



Avis
au ministre
de l'Éducation

**LE PARTENARIAT :
UNE FAÇON DE RÉALISER
LA MISSION DE FORMATION
EN ÉDUCATION DES ADULTES**

Le Conseil a confié l'élaboration de cet avis à sa Commission de l'éducation des adultes, dont on trouvera la liste des membres à la fin.

Recherche : M. Gilles Sénéchal, coordonnateur de la Commission de l'éducation des adultes, avec la collaboration de M. Paul-Henri Lamontagne, agent de recherche, de Mme France Picard et de Mme Claudette Paradis, agentes de recherche.

Rédaction : M. Gilles Sénéchal, coordonnateur de la Commission de l'éducation des adultes, avec la collaboration de M. Jean Proulx, secrétaire du Conseil.

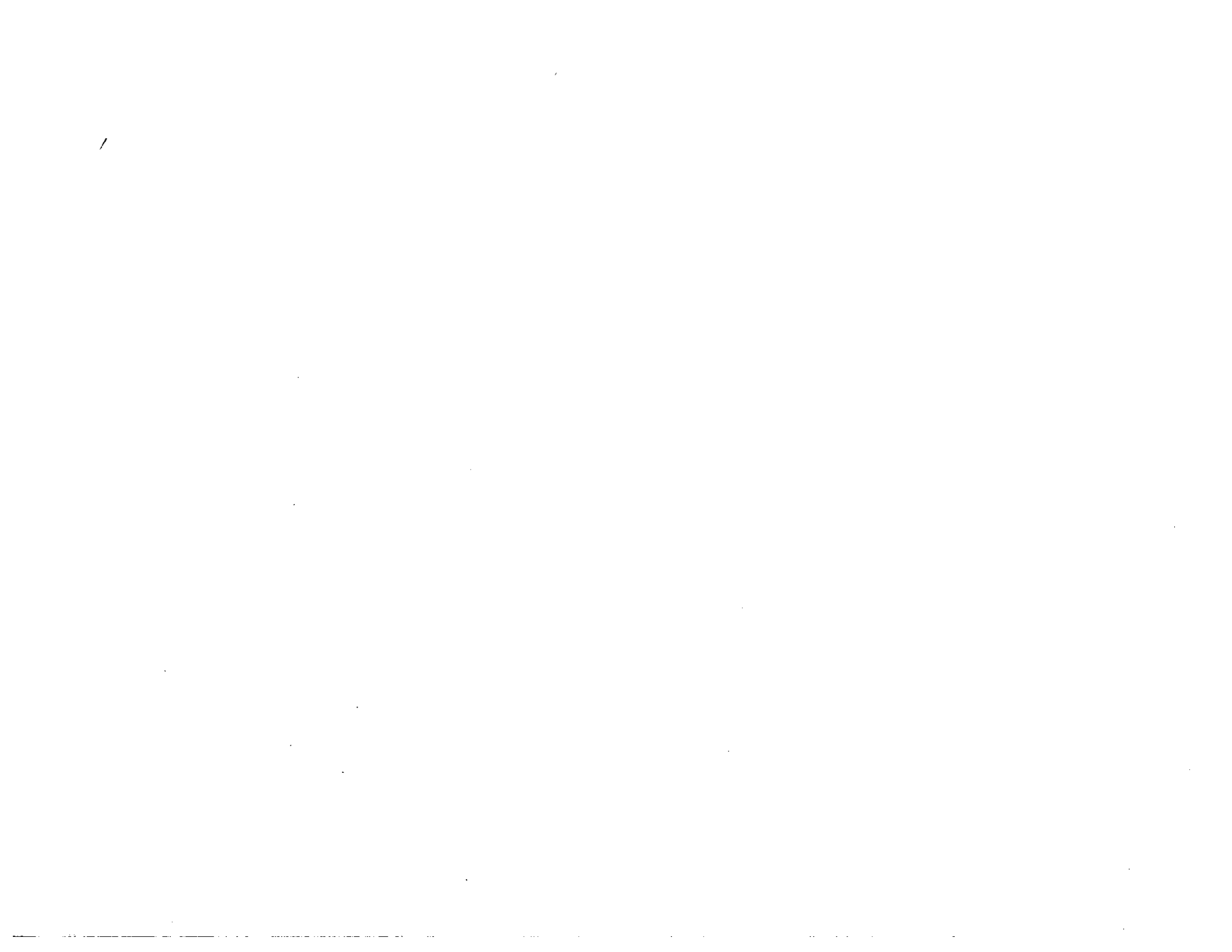
Préparation technique : Mme Lise Ratté; Mme Carmen Côté; Mme Monique Bouchard.

Avis adopté à la 423^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 27 octobre 1994.

