. Pour éviter des redondances, d'autres cours de la formation technique ont été adaptés de manière à mieux s'arrimer à la formation professionnelle. Le diplôme d'études professionnelles continue cependant d'être reconnu comme équivalent à la première année du

diplôme d'études collégiales. Par conséquent, les cours de formation générale, normalement offerts en 1ère et 2ième années de la formation technique, débutent en 2ième année car il n'y a pas de formation générale offerte durant la formation professionnelle.

Nous estimons que les groupes 1 et 2 ont effectué des transformations de niveau intermédiaire car ils ont modifié des cours existants ainsi que la séquence des cours alors que le cégep appartenant au groupe 3 est demeuré au niveau débutant, déclarant s'être limité à reconnaître des acquis de la formation professionnelle et à modifier un cours de la formation technique mais sans changer la séquence des cours offerts.

Les transformations effectuées ont été vécues avec difficulté et suscitent encore des inquiétudes. Ainsi les acquis de formation professionnelle reconnus par la formation technique sont généralement insuffisants et les élèves sont obligés de revoir des contenus jugés trop semblables. En contrepartie, une augmentation de reconnaissance d'acquis aurait pour effets de réduire l'allocation de tâche des enseignants de cégep. Que faire devant pareil dilemme? L'ensemble des directions interviewées notent que la communication entre les enseignants des deux niveaux de formation est très peu développée, étant laissée à leur initiative, et qu'elle a pour conséquence de ne pas favoriser les échanges indispensables à une harmonisation véritable des objectifs, des contenus et des approches pédagogiques. Mais qui prendra l'initiative de soutenir ces échanges? Comment dépasser les écarts importants qui existent entre les deux niveaux de formation?

Orientation au choix de carrière

Les groupes 1, 2 et 3 sont au niveau débutant quant aux activités d'orientation au choix de carrière. Hayward et al (1998) rapportent que cette dimension des programmes harmonisés se développe plus lentement que les autres car elle demande des ressources financières que les établissements n'ont pas. En effet, les centres de formation professionnelle et les cégeps déjà en pénurie de clientèles n'ont pas les moyens d'investir des sommes supplémentaires pour soutenir les élèves dans leur cheminement de carrière. Les cégeps possèdent tous un centre d'information scolaire et professionnelle et offrent tous des services de consultation. Certaines initiatives sont cependant à souligner car elles ont certainement un effet orientant sur les élèves. Par exemple, les enseignants de la formation professionnelle du groupe 1 amènent leurs élèves visiter une université admettant des finissants des programmes techniques. Plusieurs visites du cégep sont également prévues. La poursuite des études est ouvertement soutenue par ces mêmes enseignants. Quant au groupe 2, l'aide pédagogique individuelle du cégep prend le temps de rencontrer les élèves au cours de leur première année de formation afin de répondre à leurs questions.

Évaluation des programmes

Jusqu'à maintenant, les membres de la direction des cégeps appartenant aux groupes 1 et 2 ont réalisé un bilan informel en rencontrant les élèves des programmes harmonisés. Dans les deux cas, les premiers finissants de ces programmes obtiendront leur diplôme technique au cours de l'année 2002. Aux yeux des cégeps, ce sera le moment d'effectuer une évaluation formelle des programmes et d'effectuer des changements plus importants s'il y a lieu. Les deux regroupements se retrouvent donc au niveau débutant quant à l'évaluation de leur programme alors que le troisième n'a pas initié

cette démarche car il se prépare à l'expérimentation de la nouvelle modalité d'harmonisation annoncée par le ministère.

7. DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette analyse nous amène à constater que les trois expériences d'harmonisation se situent à des niveaux différents de développement et que ces niveaux varient d'une activité à l'autre. Le tableau suivant nous permet d'obtenir une vue d'ensemble de leur situation en regard des quatre activités.

Tableau : Niveaux de développement de trois expériences d'harmonisation

Niveaux	**Recrutement des clientèles**	**Transformations curriculaires**	**Orientation au choix de carrière**	**Évaluation du programme**
Débutant	Groupe 3	Groupe 3	Groupe 1 Groupe 2 Groupe 3	Groupe 1 Groupe 2
Intermédiaire	Groupe 2	Groupe 1 Groupe 2		
Avancé	Groupe 1			

Hayward et al (1998) nous rappellent que les établissements prennent cinq à sept ans avant d'acquérir une certaine aisance et de dépasser le niveau débutant surtout en ce qui concerne l'évaluation de leur programme. L'expérience la plus ancienne date de 1997 et elle n'a pas été active durant deux ans faute de clientèle suffisante. Il n'est donc pas surprenant de retrouver les expériences d'harmonisation essentiellement aux niveaux débutant ou intermédiaire. Elles sont en fait, pour les deux premiers regroupements, à l'heure du bilan formel.

