

Article

« Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation »

Carol Landry et Élisabeth Mazalon

Revue des sciences de l'éducation, vol. 21, n° 4, 1995, p. 781-808.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/031838ar>

DOI: 10.7202/031838ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec: du flirt à la réconciliation

Carol Landry
Professeur

Université du Québec à Rimouski

Élisabeth Mazalon
Étudiante au doctorat

Université du Québec à Montréal

Résumé – Depuis une décennie, au Québec comme dans la plupart des pays industrialisés, les nouvelles politiques de formation professionnelle initiale et de formation continue tentent de rapprocher l'école et les entreprises. L'intervention de l'entreprise n'est toutefois pas récente et elle se manifeste de façons différentes au cours des grandes périodes que recouvre l'histoire de la formation professionnelle et technique au Québec. Une analyse sociohistorique des rapports formation-travail démontre que ces relations ont été plutôt étroites au début du vingtième siècle jusqu'aux années cinquante, qu'elles se sont rompues pendant les années soixante jusqu'aux années quatre-vingt et qu'elles semblent finalement vouloir se rétablir et s'institutionnaliser depuis les dernières années. Par la suite, nous illustrons plus concrètement les tendances actuelles des activités de collaboration entre les établissements de formation professionnelle et les entreprises. Les résultats de notre enquête permettent d'identifier des formes diversifiées de collaboration avec de nombreux partenaires et de mieux cibler les facteurs qui contribuent à cette collaboration qui passe d'un partenariat de service à un partenariat de réciprocité.

Introduction

Dans de nombreux pays industrialisés, nous assistons, depuis la dernière décennie, à une certaine décentralisation administrative et à une autonomie plus grande laissée aux institutions. Cette évolution entraîne une modification des rapports entre l'État, les institutions et les organisations qui tendent à se rapprocher. Dans ce contexte, le système d'enseignement et le système productif ne sont pas en reste et ils tentent de nouer des liens de plus en plus serrés (Landry et Serre, 1994; OCDE, 1992). Aussi, devant les influences des politiques économiques d'échanges et de mondialisation, et devant les changements survenus dans le travail et la formation de la main-d'œuvre, les formations professionnelle et technique sont particulièrement touchées par cette conjoncture et sont en voie de restructuration. Au Québec,

Dandurand (1993) constate que cette restructuration s'opère principalement autour de trois grands axes: les changements structurels de l'économie, la revalorisation de ce type de formation dans le système scolaire et l'espace nouveau réservé à l'entreprise pour ce qui concerne la qualification de la main-d'œuvre.

Cet article s'intéresse principalement au troisième axe, c'est-à-dire à la place réservée à l'entreprise¹, aux rapports qu'elle entretient avec les organismes ou établissements de formation et avec les autres partenaires sociaux, qui viennent définir, constituer et modifier le champ des relations formation-travail dans le système de formation professionnelle et technique. L'intervention de ce partenaire n'est pas nouvelle et elle se réalise à maintes reprises au cours de l'histoire. C'est ce que nous tentons de faire ressortir dans la première et principale partie de ce texte. Par la suite, nous illustrons certaines tendances actuelles des relations école-entreprise à partir d'une étude effectuée auprès des commissions scolaires du Québec à propos des différentes formes et des conditions de développement des activités de collaboration. Finalement, dans une conjoncture qui appelle les principaux interlocuteurs de la formation professionnelle et technique à travailler en partenariat, nous soulevons quelques enjeux que semble présenter cette nouvelle forme de collaboration entre les organisations éducatives et productives.

Évolution des relations formation-travail en formation professionnelle et technique

Même si actuellement le système d'éducation joue au Québec un rôle de premier plan dans la formation de la main-d'œuvre, il ne semble pas, selon le Conseil supérieur de l'éducation (1992), avoir toujours été en mesure de remplir toute sa mission sans la participation et l'engagement d'autres partenaires dont ceux du système productif. Une incursion dans l'histoire de la formation professionnelle et technique au Québec permet de mieux comprendre l'évolution des relations entre ce type de formation et le monde du travail. Par une lecture d'ouvrages de nature historique (Audet, 1972; CEFA, 1982; Charland 1982; Paquet, 1993; Payeur 1990, 1994; Pineau 1978), nous voulons actualiser – et ajouter à une publication récente (Landry, 1994) – certains faits et analyses qui touchent les rapports qu'entretiennent les partenaires de la formation professionnelle et technique initiale et de la formation continue de la main-d'œuvre. Les événements relatés ne représentent pas de façon exhaustive toute l'histoire de la formation professionnelle, mais ils constituent des points de repères qui marquent de façon significative l'évolution de ce type de formation en rapport avec d'autres organisations du milieu. Le tableau 1 présente la synthèse de cette analyse selon quatre grandes périodes:

- la préhistoire interminable (1828-1925);
- de l'expansion au plafonnement (1926-1959);
- la polyvalence et la réforme scolaire (1960-1982);
- vers des partenariats (1983-1995).

De plus, nous identifions les caractéristiques de ces périodes à partir de trois dimensions: les rapports entretenus entre les organismes, les approches relationnelles utilisées par les acteurs et, finalement, une forme de synthèse du processus de l'évolution des rapports selon une métaphore des relations de couple.

Tableau 1
Synthèse de l'évolution des rapports entre la formation professionnelle et technique et le monde du travail au Québec

Périodes	Rapports	Approches	Processus
1828-1925	authentiques	formiste	le flirt
1926-1959	pragmatiques	fonctionnaliste	les fiançailles
1960-1982	autistiques	bureaucratique	la séparation
1983-1995	interactifs	consensuelle	la réconciliation

La préhistoire interminable (1828-1925)

La première période presque centenaire se situe dans un contexte socio-économique de révolution industrielle et de mécanisation; elle est placée sous le signe du taylorisme. Pendant ce temps, la formation professionnelle est fortement liée à l'organisation du travail, se réalisant surtout sur le tas et dans des ateliers-usine, principalement par la méthode du compagnonnage telle qu'elle a été pratiquée dans plusieurs pays européens (Carton, 1984). La qualification de la majorité de la main-d'œuvre s'acquiert donc en travaillant auprès d'ouvriers-artisans. Cependant, c'est au cours de cette première période qu'apparaissent les premières écoles professionnelles (*Montreal Mechanic's Institute*, créé légalement en 1845) relevant de corporations privées et gérées par l'élite anglophone (industriel et commerçant) et protestante. Cette institution qui s'inspire de l'expérience britannique de Glasgow, fondée en 1823 en Écosse, servira de tremplin au *Montreal Technical Institute* constitué en 1908. Dans ces écoles, les ouvriers reçoivent une formation technique de base en rapport direct avec leur travail.

Pendant ce temps, le Québec rural et agricole s'industrialise et une pénurie de main-d'œuvre se fait sentir très rapidement avec le développement des manufactures. D'où la nécessité d'adapter rapidement la formation de la main-d'œuvre. Cependant, l'incursion des politiques de développement industriel dans le monde de l'éducation est difficile en raison de la résistance de l'Église, de ses positions agriculturistes et de sa méfiance à l'égard du capital anglo-saxon (CEFA, 1982). L'Église est très présente dans le monde de l'éducation et surtout dans le secteur agricole où elle tente, avec l'aide du gouvernement du Québec de «couvrir la province d'un réseau très serré d'institutions et d'associations ayant pour mission l'éducation des agriculteurs» (Charland, 1982). Cependant, P.J.O. Chauveau, surintendant de l'instruction publique à l'époque, est convaincu de la nécessité de former des ouvriers sur le plan technique. Il fonde, en 1869, le Conseil des arts et manufactures.

La plupart des activités de qualification professionnelle, de 1869 à 1930, ont lieu sous l'égide de cette corporation autonome composée de représentants de la chambre de commerce, des cités et villes, de délégués des associations de corps de métiers, de professeurs et de représentants de l'État. Cette corporation organise des cours, à l'intention des ouvriers, qui se déroulent le soir dans des locaux et avec les équipements fournis par les commissions scolaires², les municipalités et les entreprises. Son budget provient du gouvernement du Québec, d'industries locales et de conseils municipaux. Selon Charland (1982), le Conseil des arts et manufactures vise à moderniser la production industrielle ou artisanale, à augmenter la productivité et à rendre aussi le Québec plus concurrentiel et plus prospère. Nous croyons entendre tout le débat actuel autour de la formation professionnelle qui tente de revenir aux orientations premières par une participation accrue des différents acteurs du milieu productif mais aussi des municipalités.

Mais en dehors des cours du soir, aucune formation professionnelle de niveau intermédiaire n'existe et l'exigence d'une scolarité minimale se fait de plus en plus sentir. La Loi de 1907 vient modifier cette situation en autorisant des corporations autonomes à construire des écoles techniques et à concevoir des programmes. Les premières écoles techniques, à Québec et à Montréal, voient le jour dans ce contexte. Leur direction est assurée par des représentants de la chambre de commerce, par deux délégués de la ville, par le directeur de l'école et par quatre personnes désignées par le Lieutenant-gouverneur en conseil, surtout des industriels. Le recrutement et la sélection des étudiants sont effectués par des comités conjoints. Les premières formations en alternance apparaissent puisque, selon Charland (1982), «des cours se donneront le jour et les élèves passeront tour à tour une semaine à l'école et une semaine à l'atelier» (p. 103). Ces cours doivent avoir un caractère nettement professionnel et répondre aux besoins de main-d'œuvre locaux. Ainsi, c'est dans une perspective très économique et en relation étroite avec les besoins des entreprises que s'amorcent les premières activités institutionnelles de formation professionnelle. Pour attirer la clientèle, poursuit Charland, on organise périodiquement une exposition des travaux d'étudiants. Avec le temps, cette exposition devient même obligatoire et les meilleurs travaux sont envoyés à l'extérieur du Québec. À la lumière de cette information, il faut reconnaître que les Olympiades actuelles de la formation professionnelle ne sont pas nouvelles et trouvent leur origine au début du XX^e siècle.