ISBN : 2-550-24419-2
Dépôt légal :
Bibliothèque nationale du Québec, 1995.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1	UN MOUVEMENT DE COLLABORATION QUI S'EST AMORCÉ DEPUIS PLUSIEURS ANNÉES	5
	1.1 L'éducation des adultes au Québec et l'émergence de la collaboration.....	5
	1.2 Un accent qui se déplace vers des objectifs liés au développement économique et aux besoins en main-d'œuvre	7
	1.3 L'évolution des collaborations dans les organismes et les établissements scolaires	9
	1.4 Une présence active de l'éducation des adultes dans le développement régional	15
	1.5 Des formes de collaboration de plus en plus soutenue	16
CHAPITRE 2	UNE FORME EXIGEANTE DE COLLABORATION : LE PARTENARIAT	21
	2.1 Diverses formes de collaboration.....	22
	2.2 Les composantes essentielles du partenariat en éducation des adultes	23
CHAPITRE 3	LES ENJEUX ET LES CONDITIONS DU PARTENARIAT	29
	3.1 Les avantages anticipés	29
	3.2 Les défis prévisibles	31
	3.3 Les conditions pour l'établissement de partenariats durables	32
CONCLUSION	39
ANNEXE	41
BIBLIOGRAPHIE	73



INTRODUCTION

Innover dans un contexte de coopération, pour offrir de meilleurs services de formation, et travailler dans un réseau de collaboration, pour enrichir les diverses situations d'apprentissage, voilà qui peut avoir des retombées tangibles pour les adultes. On peut en constater les effets dans les quelques exemples qui suivent et qui renvoient à des expériences concrètes que vivent quotidiennement des adultes en formation dans divers secteurs d'activités, et ce, à tous les ordres d'enseignement.

Luc en est à sa dernière semaine d'un deuxième stage d'apprentissage supervisé et rémunéré en mécanique automobile, dans le cadre d'un programme d'alternance études-travail. Ce stage, d'une durée de huit semaines, s'est effectué dans le garage d'un concessionnaire d'automobiles. À cette occasion, Luc a pu mettre en pratique la formation reçue auparavant au centre de formation professionnelle de la commission scolaire, dont une part importante d'équipements et de véhicules servant à l'apprentissage a été fournie par la compagnie mère. Ainsi, en situation de travail, il a été à même de confirmer davantage son goût et ses aptitudes pour le métier choisi. Après cette période, il est retourné pendant quelques semaines au centre pour y poursuivre une formation théorique et pratique avant d'entreprendre un dernier stage en milieu de travail. Si le marché de l'emploi le permet, il y a de fortes chances qu'il soit embauché comme apprenti qualifié par le concessionnaire d'automobiles où il a effectué ses stages.

Il y a un an, Lorraine était prestataire d'aide sociale. Bénévole dans un organisme communautaire sans but lucratif, elle a été invitée à s'inscrire à un programme de formation collégiale en organisation communautaire conduisant à une attestation. Quelques mois après avoir terminé sa formation, réalisée dans le cadre d'un programme fédéral visant le développement des ressources humaines, et avec l'étroite collaboration entre un collège et un organisme réunissant plusieurs groupes communautaires, elle obtenait, munie de son attestation d'études, un emploi rémunéré dans un groupe communautaire de sa région.

Jean vient de décrocher une importante promotion dans la compagnie où il travaillait depuis près de 15 ans. Il y a cinq ans, il s'était inscrit en vue de l'obtention d'un certificat, fruit d'une entente entre la compagnie pour laquelle il travaille et l'université de sa région. Financée presque entièrement par la compagnie, la formation était dispensée en dehors des heures de travail et elle était en lien étroit avec un projet de développement de cette compagnie. Après avoir obtenu son certificat, Jean a décidé de poursuivre sa formation à l'université en vue d'un baccalauréat en sciences de l'administration, qu'il obtiendra normalement dans quelques années.

Il y a quelques mois, Gerry, 52 ans, s'est porté volontaire et s'est inscrit à des cours de formation en français et en mathématiques, dispensés en partie sur son temps de travail et organisés conjointement par son employeur, son syndicat et une commission scolaire. De cette manière, à la fin de cette formation, il espère être en mesure de mieux affronter les changements technologiques que comptent introduire les responsables de l'entreprise où il travaille depuis 25 ans et, ainsi, assurer son emploi.

De telles expériences sont le résultat de collaborations entre l'éducation des adultes et des organismes externes. Dans certains cas, l'expérience de formation vécue par les adultes a été soutenue par l'existence d'une étroite collaboration entre des organismes du milieu ou des entreprises, d'un côté, des organismes et des établissements d'enseignement, de l'autre. Dans d'autres cas, la formation s'est organisée grâce à la participation de divers intervenants et intervenantes qui ont contribué à mettre en place des activités de formation qui n'auraient jamais pu voir le jour avec les ressources propres à une seule organisation.