Mais voilà qu'au moment où ces deux regroupements, malgré les nombreuses difficultés rencontrées, tentent de s'ajuster; le ministère de l'Éducation s'apprête à mettre en œuvre une nouvelle modalité d'harmonisation qui repose sur une modification des règles d'admission au collégial pour les finissants de certains programmes de formation professionnelle. Qu'adviendra-t-il des expériences d'harmonisation qui sont en cours? Elles semblent pourtant offrir des voies prometteuses. La première parce qu'elle rejoint les clientèles jeunes et leur permet d'obtenir un diplôme à chacune des étapes de formation sans avoir à compléter tout le cursus. La seconde parce qu'elle répond à un besoin de main-d'œuvre régionale en amenant des clientèles souvent peu tentées par des études supérieures à envisager avec plus d'assurance ces mêmes études à cause de la cohabitation et de la continuité des deux programmes. Ces expériences qui sont de véritables innovations en éducation (Adamczewski, 1996), ont beaucoup à nous apprendre sur les défis que doivent relever les établissements qui vivent cette aventure de l'harmonisation des programmes interordres. Ces expériences sont-elles, malgré tout, appelées à mourir du seul fait que le ministère de l'Éducation, dans l'urgence de l'action, n'a pas su les reconnaître et les soutenir?

Références

ADAMCZEWSKI, G. (1996). La notion d'innovation: figures majeures et métaphores oubliées, in F. Cros et G. Adamczewski (Ed.) : *L'innovation en éducation et en formation* (pp.15-29). Paris, Bruxelles: De Boëck et Larcier.

BRAGG, D.D. (1992). Planning and implementation by local consortium, in D.D. Bragg (Ed.) : *Implementing tech prep : a guide to planning a quality initiative.* University of California, Berkeley : National Center for Research in Vocational Education.

BRAGG, D.D., REGER, W. (2001). *Tech prep evaluation system from Illinois*. 1999-2000 pilot study report. Champaign, Il: Office of Community College Research and Leadership, University of Illinois.

BROWN, B.L. (2001). *Promising Tech Prep Outcomes*. Columbus, Ohio: National Dissemination Center. (nccte.com).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (2001). *Pour un passage réussi de la formation professionnelles à la formation technique*. Avis au ministre de l'Éducation. Québec.

CUSTER, R.L., RUHLAND, S.K., STEWART, B.R. (1997). Assessing tech prep implementation. *Journal of vocational and technical education*, 13, No.2, 20p. (site Web : //scholar.lib.vt.edu/ejournals/)

DESLAURIERS, J. P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique.* Montréal: McGraw-Hill.

DESPRES-POIRIER, M. (1999). *Le système d'éducation du Québec*. Montréal : Gaëtan Morin. 3e Édition.

DORNSIFE, C. (1992). Beyond articulation: the development of tech prep programs. University of California, Berkeley : National Center for Research in Vocational Education.

HAYWARD, G.C., DORNSIFE, C.J., BRAGG, D.D., HOERNER, J.L., CLOWES, D.A. (1998). A litterature review for tech prep, in A.M. Milne (Ed) : *Educational reform in vocational education* (pp.197-258). Washington, D.C. : National assessment of vocational education. (ED 421 659)

HUBERMAN, A. M., MILES, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives.* Belgique: De Boeck-Wesmael.

HULL, D. et D. PARNELL. (1991). Tech prep associate degree . A win / win experience. Waco, Texas: Center for Occupational Research and Development.

ELLIOT, B.G., STATELMAN, T.M. (2000). *Tech prep: Building a framework for future research, evaluation, and program practice. Literature Review*. Research Triangle Park, NC: Research Triangle Institute.

GROUPE DE TRAVAIL sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique. (1995). *La formation professionnelle chez les jeunes : un défi à relever.* Québec : Ministère de l'Éducation.

KARSENTI, T., DEMERS, S. (2000). L'étude de cas, in T. Karsenti et L, Savoie-Zacj (Ed) : *Introduction à la recherche en éducation* (pp.225-247). Sherbrooke : Édition du CRP.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, Direction générale de la formation professionnelle et technique. (2000). *Harmonisation des programmes d'études professionnelles et techniques*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, Direction générale de la formation professionnelle et technique. (1998). *Harmonisation des programmes d'études professionnelles et techniques*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, Direction générale de la formation professionnelle et technique. (1999). *La formation professionnelle et technique au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION. (2000). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

NELSON, C.H. (1994). Tech prep in Texas : an implementation strategy. *Community College Journal of research and practice.* 18, No. 2, 99-112.

PAYEUR, C. (1995). L'accessibilité à la formation professionnelle : un droit à assurer. *Options. Formation professionnelle, pour un projet démocratique*. (12), 35-44.

PUCELL, D.J., SUNDRE, S.K. (1999). Tech prep articulation : is it working ? *Journal of industrial teacher education*, 37, No.1, 13p. (site WEB : //scholar.lib.vt.edu/ejournals/)

RUHLAND, S.K., CUSTER, R.L., STEWART, B.R. (1994). *Final report : Status of tech prep in Missouri.* Jefferson City, Ohio : Division of Vocational and Adult Education, Department of Elementary and Secondary Education.

STAKE, R.E. (1994). Case studies, in N.K. Denzin et Y.s. Lincoln (Eds) : *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). California : Sage.

WARNAT, W. J. (1994). Tech prep education : an american innovation linking high schools and community colleges, in Organisation for economic cooperation and development (Ed.) : *Vocational education and training for youth towards coherent policy and practice* (pp.27-40). Washington, D.C. : Departement of Education. (ED 382 780)