Finalement, pendant la période de la préhistoire de la formation professionnelle, on parle surtout du développement d'expériences spontanées, souvent locales, auxquelles s'ajoutent de nombreuses initiatives privées. L'intervention de l'État, surveillé par l'Église qui a la main haute sur l'éducation, est au début assez mitigée. Le pôle entreprise est sans aucun doute le leader du développement de la formation professionnelle à cette époque, mais d'autres acteurs sociaux (l'Église, les municipalités et villes, la chambre de commerce, etc.) font de plus en plus sentir leur présence. Dans ce contexte, il est possible d'affirmer que les organisations éducatives et productives vivent des rapports plutôt authentiques et que les acteurs entretiennent des relations de type

«formiste», c'est-à-dire, selon Riverin-Simard (1992), une relation qui correspond au jumelage selon les affinités des parties. Dans cette perspective, le flirt illustre bien les rapports entre les protagonistes et les acteurs de la formation professionnelle (tableau 1).

De l'expansion au plafonnement (1926-1959)

La deuxième période, de 1926 à 1959, témoigne d'abord d'un piétinement puis d'un moment d'expansion, mais aussi d'un certain plafonnement de la formation professionnelle. Il faut dire que le Québec traverse, pendant ce temps, une crise économique, subit la Seconde Guerre mondiale, tout en connaissant l'autorité du Premier ministre Duplessis et le début du syndicalisme. L'expansion de la formation professionnelle et technique, appelée alors enseignement spécialisé, se réalise par l'ajout de quelques écoles techniques, mais surtout par le développement des écoles d'arts et métiers, d'un système d'apprentissage, d'écoles spécialisées et par la prolifération de petites écoles privées.

Les écoles techniques sont peu nombreuses et les entreprises, avec les municipalités, voient leur développement lié à l'enseignement professionnel. Il semble manquer d'ouvriers spécialisés et la première école d'arts et métiers est fondée en 1926. Jusqu'en 1945, une trentaine d'autres se développent dans plusieurs petites villes du Québec. Ces écoles s'avèrent un moyen de contrer l'exode rural et constituent un bénéfice pour les industries locales. Dès lors, et pour plusieurs décennies, une relation tente de s'établir entre le développement économique local ou régional et le développement de la formation professionnelle au Québec.

Deux autres phénomènes caractérisent cette époque. Premièrement, pour répondre à des besoins d'industries spécifiques, quelques écoles techniques hautement spécialisées s'implantent en collaboration étroite avec des secteurs industriels comme l'école du meuble, l'école provinciale de papeterie, l'école des textiles, etc. Dans le même esprit, on crée des écoles de métiers spécialisées dans certains secteurs, comme ceux de l'automobile et des métiers commerciaux. Deuxièmement, sous la pression de l'évolution du marché du travail, certains entrepreneurs mettent sur pied des écoles professionnelles privées qui prolifèrent de façon désordonnée. Il est possible d'en dénombrier 172 en 1958. Pour contrôler, d'une part, les programmes et la qualification du personnel enseignant de ces écoles et, d'autre part, les frais d'admission, le ministère du Bien-être social et de la Jeunesse, de qui relève la formation professionnelle, adopte deux lois en 1941, la *Loi de l'enseignement spécialisé* et la *Loi concernant les écoles professionnelles*. Le gouvernement du Québec tente ainsi de contrôler et de centraliser davantage les différentes écoles et les programmes de formation professionnelle. Par la loi de 1926, les comités de direction des écoles techniques sont dominés par des fonctionnaires et la loi de 1941 vient supprimer toutes les corporations autonomes établies. Toutes les écoles professionnelles (Hautes études com-

merciales, Beaux-arts, Techniques, Arts et métiers) tombent ainsi sous la dépendance de l'État. À la fin de cette période, l'État s'immisce donc de plus en plus dans le champ de la formation professionnelle.

Par ailleurs, les deux paliers de gouvernement (fédéral et provincial) élargissent leur contrôle sur la formation de la main-d'œuvre. Les préoccupations d'ordre économique, surtout pour contrer le chômage et favoriser l'adaptation de la main-d'œuvre, amènent le gouvernement fédéral, sous le couvert du financement, à envahir de plus en plus le champ de la formation professionnelle et technique reconnu comme étant de juridiction provinciale. C'est le début d'une longue lutte politique entre Ottawa et Québec pour s'arroger le contrôle de la formation de la main-d'œuvre. Ce combat aura pour effet de modifier largement les orientations de la formation professionnelle initiale et de la formation continue; il affectera aussi les rapports formation-travail, comme nous le verrons plus loin.

Autre fait marquant de cette période, il s'organise un système d'apprentissage issu principalement de différentes lois qui régissent le travail. Premièrement, la *Loi du salaire minimum* (1925) vient sanctionner le salaire des apprentis et, deuxièmement, la *Loi d'extension des conventions collectives* (1934) crée des comités paritaires, formés de patron et d'employés, qui fixent des normes d'apprentissage dans un secteur industriel de toute une région ou du Québec entier. Ces lois du travail ont une incidence considérable sur la formation spécialisée puisqu'elles viennent institutionnaliser l'apprentissage sur le tas, régir les rapports entre les ouvriers qualifiés et les apprentis, entre ces derniers et ceux qui les emploient. De plus, elles sont à la base de l'exigence professionnelle: la carte de compétence³. Enfin, la *Loi de l'aide à l'apprentissage et à la mise en valeur du capital humain*, adoptée en 1945, permet le développement d'un véritable système d'apprentissage normalisé. Cette législation autorise l'ouverture de centres d'apprentissage (entités géographiques) et de commissions d'apprentissage (associations) dans chacune des régions du Québec. Ces sociétés privées, relevant légalement du ministère du Travail, sont gérées de façon paritaire par des représentants d'employeurs et de syndicats ainsi que quelques représentants de l'État. La formation dispensée par ces centres est essentiellement pratique et se déroule surtout en milieu de travail.

Au cours de cette deuxième période du développement de la formation professionnelle (1926-1959), le rapport des organisations est plutôt pragmatique alors que les acteurs privilégient une approche fonctionnaliste permettant de s'adapter et de répondre aux besoins d'une demande de main-d'œuvre de plus en plus spécialisée. Se dessine également une approche dualiste de la formation professionnelle qui contribue à marquer les rapports entre les multiples acteurs. Cette dualité touche trois aspects: elle s'installe entre les écoles publiques et les écoles privées, entre la formation professionnelle initiale et la formation de la main-d'œuvre, alimentée par les luttes entre le fédéral et le provincial, de même qu'entre la formation professionnelle initiale et le système d'apprentissage, gérés par des ministères aux philosophies différen-

tes: respectivement les ministères de l'Instruction publique et du Travail. En regard du processus global, on peut finalement qualifier cette période de fiançailles ou de cohabitation harmonieuse entre certains partenaires spécifiques de la formation professionnelle (tableau 1).

La polyvalence et la réforme scolaire (1960-1982)

La troisième période de cette courte histoire de la formation professionnelle est mieux connue. Elle se déroule de 1960 à 1982, pendant une bonne partie de la Révolution tranquille. Elle est caractérisée par un souci de planification étatique, mais aussi par le développement d'un syndicalisme fort. Durant cette période, le système scolaire est entièrement réformé et marqué par la polyvalence. Au Québec, trois rapports importants viennent changer radicalement le paysage de la formation professionnelle: le rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (Comité Tremblay, 1962), le rapport du comité d'étude sur la formation professionnelle par apprentissage et le rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (*Rapport Parent*, 1964). Selon Charland (1982), ce qui ressort constamment, concernant la formation professionnelle, «c'est qu'il faut tendre à réduire le contrôle exercé par les milieux de travail pour favoriser les projets éducateurs» (p. 348). Les préoccupations des décideurs sont de démocratiser l'enseignement et de favoriser l'accessibilité, de rapprocher la formation professionnelle de la formation générale en fournissant aux futurs travailleurs de solides connaissances de base et une plus grande polyvalence pour mieux s'adapter aux besoins changeants du marché du travail.

Dans cette perspective, le changement majeur par rapport aux deux périodes précédentes concerne l'intégration institutionnelle et la centralisation de la formation professionnelle et technique initiale sous l'autorité d'un seul ministère, le nouveau ministère de l'Éducation créé en 1964. Les écoles techniques et les écoles d'arts et métiers sont dès lors respectivement intégrées dans deux nouvelles institutions: les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep), de niveau préuniversitaire, et les écoles polyvalentes de niveau secondaire. Les écoles polyvalentes récupèrent la formation professionnelle offerte dans les écoles de métiers, principalement par deux filières: le professionnel court à partir de la troisième secondaire et le professionnel long à partir de la quatrième secondaire. Les cégeps, en plus de la formation générale préuniversitaire (2 ans), offrent une filière de formation technique (3 ans) ayant par ailleurs un tronc commun de formation générale. Ces deux types d'établissements ont pour mission de faire cohabiter, dans de nouveaux programmes de formation initiale, les élèves et les enseignants de la formation générale et ceux de la formation professionnelle. On assiste aussi à l'abolition quasi totale du système d'apprentissage et à la disparition des commissions et des centres d'apprentissage. Les représentants du monde du travail, les employeurs et leurs associations respectives de même que les travailleurs et leurs syndicats, tant au niveau national que

local, sont dorénavant totalement évincés des postes de prise de décision quant à l'orientation et à l'organisation de la formation professionnelle et technique initiale.