Au cours des dernières décennies, on a ainsi assisté, à l'éducation des adultes, à l'émergence de diverses formes de collaboration de plus en plus soutenues. Des réseaux de participation se sont tissés de telle sorte que, petit à petit, au fil des expériences, s'est construit un esprit d'entraide entre les responsables des services d'éducation des adultes et ceux provenant d'autres organisations gouvernementales ou communautaires ou, encore, du milieu des entreprises, pour organiser, financer et dispenser une formation de qualité et adaptée tant aux besoins des adultes qu'à ceux de ces diverses organisations. Maintenant, ces responsables et, notamment, ceux des organismes et des établissements d'enseignement constatent que, pour offrir des services d'éducation appropriés dans un monde en mutation où les besoins sont complexes et les possibilités de financement limitées, il est nécessaire de recourir à toutes les possibilités de collaboration. En réunissant toutes les ressources disponibles — humaines, matérielles et financières — et en mettant en commun les expertises et les savoir-faire complémentaires, on a forgé progressivement une culture de coopération, qui a fait naître des expériences enrichissantes de partenariat entre les organismes et les établissements de formation de divers ordres d'enseignement ou encore, entre le monde de l'enseignement et ceux de l'entreprise, des organismes gouvernementaux ou communautaires.

On parle de plus en plus du concept de partenariat, pour qualifier des expériences de collaboration entre les commissions scolaires ou entre un cégep et une commission scolaire ou, encore, entre des établissements de plusieurs ordres d'enseignement. Le terme désigne aussi des actions menées en commun par des organismes et des établissements d'enseignement, des organismes gouvernementaux, des entreprises, des syndicats, des milieux associatifs, des organismes régionaux et des communautés locales au bénéfice de l'éducation des adultes. Dans son dernier avis sur le financement en éducation des adultes, le Conseil faisait d'ailleurs du partenariat un moyen privilégié pour mieux réaliser la mission en éducation des adultes et un élément important du modèle de financement qu'il proposait « dans le but d'en arriver à une utilisation optimale des ressources, ordonnée au développement global des personnes et de la société¹ ». Il entrevoyait donc, dans ce modèle d'action, d'intéressantes perspectives d'avenir. C'est plus particulièrement sur les expériences de partenariat entre l'éducation des adultes et les milieux socio-économiques ou socioculturels plutôt que sur les partenariats entre les organismes et les établissements de divers ordres

1. CSE, *Vers un modèle de financement en éducation des adultes*, Québec, 1994, p.1.

d'enseignement que le Conseil a demandé à la Commission de l'éducation des adultes de se pencher². **Le mandat confié par le Conseil à sa Commission de l'éducation des adultes consistait donc d'abord à faire connaître le mouvement de collaboration qui s'est amorcé depuis plusieurs années, à comprendre les principales dimensions du concept de partenariat et à cerner les enjeux et les conditions du rapprochement entre les établissements scolaires et les milieux sociaux, économiques et culturels.**

Pour remplir ce mandat, on a d'abord procédé à un inventaire bibliographique. Ensuite, une recherche exploratoire a été menée, pour retracer l'évolution et les principales caractéristiques des diverses formes de collaboration qui ont présentement cours à l'éducation des adultes à tous les ordres d'enseignement³. Également, on a tenu une séance de travail avec des experts⁴ et organisé une rencontre en région avec divers partenaires des établissements d'enseignement⁵. Enfin, on a procédé à une étude appron-

2. À l'occasion, au cours de cet avis, on soulignera quand même tout le mérite des formes de partenariat entre les organismes et les établissements publics de formation.
3. Cette recherche n'avait pas pour but de dresser un répertoire complet des activités qui se font en partenariat dans les établissements d'enseignement. Elle avait plutôt pour objectif de repérer d'abord une diversité de formes de collaboration pratiquées actuellement à l'éducation des adultes. Elle a été conçue de la façon suivante: dans un premier temps, on a invité les répondants régionaux du ministère de l'Éducation et les répondants des collèges en région à désigner l'établissement le plus représentatif qui, dans leur région, pratique le partenariat ou diverses formes de collaboration à l'éducation des adultes. Une fois les commissions scolaires et les cégeps désignés, les responsables de l'éducation des adultes de ces établissements ont été rejoints par téléphone et invités à remplir une fiche de renseignements décrivant les divers aspects d'un projet réalisé en collaboration, en alphabétisation, dans le domaine sociocommunautaire ou en formation professionnelle. Pour faciliter la tâche de ceux et celles qui avaient à remplir la fiche d'information, on a alors donné une définition très large du partenariat, à savoir, « tout projet ou toute réalisation en éducation des adultes qui fait appel à des participations d'organismes externes à l'établissement ». Les commissions scolaires invitées à remplir la fiche d'information représentent un peu plus du tiers (34 %) des commissions scolaires mandatées en éducation des adultes et, parmi celles choisies, 71,5 % ont rempli la fiche d'information. Pour ce qui est des cégeps, douze d'entre eux ont été rejoints et, parmi eux, neuf ont rempli la fiche d'information. La situation de l'éducation des adultes dans les universités a commandé une approche différente. Ont été contactées des personnes réparties dans l'ensemble du réseau universitaire et susceptibles d'illustrer, à titre indicatif, par des exemples, quelques formes actuelles de partenariat à l'éducation des adultes. Dix-sept personnes ont accepté, lors d'un contact téléphonique, de remplir notre fiche d'information. De ces personnes volontaires, onze ont effectivement retourné la fiche d'information remplie.
4. La Commission a rencontré M. Pascal Nadon, responsable de l'éducation des adultes au cégep du Vieux-Montréal, M. Guy Bellavance, directeur régional de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre de l'Estrie et Mme Lucette Mailhot, directrice du service de l'éducation des adultes à la Commission scolaire des Laurentides.
5. Cette rencontre a eu lieu dans la région Saint-Hyacinthe — Granby. Elle s'est déroulée sous les auspices des responsables de l'éducation des adultes des commissions scolaires Des Cantons et Saint-Hyacinthe — Val-Monts de même que des cégeps de Granby — Haute-Yamaska et de Saint-Hyacinthe.

die de divers (7) projets réalisés en partenariat, en vue de valider les éléments constitutifs du partenariat, d'en préciser les avantages et les inconvénients et d'en cerner tous les enjeux et également les conditions de réalisation⁶.

Le présent avis comprend trois chapitres. Le **premier chapitre** retrace brièvement l'origine et l'évolution des diverses formes de collaboration à l'éducation des adultes, de même que les raisons de cette évolution. Le **deuxième chapitre** met en valeur les éléments constitutifs du partenariat, comparativement aux autres formes de collaboration, et il fait ressortir les principales tendances actuelles dans la pratique du partenariat à l'éducation des adultes. Le **troisième et dernier chapitre** fait valoir les enjeux les plus importants pour les établissements d'enseignement, les avantages et les difficultés à surmonter et, surtout, les conditions à mettre en place pour l'instauration de partenariats durables à l'éducation des adultes. La **conclusion** rappelle l'ensemble des recommandations pour l'établissement de partenariats de qualité et durables au bénéfice de toutes les parties et, en premier lieu, des adultes en formation.

6. En vue de couvrir autant que possible toute la réalité de l'éducation des adultes, les projets ont été choisis parmi ceux recensés principalement lors de la recherche exploratoire, complétés d'un inventaire de projets réalisés par les membres de la Commission de l'éducation des adultes.

UN MOUVEMENT DE COLLABORATION QUI S'EST AMORCÉ DEPUIS PLUSIEURS ANNÉES

Au Québec, au cours de la Révolution tranquille, l'éducation des adultes est devenue une préoccupation majeure, elle a même reçu un caractère officiel. L'État québécois a commencé à y exercer un certain leadership, mais pas très déterminant en raison « de chevauchements juridictionnels entre les gouvernements fédéral et provincial et de chevauchements administratifs au sein même du gouvernement québécois¹ ». C'est dans ce contexte que se sont développées, au cours des années, des formes variées de collaboration qui ont conduit jusqu'à la formule plus poussée du partenariat.

Ce premier chapitre retrace diverses formes de collaboration qui se sont développées à l'éducation des adultes tout au long de son évolution et jusqu'à tout récemment. Il comprend cinq courtes sections : la **première** tente d'établir un lien entre les premiers moments de l'institutionnalisation de l'éducation des adultes au Québec et l'émergence des collaborations ; la **deuxième** décrit les politiques gouvernementales et leurs effets sur le financement et l'organisation de l'éducation des adultes dans les divers milieux ; la **troisième** traite de l'apparition et du développement de diverses formes de collaboration dans les services d'éducation des adultes à tous les ordres d'enseignement et dans les divers secteurs d'activité ; la **quatrième** souligne la présence active de l'éducation des adultes dans le développement régional ; la **cinquième et dernière** fait état des rapports de collaboration quasi institutionnalisés qui ont présentement cours à l'éducation des adultes et du rôle qu'y joue le ministère de l'Éducation.

1.1 L'éducation des adultes au Québec et l'émergence de la collaboration

On sait que l'éducation des adultes est apparue de façon plus structurée au Québec à la suite de pressions venant des milieux industriels, des organismes sociaux et des mouvements confessionnels pour offrir certaines activités de formation à l'intention des adultes². C'est à partir des années 1960 que les demandes sont devenues plus pressantes ; elles étaient adressées aux deux paliers de gouvernements, le fédéral et le provincial. En 1967, le gouvernement fédéral est d'abord intervenu par une loi portant spécifiquement sur la formation professionnelle des adultes, en vertu de laquelle il assumait seul le coût des activités et des allocations de cette formation. Cette loi est demeurée en vigueur jusqu'en 1982. Entre-temps, pour neutraliser l'ingérence du gouvernement canadien dans le champ de la formation professionnelle des adultes et être à même de reprendre le leadership qui lui revenait de plein droit, le Québec avait créé le ministère du Travail et de la Main-d'œuvre et adopté la Loi sur la formation et la qualification professionnelles de la main-d'œuvre. On s'est alors retrouvé avec deux structures québécoises qui intervenaient dans le champ de la formation des adultes : le ministère de l'Éducation et le ministère du Travail et de la Main-

1. Gilles Sénéchal, *La Décentralisation en éducation : situation et conditions de développement*, Étude réalisée pour le CSE dans le cadre de son rapport annuel 1992-1993, Col. Études et recherches, Québec, 1993, p.27.