En ce qui a trait à la formation continue de la main-d'œuvre, les rapports des acteurs sont toutefois quelque peu différents et le secteur productif, en général, exerce surtout son influence auprès du gouvernement canadien qui contrôle de plus en plus ce secteur. En effet, en éducation des adultes, selon Paquet (1993), la période de 1960 à 1972 constitue une phase d'élaboration et de mise en œuvre des politiques, à laquelle suivra une seconde phase de révision de ces politiques de 1973 à 1983. Dans la première phase, nous assistons, après l'adoption de la première loi fédérale portant exclusivement sur la formation des adultes en 1967, à la création du Programme de formation de la main-d'œuvre du Canada (PFMC) comportant deux volets: un volet de formation en établissement et un volet d'aide à l'industrie. Durant les quinze années d'existence de ce programme, la formation en établissement accapare 80 % des budgets accordés au Québec, mais la formation en industrie prend de plus en plus d'expansion. Pendant ce temps, le gouvernement québécois tente de développer sa propre politique de main-d'œuvre (1968-1969) en créant le ministère du Travail et de la Main-d'œuvre. Les Commissions de formation professionnelle (CFP), dans chacune des régions du Québec, sont alors mandatées pour administrer les programmes et les sommes allouées par le fédéral, en matière de formation de la main-d'œuvre. La loi de 1969 prévoira également la mise en place de structures de consultation, le Comité consultatif provincial (CCP) et les comités consultatifs régionaux (CCR) rattachés aux CFP. Ces structures de consultation et de participation des partenaires sociaux n'ont jamais été tellement efficaces, selon l'analyse de Poulin-Simon et Carroll (1991).

La deuxième phase peut se résumer par un fait important. Le gouvernement fédéral, avec le nouveau Programme national sur la formation (PNF) en 1982, veut renforcer le rôle de la formation en industrie. Ceci a pour effet de diminuer considérablement la formation auprès des établissements d'enseignement et de déplacer cet argent sous forme d'activités de formation sur mesure correspondant aux besoins des entreprises. Ceci souligne aussi les choix économiques et d'orientation de l'adaptation de la main-d'œuvre, privilégiés par le gouvernement fédéral qui s'en remet davantage aux entreprises en matière de formation continue. Cette étape marque un virage radical dans les relations formation-travail puisque, dans les années qui suivent, les établissements d'enseignement secondaire et les cégeps développent des services de formation sur mesure et des services adaptés aux entreprises afin de bénéficier de la «manne fédérale», se maintenant du même coup actif en formation professionnelle de la main-d'œuvre. Dorénavant, les établissements d'enseignement ont davantage un rôle centré sur les besoins en main-d'œuvre des entreprises plutôt que sur les besoins individuels de la main-d'œuvre (Conseil supérieur de l'éducation, 1995). Les effets de cette politique se sont faits encore sentir pendant la période la plus récente de l'histoire de la formation professionnelle (1983-1995) que nous discuterons plus loin.

Finalement, lors de la période de 1960 à 1983, nous pouvons qualifier d'autistiques les rapports vécus entre le monde de l'éducation et le monde du travail. En effet, si l'on considère les approches bureaucratiques développées par les fonctionnaires du ministère de l'Éducation, les établissements scolaires et les entreprises se sont repliés chacun sur soi, ce qui a entraîné une séparation qui a duré plus de vingt ans (tableau 1). Des rapports plutôt conflictuels se sont aussi accentués entre le fédéral et le provincial quant aux orientations de la formation de la main-d'œuvre. Payeur (1990) résume cette troisième période en affirmant que «la réforme des années 1960 est, en matière de relations éducation-monde du travail, une excellente illustration des limites d'une stratégie fondée strictement sur la formation sans véritable vision interactive avec le monde du travail» (p. 58).

Vers des partenariats (1983-1995)

La quatrième et dernière période est très récente (1983-1995); elle s'articule autour de la Crise: crise économique, crise de l'emploi, crise de l'État et crise de la formation. Depuis le début des années quatre-vingt, la situation de la formation professionnelle dans les écoles secondaires est devenue intolérable, la filière du professionnel court est plutôt considérée comme une voie de garage où l'on «parque» les élèves qui éprouvent des difficultés d'adaptation à l'enseignement général. Les inscriptions chutent de façon dramatique et les employeurs refusent d'embaucher les jeunes qui sortent de ce «*no man's land*» (Tousignant, 1992).

À la suite de quelques tentatives infructueuses de réforme de la formation professionnelle au secondaire amorcée en 1977, ce n'est qu'en 1986 qu'un plan d'action véritable sort des officines du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1986). Déjà, en 1983, plusieurs ministères du gouvernement du Québec étaient invités à se concerter pour orienter la formation professionnelle (Ministère de l'Éducation du Québec, 1983). De ces orientations résultent de nombreux projets et activités qui veulent renforcer les relations éducation-travail. Sur le plan institutionnel, de nouveaux diplômes et de nouveaux programmes sont créés. La notion de polyvalence héritée des années soixante est abandonnée et les nouveaux programmes sont bâtis autour de la notion de compétence⁴ et départis du volet de la formation générale⁵. De plus, les nouvelles écoles tendent à revenir à des centres spécialisés consacrés exclusivement à la formation professionnelle ou technique dans un ou quelques domaines (par exemple, école aérospatiale, école de l'automobile, etc.). Le Conseil du patronat du Québec (1986) se réjouit de cette initiative et voit un «retour éventuel vers les écoles de métiers» comme une façon de redorer le blason de l'enseignement professionnel en lui redonnant l'autonomie dont il jouissait avant l'époque de l'intégration au secteur général. Dans cette foulée, nous assistons à la modification des programmes pour faire place à des contenus plus technologiques, à la création de comités école-industrie, à la participation accrue des partenaires sociaux à la définition et à l'évaluation des objectifs et des programmes de formation

professionnelle. De plus, des périodes de stage en entreprise sont maintenant obligatoires dans tous les programmes, excepté ceux reliés au domaine de la construction, et des programmes de formation en alternance s'implantent graduellement, grâce à des subventions du fédéral. Nous illustrerons le développement de ces activités dans la section suivante qui porte sur les tendances actuelles des relations école-entreprise, mais on doit d'abord souligner un autre élément significatif de la réforme de 1986: l'intégration des clientèles des jeunes et des adultes (16 ans et plus) dans les mêmes programmes et les mêmes établissements de formation professionnelle initiale au secondaire. Cette modification majeure permet notamment de faire financer directement les clientèles adultes et certains équipements nécessaires à la formation professionnelle initiale par le gouvernement fédéral (Payeur, 1994). Cette situation est en continuité par rapport à la période précédente où les interventions du fédéral en matière de programmes et de subventions viennent constamment influencer les relations formation-travail, en permettant notamment un rapprochement de ces deux pôles.

Du côté de la formation technique dans les cégeps, autant celle qui s'adresse aux jeunes qu'aux adultes, se développent, depuis une décennie, de nouvelles relations formation-travail, comme l'ont démontré Doray et Rochon (1993) par l'examen de trois dimensions: la transformation des contenus de programme, l'institutionnalisation des centres spécialisés et le développement de la formation sur mesure. Depuis 1984, l'adoption d'un nouveau régime pédagogique permet que chaque collègue puisse choisir de 10 % à 25 % des unités de formation parmi une vaste liste publiée dans les *Cahiers de l'enseignement collégial*. Cette modification a ouvert les programmes et permis aux collèges de mieux s'adapter à la réalité locale et régionale du marché du travail. Les cégeps ont aussi pris une part active à l'essor économique en développant depuis 1983 dix-huit centres spécialisés de formation qui ont comme mandat:

[...] de contribuer au développement économique par le transfert technologique, tout en assurant une contribution au développement de la formation professionnelle. Afin de poursuivre cette mission, les centres spécialisés réalisent des activités dans chacun des cinq grands domaines ou fonctions que sont la recherche appliquée, l'aide technique, la formation, l'information et l'animation (Lebel, 1993, p. 5).

Ces centres spécialisés, devenus depuis des centres collégiaux de transfert de technologie, tendent maintenant à regrouper l'expertise de plusieurs collèges, à former des corporations autonomes pour répondre à des besoins technologiques spécifiques. Le champ d'application des rapports formation-travail dans les collèges se trouve ainsi modifié sur deux plans. En effet, selon Doray et Rochon (1993), «d'une part la recherche devient un objet des relations institutionnelles entre collèges et entreprises; d'autre part, il y a élargissement des modèles éducatifs utilisés en formation professionnelle avec le développement d'activités de formation en entreprise» (p. 103-104).

Cette orientation est également privilégiée dans «les services aux entreprises et autres organisations». Les services aux entreprises dans les collèges sont implantés en même temps que se développent les pratiques de formation sur mesure suite à l'Accord Canada-Québec en 1986. Les collèges rendent depuis quatre catégories de services aux entreprises et aux autres organisations, soit les services d'aide à la création et à l'expansion d'entreprises, les services de développement des ressources humaines, les services de développement technologique et les services de soutien au développement des organisations (Ministère de l'Éducation du Québec, 1994). Les services aux entreprises doivent s'autofinancer et même dégager des profits pour l'établissement auquel ils sont rattachés. Par cette réorientation de l'offre de formation, «les collèges ont donc directement contribué à la construction de ces rapports formation-travail en les institutionnalisant sous différentes formes» (Doray et Rochon, 1993, p. 109). Néanmoins, la multiplication des services aux entreprises autant au secondaire qu'au collégial engendre des compétitions entre les établissements. Pour pallier cette situation le ministère de l'Éducation du Québec lance, depuis 1993, une série de propositions aux deux ordres d'enseignement visant l'alliance et l'harmonisation entre les formations professionnelles et les services de l'ordre secondaire et les formations techniques et les services de l'ordre collégial. Le document *Investir dans les compétences* apporte une vision intégrée de la formation professionnelle et technique, et définit notamment un axe de développement de la collaboration avec les partenaires socioéconomiques (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993). Il y est question, entre autres, d'associer le monde du travail à la gestion des établissements de formation professionnelle et technique, autant du point de vue administratif que de celui du développement pédagogique et de l'évaluation. La gestion des collèges laisse déjà une place à des membres socioéconomiques mais, pour les établissements d'enseignement secondaire, cette proposition n'est pas encore réalisée et il s'agit d'une modification importante à leur autonomie.