2. L'évolution de l'éducation des adultes et de son financement est décrite dans le chapitre premier de l'avis du CSE intitulé *Vers un modèle de financement en éducation des adultes*, Québec, 1994, p. 3 et suivantes. On trouve une histoire plus détaillée de l'éducation des adultes dans le document de consultation publié en mai 1994 par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICEA) *Apprendre à l'âge adulte : état de situation et nouveaux défis*, Montréal, mai 1994.

d'œuvre. À partir de ce moment, les chevauchements et les querelles de juridiction marqueront de façon permanente l'histoire des relations fédérales-provinciales en matière de formation de la main-d'œuvre et l'action du gouvernement québécois lui-même.

Des services d'éducation des adultes se sont développés dans les commissions scolaires, dans les collèges et dans les universités, en même temps que s'implantait un modèle de financement qui avait pour base principale les subventions et les orientations du gouvernement fédéral, puisque 80 % des sommes allouées à l'éducation des adultes provenaient alors de cette dernière source. Rappelons que ces subventions visaient surtout les chômeuses et chômeurs et les besoins en main-d'œuvre du marché du travail, mais rendaient possible également la réalisation de programmes complets de formation donnant accès à un métier, à une profession et à des emplois. De 1960 à 1980, le Québec a donc agi en éducation des adultes en administrateur subalterne. Cependant, même dans ce rôle, il a trouvé le moyen de favoriser, au cours de ces décennies, le développement de l'éducation populaire et de l'éducation non formelle. C'est ainsi qu'il a augmenté sa participation financière à l'éducation des adultes en finançant, par exemple, des activités intra ou extra-institutionnelles de formation en éducation populaire, en animation sociocommunautaire ou, encore, dans le domaine de la formation syndicale.

Certes, les chevauchements gouvernementaux tant administratifs que juridictionnels ont entraîné des stratégies parallèles d'intervention très coûteuses ; mais, ils ont aussi apporté quelques avantages, puisqu'ils ont rendu plus difficile l'adoption de politiques centralisées et laissé aux diverses instances locales une plus grande marge de manœuvre dans la planification et l'organisation des services d'éducation des adultes. Les politiques centralisatrices ont donc eu un effet mineur sur l'organisation des services d'éducation des adultes. En l'absence de politiques cohérentes, de lieu national de coordination et de modèle intégré de financement, l'État québécois a agi davantage comme accompagnateur et ressource au service des instances locales que comme gestionnaire ou administrateur centralisateur. On peut dire que la situation d'empiètements administratifs et le développement de services d'éducation des adultes plus décentralisés, parfois en marge du système régulier d'enseignement, ont favorisé le déploiement de services variés et adaptés aux besoins des diverses populations adultes en même temps que l'émergence de liens de collaboration plus nombreux et plus soutenus entre les organismes ou les établissements de formation et le milieu.

Au sein des pays de l'OCDE, on a fait une observation qui rejoint ce constat. Les collaborations école-milieu et les partenariats se développent plus aisément dans les systèmes plus décentralisés qui dégagent des marges de manœuvre et laissent place aux initiatives³. Lorsque les États exercent un contrôle rigoureux sur presque tous les aspects de l'enseignement, les

3. OCDE, *Écoles et entreprises : un nouveau partenariat*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, 1992.

influences extérieures sur le système d'enseignement sont beaucoup plus lentes à se faire sentir et les fréquentations en vue de l'apprentissage du travail en commun ont tendance à se prolonger avant d'aboutir à des projets comportant des actions partagées. **Au Québec, l'apparition des diverses formes de collaboration en éducation des adultes paraît, de fait, étroitement liée au développement de services d'éducation des adultes plutôt décentralisés et à un financement lui-même diversifié dans ses sources.**

1.2 Un accent qui se déplace vers des objectifs liés au développement économique et aux besoins en main-d'œuvre

Selon toute vraisemblance, la situation de chevauchements juridictionnels et administratifs du système de formation des adultes n'a donc pas eu que des inconvénients. Elle a procuré souvent la marge de manœuvre et le pouvoir d'influence nécessaires pour que se développent des contenus de formation et des services éducatifs adaptés à la situation et aux besoins des adultes⁴. Pour établir les programmes de formation, les responsables du ministère de l'Éducation et des services d'éducation des adultes dans les organismes et les établissements d'enseignement ont dû obtenir la collaboration des entreprises et des organismes qui requéraient des services. Avec leur concours, ils ont pu préciser les besoins et les compétences à développer, fixer des objectifs de formation en tenant compte, notamment en formation professionnelle, des fonctions de travail réellement exercées.

De 1960 à 1980, l'État québécois a investi d'importantes ressources pour financer les besoins de formation exprimés, d'une part, par des adultes devant intégrer ou réintégrer le marché du travail, s'ajuster aux changements, réorienter leur vie professionnelle et, d'autre part, par des citoyennes et citoyens cherchant à s'outiller pour mieux répondre aux besoins de leurs groupes, de leurs associations ou de leurs communautés. C'est ainsi que des programmes standardisés et adaptés ont été mis en place en formation générale ou professionnelle, à temps complet et à temps partiel, en éducation de base, en éducation populaire et dans le domaine sociocommunautaire.

En terrain incertain parce que bénéficiant la plupart du temps de programmes de financement non récurrents et sans cesse remis en cause, les individus, les groupes, les associations et les communautés ont établi, au fil des années, des rapports de collaboration novateurs et constructifs avec les responsables des organismes et des établissements de formation. Mais, depuis les dix dernières années, c'est d'abord la majorité de ces programmes que les restrictions budgétaires ont touchés, allant même jusqu'à provoquer la disparition du financement des activités d'éducation populaire dans les commissions scolaires.

En outre, les activités de formation dispensées par l'entremise du programme canadien intitulé « Recyclage et perfectionnement de la main-d'œuvre » qui, selon des priorités dites nationales, finançait des cours à temps complet par des achats directs et des cours à temps partiel crédités

4. Marthe Henripin, *L'Éducation des adultes : une composante essentielle et spécifique de la mission de la commission scolaire*, p.6.

ou non, ont présidé à l'instauration de rapports fréquents de consultation et de collaboration de diverses natures entre le ministère de l'Éducation, les organismes et les établissements scolaires, d'un côté, et le milieu de l'entreprise, de l'autre. La Loi nationale sur la formation, adoptée par le Parlement canadien en 1982, a remplacé la loi de 1967 et est venue renforcer le volet de la formation en entreprise. Au fédéral, on a réduit de 60 % les achats directs auprès des organismes et des établissements d'enseignement ; on a plutôt encouragé les achats indirects de formation effectués auprès d'un service public par une partie autre que le gouvernement, au moyen de fonds fournis en tout ou en partie par ce même gouvernement. Sous l'influence des lois adoptées par le Parlement canadien, la formation de la main-d'œuvre a davantage été orientée vers des programmes d'adaptation de la main-d'œuvre aux changements structurels et technologiques du marché du travail. L'implantation de ce nouveau programme d'organisation de la formation et de son financement a poussé les responsables des services d'éducation des adultes dans les établissements d'enseignement à faire preuve de beaucoup de souplesse et de capacité de s'ajuster et d'innover, étant donné qu'ils pouvaient de moins en moins compter sur un financement annuel régulier. Ils ont dû se mettre à la recherche de financement à la pièce d'activités de formation, faire face à la concurrence entre les établissements publics et entre les ordres d'enseignement, livrer bataille à côté des organismes privés de formation et être très actifs auprès des entreprises. Ils se sont vus contraints de se faire vendeurs de services de formation auprès des entreprises et des organismes sociaux, pour financer leurs services de formation. Et même si, depuis quelques années, il revient aux sociétés régionales de développement de la main-d'œuvre de procéder à l'estimation, à l'analyse et au diagnostic des besoins, dans les faits, les établissements de formation y ont consacré aussi beaucoup d'efforts, afin d'en arriver à proposer une offre de services de qualité et qui répondent aux besoins des employeurs. En pareil contexte, des rapports de confiance mutuelle se sont graduellement établis avec le milieu des entreprises au point où, à l'instar des établissements privés, les établissements publics de formation offrent maintenant des services de consultation pour les entreprises.

Les crises économiques des dernières décennies ont donc conduit les gouvernements canadien et québécois à réviser leurs politiques et à réduire leur financement. L'essentiel des efforts en éducation des adultes a été investi dans les objectifs liés aux besoins en main-d'œuvre bien avant ceux qui se rattachent aux besoins des personnes. L'accent a été mis sur la réponse aux besoins des entreprises par des formations courtes et des formations sur mesure, et non sur l'accès des individus à des programmes de formation générale et professionnelle plus complets. Les budgets pour la formation générale à temps complet et pour l'ensemble de la formation à temps partiel ont été réduits, notamment pour dégager les sommes d'argent nécessaires aux programmes destinés à la formation de la main-d'œuvre et à l'accès des jeunes décrocheurs au diplôme de fin d'études secondaires. **On peut maintenant parler d'un système d'éducation des adultes à deux vitesses : la grande, à la fois déterminée par l'évolution économique et les besoins des entreprises en main-d'œuvre, et la petite,**

qui concerne les besoins reliés au développement des personnes. Ce qui fait dire à certains qu'on en vient « à privilégier les objectifs d'adaptation de la main-d'œuvre au détriment de la formation de base et d'une vision éducative plus globale⁵ ».