Ces nouveaux développements des modes de relations formation-travail, contrairement aux premières expériences de concertation, nous font entrer de plein fouet dans une période d'institutionnalisation du partenariat pouvant avoir des effets structurants sur l'organisation de la formation professionnelle et technique. En effet, la réforme de l'enseignement collégial de 1993 apporte son contingent de modifications de la formation technique et, en ce qui a trait aux rapports des cégeps avec le monde du travail, trois nouvelles mesures importantes sont à noter. Premièrement, un Comité national des programmes d'études techniques a été mis sur pied avec le mandat principal d'élaborer et de réviser les programmes d'études techniques tout en coordonnant leur répartition géographique. Ce comité de concertation est composé à part égale de représentants d'employeurs, de syndicats et d'intervenants gouvernementaux. Deuxièmement, les entreprises occupent deux nouvelles places au conseil d'administration du collège, lequel bénéficie aussi d'un représentant de la nouvelle Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM). Troisièmement, chacun des collèges est invité à développer davantage les stages en entreprise et à favoriser l'implantation de l'alternance études-travail.

En formation continue ou au secteur de l'éducation des adultes, on peut rappeler que la *Loi nationale sur la formation*, adoptée par le Parlement canadien en 1982, est venue renforcer, en raison de son mode de financement, le volet de la formation en industrie. Le fédéral s'oriente résolument vers une approche d'adaptation de la main-d'œuvre active. Elle contraint alors les responsables des établissements à devenir des vendeurs de service de formation auprès des entreprises et des organismes sociaux, de façon à financer les services de formation des adultes. Cette orientation a donné lieu, entre autres, au «Programme de la formation sur mesure en établissement» (FME) qui a contribué largement à augmenter les collaborations entre les établissements de formation et les entreprises du milieu (Lebel, 1988). Au même moment, en 1982, la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) rend son rapport public et le gouvernement du Québec y donne suite par un *Projet d'éducation permanente* (Gouvernement du Québec, 1984). Ce projet a pour effet d'attribuer au ministère de la Main-d'œuvre de la Sécurité du Revenu et de la Formation professionnelle (MMSRFP) le rôle de maître-d'œuvre des politiques de formation professionnelle et d'aide à l'emploi. De son côté, le ministère de l'Éducation du Québec se voit confier une mission de service, perdant le rôle de leadership qu'il était censé exercer jusque-là sur la formation professionnelle (Paquet, 1993). Au cours des ans, selon Paquet (1993), les politiques de formation de la main-d'œuvre d'Ottawa et de Québec se sont rapprochées pour «partager largement une problématique commune et une façon comparable de concevoir le partenariat avec le secteur privé [...]» (p. 250).

Pour le gouvernement du Québec, depuis 1991, le concept de partenariat devient une stratégie politique déterminante après la publication de l'énoncé de politique sur le développement de la main-d'œuvre intitulé *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif* (Gouvernement du Québec, 1991). Cet énoncé permet l'adoption d'une nouvelle loi transformant les Commissions de formation professionnelle (CFP) en Société québécoise de développement de la main-d'œuvre (SQDM) gérée par un conseil d'administration formé de membres provenant des milieux gouvernementaux, patronaux, syndicaux, communautaires et du monde de l'éducation. La SQDM et ses neuf sociétés régionales ont plusieurs mandats concernant le développement de la main-d'œuvre en emploi dont l'un est de favoriser la concertation entre les partenaires patronaux, syndicaux et sociaux ainsi que la mise en place de comités de main-d'œuvre dans les entreprises, de comités sectoriels de main-d'œuvre ou d'autres comités auxquels participent l'un ou l'autre des partenaires. Au moment de la création de la SQDM, les commissions scolaires ont été invitées à favoriser l'engagement des services d'éducation des adultes dans les stratégies de développement régional et dans la mise en place de services aux entreprises (Ministère de l'Éducation du Québec, 1991). Selon Henripin (1994), à la suite d'un sondage réalisé en 1992 auprès de 62 commissions scolaires, les Services aux entreprises occupent 111 personnes à temps plein et plus de 400 contractuels. Ces personnes réalisent notamment des analyses des besoins des entreprises, procèdent à l'adaptation de cours sur mesure et à l'élaboration de tests de compétences pour l'embauche.

L'un des apports de la SQDM, dans la modification des modes de formation et des rapports éducation-travail, a été de restituer, depuis 1993, un nouveau régime d'apprentissage, abandonné au Québec depuis plus de 25 ans. Ce régime expérimental dans quelques filières de formation se place sous l'égide de la formation en alternance et s'adresse aux 16-19 ans jouissant déjà d'une formation professionnelle de base ou d'une expérience pertinente. L'instauration de ce régime d'apprentissage contribue certes à diversifier les voies de formation et de qualification professionnelle, à inviter les employeurs à participer à la formation de la main-d'œuvre, mais il soulève certaines questions dont la responsabilité de gestion de ces programmes par le ministère de l'Éducation ou par le ministère de l'Emploi, les critères d'admission académique et la capacité d'accueil et de formation des entreprises québécoises qui ont peu d'expertise en ce domaine.

La dernière innovation importante, encore sous la tutelle de la SQDM, repose sur la *Loi 90* (Loi favorisant le développement de la formation professionnelle) qui vient d'être adoptée au printemps 1995 par le gouvernement du Québec. S'inspirant de lois semblables dans de nombreux pays européens, la *Loi 90* a pour objet

d'améliorer, par l'accroissement de l'investissement dans la formation professionnelle et par l'action concertée des partenaires patronaux, syndicaux et communautaires et des milieux de l'enseignement, la qualification de la main-d'œuvre et ainsi favoriser l'emploi de même que l'adaptation, le réemploi et la mobilité des travailleurs (Assemblée nationale, 1995, p. 5).

À cette fin, le gouvernement impose à tous les employeurs du Québec, excepté ceux qui seront exemptés par les règlements, l'obligation de dépenser au moins 1 % de leur masse salariale en formation de leur personnel, à défaut de quoi le fisc le réclamera pour le verser dans un «Fonds national de formation professionnelle». La gestion de ce fonds est confiée aux sociétés régionales de la SQDM. Première loi du genre en Amérique du Nord, elle suscite l'opposition systématique de tous les représentants patronaux qui la considèrent comme «une nouvelle taxe sur les salaires» qui augmente indûment leur charge fiscale» (*Les Affaires*, 13 mai 1995). On peut comprendre la résistance des entreprises qui, à l'exception des très grandes, «n'en font pas nécessairement plus qu'il y a dix ou vingt ans» et, dans ce sens, la nécessité de l'intervention s'impose, comme le souligne l'analyse de Tremblay (1993).

La quatrième période de l'histoire de la formation professionnelle représente, par rapport à la période précédente de séparation, une phase de réconciliation entre les principaux partenaires puisque, dans une sorte de nouveau contrat social, les acteurs, sous des rapports très interactifs, privilégient maintenant des approches plutôt consensuelles que conflictuelles. Les activités de collaboration sont de plus en plus nombreuses entre les établissements scolaires du même ordre ou de différents ordres d'enseignement, entre les établissements scolaires et les entreprises, autant en formation professionnelle initiale qu'en formation de la main-d'œuvre. Les entre-

prises se font de plus en plus présentes dans les activités de formation professionnelle mais l'État intervient encore beaucoup pour faciliter la concertation et les collaborations entre les partenaires. Ceci nous permet finalement d'identifier cette période comme transitoire vers le développement de véritables partenariats entre le monde de l'éducation et celui du travail (tableau 1).

Des relations historiquement contrastées

Au terme de cette analyse de l'évolution des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec, quelques éléments dominants émergent.

- Le réseau d'enseignement spécialisé commence ses activités à partir d'initiatives du secteur privé en collaboration avec les autorités locales. Dans un premier temps, les entreprises privées et les associations patronales, les institutions et les organismes locaux et régionaux et, par la suite, les associations syndicales et l'État assument tour à tour un leadership dans le développement de la formation professionnelle et technique.
- L'appareil de formation professionnelle a reproduit les catégories et les hiérarchies de l'appareil de production puisque, comme le constate Charland (1982), «le réseau d'enseignement spécialisé québécois s'est constitué à l'envers, de haut en bas, puisqu'on a créé, dans l'ordre, l'École polytechnique, les écoles techniques, les écoles de métiers et les centres d'apprentissage. On a voulu un monde de cols blancs dans une province où la réussite ultime est la politique ou la fonction publique». Cette situation n'est toutefois pas unique au Québec puisque l'enseignement professionnel en France, selon Freyssinet (1988), aurait le même cheminement. «Elle va apparaître par le haut, d'abord par les grandes écoles telle que la formation des ingénieurs des Ponts et Chaussées, on crée par la suite le Conservatoire des arts et métiers, plus tard les écoles d'Arts et Métiers et puis, encore bien plus tard, des écoles nationales professionnelles» (p. 72-73). Il s'agit bien, dans cette logique, de constituer une hiérarchie de travailleurs qualifiés, capables progressivement d'introduire, par le haut, un certain contrôle technique du processus de production.
- Les politiques, les programmes et les modes de financement du gouvernement fédéral, à partir d'une logique économique, ont à plusieurs reprises au cours de l'histoire fortement influencé les orientations de la formation de la main-d'œuvre mais aussi celles de la formation professionnelle et technique initiale, et, partant, les rapports formation-travail. L'intervention du fédéral a accentué, principalement au cours de la dernière période (1983-1995), le passage de la logique traditionnelle de l'offre de formation de la part du système d'enseignement à une logique de la demande de formation de la part du système de production. Ce virage semble se réaliser dans plusieurs pays industrialisés (Jallade, 1988).

- L'investissement en formation professionnelle est fortement précédé ou accompagné de mutations économiques et l'espace d'intervention de ce secteur éducatif s'élargit pour répondre à des besoins de recherche appliquée et de développement régional, comme l'ont démontré Doray et Rochon (1993) à propos des centres spécialisés des cégeps.
- Le système productif, exception faite d'une période d'environ 25 ans (1960-1983), a toujours joué un rôle actif en formation professionnelle et technique. Les orientations actuelles font en sorte qu'il tente, semble-t-il, de reprendre sa place «naturelle» dans ce type de formation et de développer des activités de collaboration avec le système d'enseignement. Mais à quoi ressemblent ces activités de collaboration ou de partenariat entre les écoles et les entreprises?