1.3 L'évolution des collaborations dans les organismes et les établissements scolaires

Chevauchements administratifs, politiques incertaines de financement, restrictions budgétaires, tout ceci a eu pour effet d'amener les responsables des services d'éducation des adultes dans les organismes et les établissements scolaires et tous ceux et celles qui, dans les entreprises, les milieux associatifs, les syndicats et les communautés, s'intéressent de près à l'éducation des adultes, à explorer d'autres formes de pratiques et d'autres manières de développer leurs services et à chercher d'autres sources de financement pour répondre aux besoins de formation.

Examinons brièvement l'émergence et le développement des collaborations entre les services d'éducation des adultes et les organismes externes⁶. Pour ce faire, une distinction a été établie entre le domaine des activités sociocommunautaires et celui des activités de formation professionnelle. Cependant, convenons que, dans la réalité, les responsables des services d'éducation des adultes ont généralement tendance à travailler au développement global, ce qui inclut les dimensions personnelle, sociale et économique.

En alphabétisation et en développement sociocommunautaire

Dès leur création, les services d'éducation des adultes **dans les commissions scolaires** ont entretenu des relations avec les organismes sociocommunautaires de leur milieu. Au début, **dans les années 1960 et 1970**, les réalisations en commun consistaient surtout en des interventions ponctuelles, non organisées et non systématiques, qui dépendaient des relations et des convictions des personnes en place. Durant cette période, les commissions scolaires ont surtout apporté leur aide aux organismes communautaires, par l'entremise de la formation en animation communautaire et en développement social. Elles ont contribué au développement d'un vaste réseau de ressources en éducation populaire. Au cours de cette même période, les services d'éducation des adultes **de certains cégeps** ont

5. ICEA, *op. cit.*, p.56.

6. La description de cette évolution est fondée principalement sur les témoignages des responsables des services d'éducation des adultes qui ont accepté de répondre à notre questionnaire, lors de la recherche exploratoire mentionnée en introduction. Elle est par le fait même teintée de leur point de vue et elle peut parfois laisser croire que la dynamique de collaboration a été « initiée » par eux et que, sans eux, il ne se serait rien passé. La réalité est plus complexe ; les collaborations qui ont vu le jour et qui se sont développées à l'éducation des adultes sont souvent la résultante d'efforts déployés autant par les associations syndicales et les corps intermédiaires que par les milieux de l'éducation. Les collaborations sont le fruit d'une synergie issue de divers milieux et les services d'éducation des adultes des organismes et des établissements d'enseignement ont participé à ce mouvement. Ces derniers ne peuvent donc pas prétendre à l'exclusivité des collaborations qui se sont instaurées et qui sont la résultante d'une conjoncture favorable ou, encore, d'efforts issus de divers milieux.

développé des services d'animation et de soutien aux organismes communautaires. Il s'agissait le plus souvent d'interventions plus ou moins régulières qui étaient le fruit de l'initiative de quelques personnes convaincues de la mission sociale de leur cégep. Ces interventions étaient la plupart du temps de modestes actions d'animation des milieux sociocommunautaires, car dans les premières années de leur existence les relations que les cégeps entretenaient avec leur milieu étaient peu fréquentes et peu développées. **Dans les universités**, cette période coïncide avec la création de l'Université du Québec, dont la mission reliait étroitement la formation supérieure en région et l'insertion des constituantes dans la trame du développement régional. Elle est également marquée par la prise de conscience des responsables des universités — notamment, ceux de l'Université Concordia, qui furent des pionniers en ce domaine — de l'importance de rapprocher davantage l'université de son milieu et de développer des collaborations avec des organismes sociocommunautaires dans une perspective de service aux collectivités. Elle correspond donc, pour les universités, à un moment d'éveil à des perspectives plus larges de leur mission de formation et de service à l'égard des collectivités et à la mise en route d'un certain nombre d'initiatives.