Tendances actuelles des relations école-entreprise en formation professionnelle

Depuis les récentes réformes de la formation professionnelle, nous constatons que de nombreuses activités de rapprochement se sont développées entre l'école et les entreprises, comme le laisse voir la dernière période (1983-1995). Pour en savoir plus long à ce sujet, nous avons mené, en 1993, une enquête auprès de toutes les commissions scolaires francophones du Québec qui offraient des programmes de formation professionnelle initiale durant les années 1992-1993. Cette étude avait pour objectifs:

- de dresser un inventaire des différentes formes d'activités de collaboration entre les centres de formation professionnelle et les entreprises;
- d'identifier les organismes partenaires dans les activités de collaboration;
- d'identifier et d'analyser les facteurs qui semblent contribuer à la collaboration entre les organisations partenaires.

La prochaine section présente une partie des résultats de cette recherche qui nous permettent d'illustrer plus concrètement et avec une meilleure compréhension des tendances actuelles des relations école-entreprise et donc des rapports éducation-travail en formation professionnelle au Québec.

La cueillette des informations s'est effectuée à l'aide d'un questionnaire comportant des questions fermées et ouvertes. Un exemplaire a été acheminé à la personne responsable de la formation professionnelle dans chacune des directions des commissions scolaires francophones du Québec (n = 92). Revenait à chacun des coordonnateurs la responsabilité de compléter ou d'acheminer le questionnaire aux établissements de formation de sa commission scolaire. Au total, 59 questionnaires représentant 45 commissions scolaires différentes ont été retournés. Ceci constitue 49 % de la population ciblée des commissions scolaires. Selon les statistiques fournies par le ministère de l'Éducation, ces commissions scolaires rassemblaient, en 1992-1993, 52 % de tous les élèves francophones du Québec en formation profession-

nelle au secondaire. De plus, afin de s'assurer de la représentativité de cette population, nous avons effectué des calculs statistiques qui permettent de comparer le nombre d'élèves de nos répondants, par secteur professionnel ($n = 23$), par rapport au nombre total d'élèves au Québec, pour les mêmes secteurs. Comme le coefficient de corrélation ($\rho = 0,966$) est très élevé, on peut considérer que la clientèle de nos répondants est représentative de la population d'élèves dans tous les secteurs de la formation professionnelle⁶, excepté celui de l'équipement motorisé qui est sous-représenté. Ceci nous conduit à affirmer que les résultats de notre recherche, compte tenu du nombre de commissions scolaires touchées, du nombre et de la représentativité des élèves concernés par secteur professionnel, sont plutôt représentatifs de la situation des relations école-entreprise, vécues dans l'ensemble des commissions scolaires du Québec en 1992-1993.

Des activités diversifiées de collaboration

Le questionnaire se présente en trois sections : les activités de collaboration, le portrait des établissements et, finalement, les appréciations personnelles à propos des activités. La première section a pour objectif de dresser un bilan des activités de collaboration selon les secteurs professionnels et d'identifier les organismes qui participaient à ces activités. L'analyse des activités de collaboration inventoriées dans plusieurs recherches, telles que celles d'Henripin (1994), de Bourget, Landry et Ricard (1985) et de Sirois (1984), a dégagé une typologie présentant cinq grandes catégories: les activités d'information et d'animation, les activités de formation des élèves, les activités de formation du personnel enseignant, les structures en partenariat et les autres activités de collaboration (tableau 2).

Les réponses des répondants sont venues enrichir le contenu des catégories préétablies. Nous avons effectué la même démarche afin d'identifier les organismes qui participaient aux activités de collaboration. Pour dénombrer chacune de ces activités, les répondants devaient indiquer, pour chacune des activités de collaboration, leur fréquence effective en 1992-1993, chaque fois qu'elle se présentait par secteur de formation. Aussi, la fréquence d'apparition d'une activité par secteur de formation constitue, dans cette recherche, un indicateur de l'importance de celle-ci par rapport à l'ensemble des activités de collaboration observées. Il est ainsi possible de remarquer, dans le tableau 2, que les activités d'information et d'animation ont été dénombrées 159 fois, représentant le nombre total de fois que ce type d'activité a été signalé par l'ensemble des répondants ($n = 59$).

Des activités de formation des élèves

À la lumière de ces résultats, nous constatons que les activités de formation des élèves sont les plus mentionnées et concernent plus de 38 % de l'ensemble des activités. Les quatre autres catégories représentent chacune entre 11 % et 19 % des activités de collaboration. À propos de la catégorie d'activités de formation des

élèves, deux activités ressortent nettement : les stages en milieu de travail et les visites d'entreprises représentent près du quart de l'ensemble des activités de collaboration

Tableau 2
Type et fréquence des activités de collaboration école-entreprise en formation professionnelle au secondaire au Québec

Activités de collaboration	Fréquence des activités	%
Activités d'information et d'animation	159	11,8
Activités de formation des élèves		
Stages en milieu de travail	162	12,0
Visites d'organismes ou d'entreprises	142	10,6
Conférences par une personne extérieure	91	6,8
Formation sur mesure	73	5,4
Formation en alternance	20	1,5
Autres activités de formation	20	1,5
Projets de fin d'études	8	0,6
Sous-total	516	38,4
Activités de formation du personnel enseignant		
Formation sur mesure financée par le MEQ	126	9,4
Visites d'organismes ou d'entreprises	91	6,8
Stages en milieu de travail	37	2,8
Sous-total	254	19,0
Structures de collaboration		
Tables de concertation	71	5,3
Services ou activités de placement étudiants	69	5,1
Comités école-entreprise	48	3,6
Participation des organismes à l'élaboration et/ou à l'évaluation de programmes d'études ou d'examens	40	2,9
Autres structures de collaboration	17	1,3
Parrainage entre un établissement et d'autres organismes	7	0,5
Sous-total	252	18,7
Autres activités de collaboration		
Échanges ou prêts de procédés avec des organismes externes	42	3,1
Activités de production ou vente de biens ou de services	41	3,1
Échanges ou prêts de personnel avec des organismes externes	32	2,4
Recherche et développement	30	2,2
Autres activités de collaboration	19	1,4
Sous-total	164	12,2
Total	1 345	100,0

et plus de la moitié des activités de formation des élèves. Le stage en milieu de travail apparaît l'activité privilégiée par les établissements d'enseignement professionnel pour mieux relier la formation et le travail. Cependant, il faut savoir que, depuis 1987, tous les nouveaux programmes de formation professionnelle du secondaire, excepté ceux du domaine de la construction, prévoient des stages obligatoires en entreprise. Toujours à propos des activités de formation des élèves, signalons la présence de la formation en alternance (1,5 %). En effet, le début des années 1990 est marqué, en formation professionnelle, par le développement de programmes de formation en alternance, autant au secondaire qu'au collégial (Mazalon, 1994). Selon Henripin (1994), 25 commissions scolaires expérimentent cette formule en 1993-1994 dont la majorité est subventionnée par le programme de contribution «Alternance travail-études» (ATE) mis sur pied par Emploi et Immigration Canada en 1985.

Les stages et l'alternance font partie de ces tendances contemporaines pour mieux articuler les rapports école-société, comme l'exprime Houssaye (1987) dans *École et vie active – Résister ou s'adapter*. Le stage, sous différentes formes, est sans contredit l'activité dominante et privilégiée dans plusieurs pays pour favoriser les liens école-entreprise en formation professionnelle. À ce sujet, le relevé, effectué par l'OCDE (1992) dans quelques pays, démontre qu'en Angleterre, en 1989, les stages en entreprise dans 91 % des écoles et les visites d'entreprises (72 %) constituent les deux principales activités de partenariat dans les écoles secondaires. Le même phénomène se retrouve en France, où la formule des stages, selon une enquête menée auprès de 450 entreprises, est la plus généralisée puisque 90 % des entreprises la pratiquent (Conseil national du patronat français, 1993). Au Québec, nous comblons actuellement un retard quant au développement des stages et de la formation en alternance (Bélanger, 1989; Emploi et Immigration Canada, 1994). Les incitatifs mis en place par le gouvernement du Québec en 1994, comme le crédit d'impôt remboursable pour la formation applicable aux stages en entreprise, suffisent-ils à satisfaire les nombreuses demandes des centres de formation pour ce type d'activité? Le problème n'est pas seulement un manque de place d'accueil pour les stagiaires, mais réside plutôt dans la capacité pédagogique des entreprises à répondre adéquatement aux exigences de formation, de suivi et d'évaluation des stagiaires dans le respect des objectifs des programmes de formation professionnelle ou technique (Mazalon, 1995). Surtout que la culture de formation n'est pas encore réellement implantée dans les entreprises québécoises et que nous savons que ces dernières réalisent très peu d'activités de formation pour leurs propres employés (Bernier, 1993).

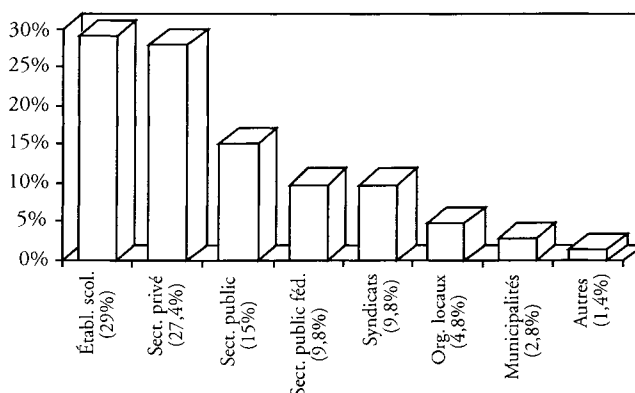
De nouvelles structures de collaboration

Les activités de collaboration concernant la formation des élèves, somme toute, sont de courte durée et, dans l'ensemble, assez traditionnelles si on excepte la formation en alternance et la formation sur mesure qui s'adressent aux adultes en emploi. Ces deux activités, dans notre recherche réalisée en 1992-1993, ne sont peut-être pas tout à fait représentatives de l'importance actuelle qu'elles revêtent dans l'établissement de nouveaux rapports école-entreprise. À cet égard, il est possi-

ble de les traiter au même titre que certaines activités de la catégorie structures de collaboration, comme les tables de concertation, les comités école-entreprise et la participation des organismes à l'élaboration de programmes; elles constituent des activités stratégiques qui génèrent des rapports école-entreprise différents de la plupart des autres activités. Elles nécessitent habituellement une formalisation des rapports entre les organisations partenaires, ce qui suppose un engagement des décideurs et une participation organisée et volontaire des acteurs. De plus, elles se réalisent plutôt sur de longues périodes, risquant ainsi d'avoir des effets structurants sur le système de formation professionnelle et de modifier les relations formation-travail. Dans ces conditions, il est possible de penser que les organismes impliqués dans ce type d'activité contribuent davantage à l'établissement de partenariats école-entreprise. En l'occurrence, quels sont les organismes qui participent à l'ensemble des activités de collaboration énumérées plus haut?

Des organismes qui collaborent

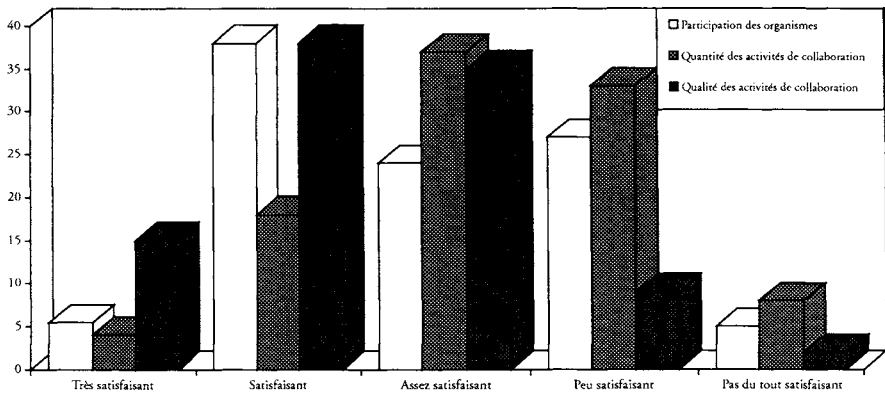
Des données recueillies, il ressort sept types principaux d'organismes participants à l'organisation des activités de collaboration (graphique 1). Les établissements scolaires représentent les organismes qui ont le plus haut taux de participation aux activités de collaboration (29 %). Cette réalité s'explique notamment par la réalisation, dans différents établissements des commissions scolaires, de stages de formation des élèves inscrits dans certains secteurs très fréquentés comme celui de l'administration, particulièrement le travail de bureau. Ces résultats font toutefois ressortir que le secteur privé (27,8 %), quoiqu'il soit le deuxième parmi le classement des types d'organismes, participe relativement peu aux activités de collaboration s'il est comparé à la participation de tous les autres types d'organismes du secteur public ou parapublic (établissements scolaires, secteur public provincial et fédéral, municipalités) qui totalisent 56,7 %. L'État contribue donc, directement ou indirectement, non seulement à promouvoir les activités de collaboration que réclament à grand cri les acteurs patronaux, mais il est au cœur de la réalisation de ces mêmes activités.



Graphique 1 – Type d'organisme et fréquence de participation aux activités de collaboration

Des satisfactions plutôt positives

Nous étions aussi curieux de connaître, de la part des répondants, leur degré de satisfaction quant à la quantité et à la qualité des activités réalisées, mais aussi de voir leur appréciation de la participation des organismes à ces activités (graphique 2). Dans l'ensemble, si nous observons les résultats obtenus aux deux premiers critères (très satisfaisant et satisfaisant) les répondants du milieu scolaire jugent que la qualité des activités de collaboration est plus satisfaisante pour plus de la moitié d'entre eux (54 %) alors que la quantité des activités réalisées ne satisfait que moins du quart (22 %) de ceux-ci. De plus, le taux d'insatisfaction (peu ou pas du tout satisfaisant) des répondants est minime (10 %) à propos de la qualité, et il est quatre fois plus élevé (41 %) pour la quantité des activités de collaboration. Quant à la participation des organismes aux activités, signalons que le taux de satisfaction (44 %) est légèrement plus élevé que le taux d'insatisfaction (32 %) pour les mêmes répondants.



Graphique 2 – Appréciation quant à la participation des organismes à la quantité et à la qualité des activités de collaboration

Devant un taux appréciable de satisfaction des acteurs du milieu scolaire quant à la qualité des activités de collaboration, il serait intéressant de connaître l'opinion des acteurs des organismes partenaires à ce sujet en fonction de leur taille et du secteur économique auquel ils appartiennent. Notre recherche n'abordait pas ces sujets et actuellement aucune autre recherche québécoise significative ne peut nous fournir des réponses. Mais si l'on se réfère à une enquête menée auprès d'une quarantaine d'entreprises françaises qui accueillent régulièrement des stagiaires des baccalauréats professionnels, le degré d'investissement des entreprises est assez élevé mais il est fonction de la place qu'occupent les acteurs dans l'entreprise (Agulhon, 1992). En effet, dans les plus hauts niveaux de la hiérarchie, l'investissement dans les stages est fortement justifié alors qu'à la base, les acteurs ont plutôt l'impression de subir une politique de la direction ou de choisir individuellement d'aider les jeunes.

Des facteurs diversifiés de collaboration

À ce stade, il apparaît intéressant de voir quels facteurs, selon les répondants de notre recherche, semblent faciliter la collaboration école-entreprise. La collaboration des partenaires collectifs ou individuels, étant au cœur des rapports actuels entre les acteurs de la formation professionnelle. Après une analyse de contenu des réponses fournies à une question ouverte sur les facteurs facilitant la collaboration entre les milieux, les énoncés laissent émerger cinq catégories représentatives de la diversité exprimée: les formes d'activités, le processus et la dynamique de collaboration, les attitudes préalables, les caractéristiques des ressources et les effets de la collaboration (figure 1). Chaque catégorie est subdivisée en facteurs qui parfois donnent lieu à des composantes de ces mêmes facteurs, tentant ainsi de respecter le plus fidèlement possible les nuances que les répondants (n = 54) ont apportées à leurs énoncés. La figure 1 illustre la fréquence d'utilisation de chacune des catégories et énumère les principaux facteurs, en regard de l'ensemble des énoncés (n = 175) produits par les répondants, qui facilitent la collaboration école-entreprise.

Les responsables d'établissements de formation professionnelle qui ont répondu à cette question choisissent trois principales catégories de facteurs pour décrire ce qui facilite la collaboration école-entreprise : les formes d'activités (29 %), le processus et la dynamique de collaboration (22 %) et les attitudes préalables (18 %). La collaboration est d'abord favorisée dans la mesure où certaines formes d'activités rendent directement des services aux écoles et aux entreprises. Les services aux écoles semblent les plus importants et, parmi les activités, les stages sont nettement à privilégier pour favoriser la collaboration des deux milieux. Par ailleurs, la formation sur mesure apparaît nettement le meilleur service à rendre aux entreprises par les écoles.

C'est donc sous l'angle de la réciprocité des services que les acteurs du milieu éducatif semblent vouloir envisager les collaborations école-entreprise. Nous retrouvons aussi des facteurs de réciprocité dans les effets de la collaboration qui bénéficient autant à l'école qu'à l'entreprise. La réciprocité constitue, selon Zay (1994), un critère habituellement représentatif d'une activité réalisée en partenariat. Ce facteur est présent dans la deuxième catégorie intitulée processus et dynamique de collaboration. Cette catégorie rejoint l'idée que la collaboration, à l'instar du partenariat, n'est pas une fin en soi mais plutôt un moyen, une stratégie qui se réalise par un processus et des actions complexes entre des organisations et des acteurs différents. Cette conception d'un processus de collaboration des partenaires correspond à l'approche décrite par l'OCDE (1992), pour illustrer une activité en partenariat: on se présente, on fait connaissance et on vit ensemble. Sans oublier que ce processus entraîne dans son parcours des frictions et souvent des divorces.

Dans ce processus dynamique, deux facteurs ressortent plus nettement: des besoins identifiés conjointement, des relations soutenues et positives. Le premier facteur rejoint une des conditions essentielles de la collaboration et du partena-

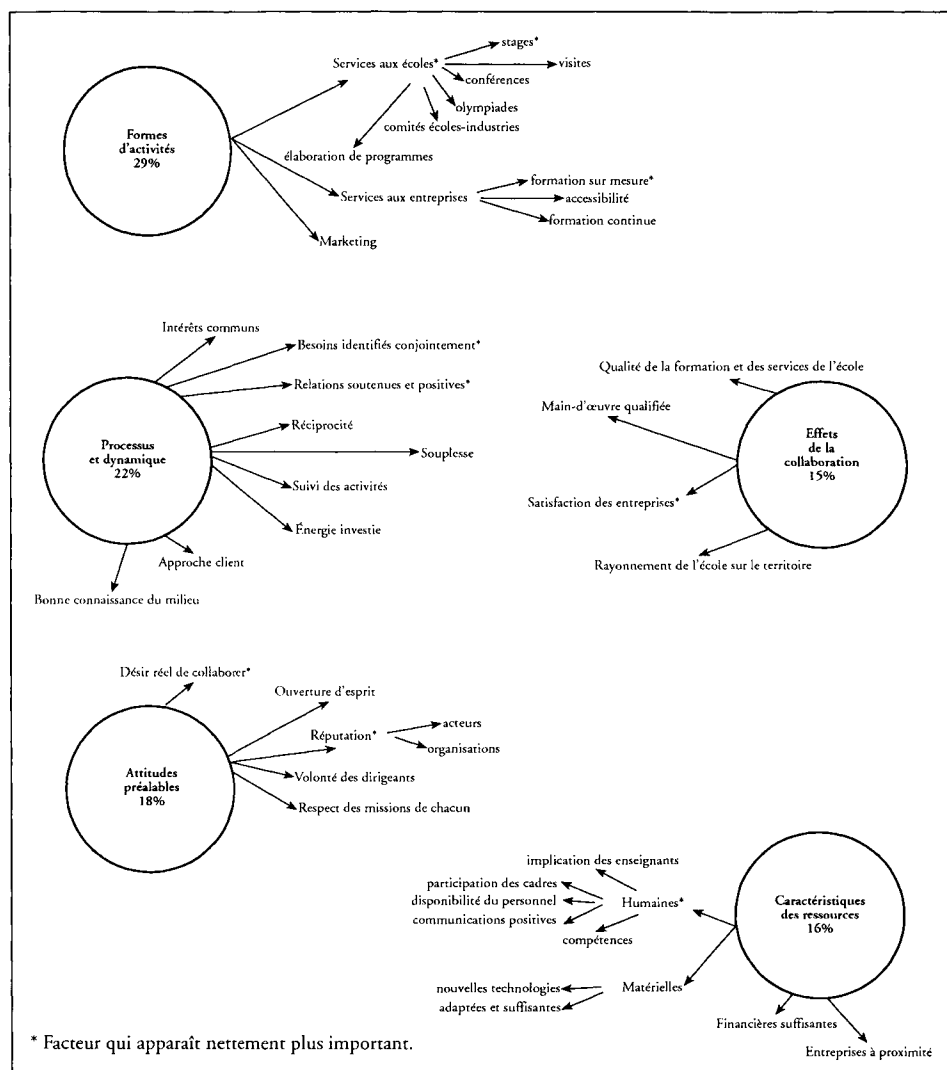


Figure 1 – Facteurs qui facilitent la collaboration école et entreprise (n = 175)

riat, à savoir que l'activité réalisée conjointement répond à des besoins ou à des intérêts clairement identifiés par chacun des partenaires (Conseil supérieur de l'éducation, 1995; Hord, 1987). Fondamentalement, il s'agit, pour les partenaires de s'entendre pour travailler ensemble sur un objet et sur des objectifs communs; c'est la base de tout processus de collaboration. Mais pour répondre à ces besoins, il faut que les partenaires entretiennent des relations soutenues, régulières, qui se déroulent dans un climat positif et de respect des missions de chacun (Landry, 1992a, 1992b). Ce qui nous amène à la troisième catégorie de facteurs qui laisse entendre que certaines attitudes préalables des acteurs facilitent le processus de collaboration. D'abord,

le désir réel de collaborer permet de déterminer le niveau d'engagement des organisations et des acteurs. Dans ce sens, certains auteurs distinguent les conditions de collaboration «volontaire» des conditions de collaboration «mandatée» (Hord, 1987). Ces deux situations entraînent des conditions très différentes de réalisation des activités de collaboration, la première étant la plus difficile à développer. Que se passera-t-il dans les années qui suivent au moment où le partenariat semble de plus en plus s'imposer par le haut?

Mais le fait que les collaborations actuelles s'installent surtout à partir d'initiatives locales (OCDE, 1992), les caractéristiques des ressources humaines et les représentations que les acteurs se font mutuellement, demeurent des facteurs déterminants pour faciliter les collaborations école-entreprise. On invoque alors des ressources humaines impliquées, disponibles, compétentes et capables de communications positives entre elles. Ce n'est pas évident, l'harmonisation des objectifs, des activités et des relations entre le secteur éducatif et le secteur productif ne va pas sans difficulté. Les cultures, les rythmes et les modes d'expression y sont différents, les référents et les attentes également. Dans cette perspective, Agulhon (1992) avance l'idée que «la communication est d'autant plus grande que la relation est durable» (p. 27). Il faut donc un certain temps pour que s'installe une reconnaissance mutuelle. Cependant, la diversité des activités réalisées et la satisfaction plutôt bonne qu'en retirent les responsables d'établissements de formation professionnelle nous laissent croire à des jours meilleurs en matière de collaboration école-entreprise.

Conclusion: du partenariat de service au partenariat de réciprocité

La première partie de cet article visait à faire ressortir, par une analyse socio-historique, l'évolution des rapports qu'entretenaient les différents acteurs de la formation professionnelle et technique au Québec. À ce sujet, on constate globalement que la relation formation-travail a été plutôt étroite au début du XX^e siècle jusqu'aux années cinquante, elle s'est rompue pendant les années soixante jusqu'aux années quatre-vingt et semble vouloir se rétablir et s'institutionnaliser depuis les dernières années pour s'orienter vers des partenariats formation-travail. Cette orientation nécessite certaines conditions.

L'idée générale du partenariat de formation renvoie les partenaires à des zones conflictuelles, associatives et de coopération où la réussite de cette stratégie de changement requiert, selon Stiévenart (1989), «un minimum de cohérence entre buts et activités aux trois niveaux de décision du système éducatif: le niveau politique, le niveau de l'administration et, enfin, celui du terrain de l'action éducative» (p. 48). Pour le moment, le partenariat fait plutôt l'unanimité des principaux décideurs et gestionnaires de la formation professionnelle et technique, mais plusieurs acteurs du terrain de l'action éducative et des chercheurs mettent en cause cette approche qui fait perdre beaucoup d'autonomie aux organisations éducatives au profit des

organisations productives (Baby, 1994). Ce qui est en jeu pour chacun des partenaires, c'est la redéfinition de leur identité, de leur rôle et fonctions dans un véritable système de formation professionnelle qui établit des ponts entre la formation initiale et la formation continue. Cette orientation rejoint la position exprimée par le Conseil supérieur de l'éducation (1992), qui croit que l'heure n'est pas à un retour en arrière vers la pure et simple prise en charge, soit par le secteur privé soit par le secteur public; «l'heure est plutôt à l'affirmation et à la mise en place d'un développement intégré de la formation professionnelle, où système public d'éducation et système productif (entreprises privées et ministères à vocation économique) sont conviés au partenariat» (p. 10). Dans cette conjoncture, que signifie être partenaire?

À ce propos, nous souscrivons et ajoutons à la position de Merini (1994), en affirmant qu'être partenaire dans une activité de formation, c'est s'engager dans une relation de négociations, de confrontations, de partage de pouvoir, d'échange d'informations, de ressources et de connaissances. Par ailleurs, si l'on tient compte d'un certain nombre de facteurs qui facilitent la collaboration (figure 1) et des éléments constitutifs du partenariat (Conseil supérieur de l'éducation, 1995), nous avançons l'idée qu'être partenaire dans une activité de formation professionnelle suppose que les parties entretiennent des rapports réguliers, intenses et égaux, respectent les prérogatives et la mission de chacun, mettent en commun des ressources (humaines, matérielles et financières) complémentaires en vue de réaliser ensemble une activité qui leur rapportera des bénéfices communs. Alors seulement, il sera possible de parler de partenariat de réciprocité plutôt que de partenariat de service qui semble encore dominant actuellement (Landry, 1994; Zay, 1994).

Finalement nous croyons aussi que les organisations partenaires auraient avantage à adopter une approche centrée sur l'apprenant (l'individu ou le groupe), en le considérant au centre du partenariat, c'est-à-dire que son projet, son implication et sa participation influencent l'orientation des objectifs et le choix des activités et des modalités de formation. Une telle stratégie permettrait aux partenaires, semble-t-il, de mieux cibler un objectif commun tout en se décentrant de leurs intérêts immédiats et propres à chacune de leur organisation. Dans une action de formation en partenariat, le narcissisme et l'individualisme ne sont pas de mise.

NOTES

1. La notion d'entreprise dans cet article désigne toute organisation de production de biens ou de services, publique ou privée, reliée au monde du travail et en relation avec un ou plusieurs organismes ou établissements de formation.
2. Essentiellement, à cette époque, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) et la Protestant School Board of Great Montreal (PSBGM).
3. Dès 1933, des examens sont instaurés par le ministère du Travail pour surveiller la compétence professionnelle de certains groupes de travailleurs. Ainsi, pour le groupe électricien, l'examen

de compétence porte sur le contenu des textes suivants: le code canadien de l'électricité, le code municipal et le code national du bâtiment et les règlements relatifs aux électriciens et aux installations électriques. De plus, l'apprentissage sur le tas nécessaire pour obtenir la licence de compagnon est de quatre ans, contrôlé par un carnet d'apprentissage (Charland, 1982, p. 207-208).

4. La notion de compétence est définie dans le nouveau régime pédagogique comme l'ensemble des habiletés des domaines cognitif, affectif ainsi que psychomoteur associés à un objet particulier de formation ainsi qu'à un certain degré de maîtrise, dont l'acquisition, par un élève, rendra ce dernier apte à réaliser diverses tâches, à assurer divers rôles sociaux, à exercer diverses fonctions ainsi qu'à poursuivre son propre développement tout en s'engageant dans des démarches d'apprentissage de plus en plus complexes.
5. En 1995, le ministre de l'Éducation déposait un «programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle», ayant pour but d'augmenter l'accessibilité aux programmes de formation professionnelle au secondaire en permettant aux étudiants de réaliser des activités de formation générale, des niveaux IV et V, tout en poursuivant des activités de formation professionnelle. Ceci aurait pour effet de modifier substantiellement les orientations du Plan d'action de 1986. Ces nouveaux programmes devront favoriser l'alternance travail-études et l'apprentissage.
6. Secteurs de la formation professionnelle: administration, agrotechnique, alimentation, arts appliqués, bois, chimie, construction, dessin, électrotechnique, équipement motorisé, fabrication mécanique, foresterie, imprimerie, mécanique d'entretien, mécanique du bâtiment, métallurgie, pêches, produit textile, santé et services sociaux, protection civile, soins esthétiques, transport, travaux de génie.

Abstract – In Québec, as well as in most of the industrial nations, the objective of new policies regarding professional training and continuing education is to bring the school system and business enterprises closer together. The history of professional and technical training in Québec shows that industry's involvement in education is not recent and has taken various forms. A socio-historical analysis of training-work relationships shows these to be mostly of a collaborative nature at the beginning of the 20th century until the 1950's, these relations deteriorated during the period 1960's to 1980's, and finally, in these last few years, there has been a re-establishing of these relationships. The authors illustrate current collaborative activities between professional training institutions and business enterprises. The results of the survey permit the authors to identify the presence of various forms of collaboration with a number of partners and to better understand the factors which contribute to this collaboration, from one of service partnership to one of reciprocity.

Resumen – Desde hace unos diez años, en el Quebec como en la mayoría de los países industrializados, las nuevas políticas de formación profesional inicial y de formación permanente tratan de acercar la escuela a la empresa. La intervención de la empresa no es sin embargo reciente y se manifiesta de distintas formas en el curso de los grandes períodos cubiertos por la historia de la formación profesional y técnica en el Quebec. Un análisis sociohistórico de las relaciones entre formación y trabajo demuestra que éstas fueron más bien estrechas al inicio del siglo veinte y hasta los años cincuenta, rompiéndose de los sesenta hasta los ochenta en que parecen finalmente restablecerse e institucionalizarse. Luego ilustramos más concretamente las tendencias actuales de las actividades de colaboración entre establecimientos de formación profesional y empresas. Los resultados de nuestro sondeo permiten identificar las diversas formas de colaboración entre los muchos

socios, así como aislar los factores que contribuyen a esta colaboración que pasa de ser una asociación ficticia a una de reciprocidad.

Zusammenfassung – Wie in den meisten anderen industrialisierten Ländern streben auch die quebekischen Ausbildungs- und Fortbildungslehrpläne des Fachschulunterrichts seit einem Jahrzehnt eine Annäherung zwischen Schule und Unternehmen an. Allerdings sind die Unternehmen nicht erst seit kurzem mit dabei, sondern auf verschiedene Weisen sind sie es während allen großen Abschnitten der Geschichte des technischen und des Fachschulunterrichts in Quebec gewesen. Eine soziohistorische Analyse der Beziehungen zwischen Ausbildung und Arbeit zeigt, daß diese Zusammenarbeit von Anfang des 20. Jahrhunderts bis in die Fünfzigerjahre relativ eng war, ab den Sechzigerjahren bis in die Achzigerjahre hinein unterbrochen wurde, um erst in den letzteren Jahren wieder aufgegriffen und institutionalisiert zu werden scheint. Anschließend veranschaulichen wir anhand von Beispielen die heutigen Tendenzen der Kooperation zwischen den Fachschulen und den Unternehmen. Auf Grund der Ergebnisse unserer Untersuchungen können die diversen Formen der Kooperation mit zahlreichen Partnern dargelegt und die Faktoren bestimmt werden, die zu dieser Kooperation beitragen, wobei der Dienstleistungsaustausch zu einer richtigen Partnerschaft wird.

RÉFÉRENCES

- Agulhon, C. (1992). Le rapprochement école-entreprise: les périodes de formation en entreprise pour les baccalauréats professionnels. *Éducation et formations*, 30, 27-38.
- Assemblée nationale (1995). *Projet de Loi 90*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Audet, L.P. (1972). *Histoire de l'enseignement au Québec 1608-1971* (2 volumes). Montréal: Holt, Rinehart et Winston.
- Baby, A. (1994). Le partenariat école-entreprise: le moment est mal choisi. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat?* (p. 225-242). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bélangier, P. (1989). *La formation en alternance et les ordres d'enseignement secondaire* (document non publié). Montréal: Institut de recherche appliquée sur le travail.
- Bernier, C. (1993). L'entreprise et le couple qualification/formation: une articulation de plus en plus étroite et névralgique. In P. Dandurand (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 177-198). Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Bourget, P., Landry, L. et Ricard, P. (1985). *Le collège de Rosemont s'ouvre au milieu*. Rapport de recherche. Montréal: Cégep de Rosemont.
- Carton, M. (1984). *L'éducation et le monde du travail*. Paris: Unesco/BIE.
- CEFA (1982). *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850: points de repère* (annexe 1). Québec: Gouvernement du Québec.
- Charland, J.P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*. Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Comité Tremblay (1962). *Le rapport du Comité d'étude sur l'enseignement professionnel et technique*. Québec: Gouvernement de la province de Québec.
- Conseil du patronat du Québec (1986). *Mémoire présenté au ministre de l'Éducation du Québec sur le document de consultation intitulé «La formation professionnelle au secondaire»*. Montréal: Conseil du patronat.

- Conseil national du patronat français (1993). *Réussir la formation professionnelle des jeunes*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré* (avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Le partenariat à l'éducation des adultes* (avis au ministre de l'Éducation). Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Dandurand, P. (dir.) (1993). *Enjeux actuels de la formation professionnelle*. Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Doray, P. et Rochon, L. (1993). La formation professionnelle dans les cégeps: vers de nouvelles relations formation-travail. In P. Dandurand (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 87-122). Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Emploi et Immigration Canada (1994). *Le programme Alternance travail-études: rapport d'évaluation*. Ottawa: Développement des ressources humaines du Canada.
- Freyssinet, J. (1988). Lieu de production, lieu de formation, la relation formation appareil de production. *Revue de l'IRETEP*, 298, 66-79.
- Gouvernement du Québec (1984). *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1986). *La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (1991). *Partenaires pour un Québec compétent et compétitif*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Henripin, M. (1994). Les pratiques locales du partenariat éducation-travail au Québec. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat?* (p. 32-43). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Hord, S.M. (1987). A synthesis of research on interorganizational coordination. *Educational Leadership*, 5, 22-26.
- Houssaye, J. (1987). *École et vie active. Résister ou s'adapter?* Paris: Delachaux et Niestlé.
- Jallade, J.P. (1988). *École de la deuxième chance deuxième chance de l'école* (Tome 2 – *La formation professionnelle à l'étranger quels enseignements pour la France?*) Paris: La Documentation française.
- Landry, C. (1992a). *Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour des jeunes adultes*. Thèse de doctorat, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Landry, C. (1992b). Des conditions pour une articulation intégrative entre la formation et le travail. In Institut de développement Nord-Sud (éd.), *Vers un développement durable par des apprentissages liés aux réalités de l'emploi* (p. 11-27). La Pocatière: Institut de développement Nord-Sud.
- Landry, C. (1994). Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat?* (p. 7-28). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. et Serre, F. (1994). *École et entreprise. Vers quel partenariat?* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lebel, D. (1988). *La formation sur mesure dans un contexte de partenariat*. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial.
- Lebel, D. (1993). *Les centres spécialisés des collèges et les services comparables*. Québec: Conseil des collèges, Gouvernement du Québec.
- Les Affaires (1995). *Les représentants patronaux contre la Loi 90*. 13 mai, p. 6.
- Mazalon, É. (1994). La problématique du partenariat dans la formation en alternance. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise. Vers quel partenariat?* (p. 125-140). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Mazalon, É. (1995). *Alternance et relations école-entreprise: analyse des représentations des valeurs des milieux éducatif et productif*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Merini, C. (1994). Modèles de fonctionnement du partenariat et typologie des réseaux. In D. Zay (dir.), *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale* (p. 113-128). Paris: Presses universitaires de France/Institut national de recherches pédagogiques.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1983). *L'information et la concertation entre le monde de l'éducation, ses partenaires ministériels et le marché du travail* (document d'orientation). Québec: Direction générale de la planification.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1991). *La formation de la main-d'œuvre, des services aux entreprises dans les commissions scolaires* (document d'orientation). Québec: Direction générale de la planification.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *Investir dans les compétences*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1994). *Les services aux entreprises et aux autres organisations. Portrait de la situation et propositions d'orientation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- OCDE (1992). *École et entreprise: un nouveau partenariat*. Paris: Centre d'études et de recherche internationale.
- Paquet, P. (1993). L'évolution des politiques canadiennes et québécoises de la formation des adultes depuis 1960. In P. Dandurand (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 225-258). Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Payeur, C. (1990). *S'engager pour l'avenir. Formation professionnelle, éducation et monde du travail*. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Payeur, C. (1994). Les récentes politiques de formation professionnelle au Québec: vers un nouveau rapport éducatif. *Cahiers de sociologie et d'économie régionales*, 23(24), 87-104.
- Pineau, Y. (1978). *Politiques gouvernementales se rapportant à la formation des enseignants du secteur professionnel de 1940 à 1969*. Mémoire de maîtrise en andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Poulin-Simon, L. et Carroll, J. (1991). Historique des interventions du gouvernement du Québec dans le domaine de la main-d'œuvre. Une politique en panne. *Relations industrielles*, 46(4), 787-788.
- Rapport Parent (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec: Éditeur officiel du Québec.
- Riverin-Simard, D. (1992). Conceptions interactionnelles de l'insertion et de l'adaptation socioprofessionnelle. In P. Dupont (éd.), *Éducation et travail* (p. 7-46). Sherbrooke: Centre de recherche sur l'éducation au travail, Université de Sherbrooke.
- Sirois, C. (1984). *Analyse des expériences de «concertation» impliquant les services d'éducation des adultes des commissions scolaires*. Rapport de recherche. Québec: La table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec.
- Stiévenart, M. (1989). L'émergence d'une notion: le partenariat socioéducatif. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 5, 35-50.
- Tousignant, P. (1992). Un bel oiseau qui bat de l'aile. *Possibles*, 16(4), 35-46.
- Tremblay, D.G. (1993). Évolution économique, innovation et besoins de formation. In P. Dandurand (dir.), *Enjeux actuels de la formation professionnelle* (p. 147-175). Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Zay, D. (dir.) (1994). *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale*. Paris: Presses universitaires de France/Institut national de recherches pédagogiques.