La période des années 1980 et principalement celle de la seconde moitié de cette décennie peut être qualifiée, **dans les commissions scolaires**, de période de structuration et de formalisation des relations école-milieu sociocommunautaire. Les activités de concertation et de collaboration surgissent et des projets conjoints sont menés à bien avec divers protagonistes pour répondre à des problèmes sociocommunautaires et dans une perspective de développement local ou régional. La collaboration se développe avec les organismes volontaires d'éducation populaire (OVEP) autour de l'alphabétisation. Avec eux, on mène conjointement des campagnes de sensibilisation et de recrutement, on forme des groupes et on produit du matériel d'apprentissage. Cette période se caractérise aussi par le fait que les collaborations s'organisent de façon plus structurée. En alphabétisation et en développement sociocommunautaire, avec le concours de plusieurs organismes du milieu, on assiste à la création de comités locaux d'éducation des adultes ou de comités destinés à promouvoir l'alphabétisation ; avec d'autres également, on travaille à la mise en place de diverses tables régionales de concertation entre les établissements d'enseignement et des organismes externes ; enfin, en plusieurs endroits, on apporte son concours à la mise sur pied de groupes autonomes de développement dans différents domaines, au sein desquels les représentantes et les représentants de l'éducation des adultes occupent une place parmi d'autres⁷. Durant cette même période, **des cégeps** continuent également à établir des liens de collaboration avec des organismes externes. Mais, ils s'engagent de plus en plus dans des activités d'animation des milieux socio-économiques qu'accentueront, à compter de 1987, les mesures des accords Canada-Québec.

7. Parmi diverses expériences, signalons : le développement d'une démarche de sensibilisation en alphabétisation à la C.S. des Découvreurs, Hooked on Books à la C.S. Eastern Québec, l'établissement d'un protocole d'entente avec des organismes externes à la C.S. des Laurentides et la participation de commissions scolaires et de cégeps à des conseils régionaux de développement.

Les universités, pour leur part, et plus particulièrement l'Université Concordia et les diverses constituantes de l'Université du Québec par l'entremise de leurs services aux collectivités, développent des collaborations avec les syndicats et les associations.

Vers la fin des années 1980 et au début des années 1990, la rareté des ressources et les besoins à combler de plus en plus nombreux et complexes forcent les intervenantes et intervenants provenant de différents secteurs d'activités à regrouper leurs énergies et leurs ressources pour mener ensemble plus efficacement des actions, faire davantage avec les mêmes budgets et contribuer ainsi à la solution de problèmes locaux ou régionaux. Suivant cette optique, chacune des parties engage résolument des énergies et des ressources dans une action commune pour la réalisation d'objectifs partagés. C'est ainsi que, en vue d'améliorer la qualité de vie des personnes et des collectivités, on s'intéresse de plus en plus à la famille, à l'employabilité et à des questions comme l'intégration des communautés culturelles. On organise des sessions d'alphabétisation dans les milieux de travail. En prenant conscience que le développement sociocommunautaire est lié au développement économique, on s'oriente aussi progressivement vers le développement de l'entrepreneuriat auprès des jeunes et des entreprises, dans des secteurs économiques prometteurs pour une collectivité ou une région. Cette dernière période se caractérise donc par la consolidation et la formalisation des diverses formes de collaboration en alphabétisation et en développement sociocommunautaire. Les commissions scolaires s'associent entre elles ou bien à des cégeps ou, encore, à d'autres partenaires économiques et sociaux qui partagent les mêmes objectifs et qui mettent en commun des ressources humaines, matérielles et financières au bénéfice d'une action réalisée en éducation des adultes⁸.

Les responsables des divers organismes ou établissements de formation tentent ces expériences pour diverses raisons : notamment, pour faire une lecture plus juste des besoins de leur milieu et pour valider leurs actions, pour sensibiliser leur milieu aux problèmes causés par l'analphabétisme, pour partager leur analyse des problèmes et les solutions à préconiser, pour éventuellement coordonner leurs actions avec d'autres et réduire ainsi les doublons de services et enfin pour favoriser la continuité des actions des diverses parties en vue de répondre à des problématiques particulières.

La collaboration entre les services d'éducation des adultes et le milieu, en alphabétisation et en développement sociocommunautaire, s'est implantée et a évolué selon des modes très variés et suivant des rythmes qui diffèrent d'un organisme ou d'un établissement à l'autre. Certains responsables locaux ont d'abord commencé par sensibiliser et par instrumenter leur personnel ou leurs ressources internes pour qu'elles

8. À titre d'illustration, on peut citer les exemples suivants : Table d'échange pour l'intégration sociale des adultes de la Montérégie (TEISAM), C.S. Saint-Hyacinthe — Val-Monts ; Alphabétisation et comités locaux d'éducation des adultes, C.S. de la Vallée-de-la-Matapédia ; Alpha en entreprise, CECM et C.S. des Laurentides ; Alpha-Estrie, Expérimentation d'un modèle destiné à favoriser la concertation et le partenariat entre divers organismes.

soient en mesure de travailler dans un contexte de collaboration avec les organismes du milieu ; d'autres ont plutôt opté pour l'apprentissage sur le tas et se sont engagés dans des projets définis de collaboration avec d'autres organismes.

En formation professionnelle

Au départ, en formation professionnelle, les responsables des services d'éducation des adultes ont eu tendance à travailler dans la logique du « chacun pour soi, dans sa cour ». Mais, **au début des années 1970**, cette logique a commencé à être démantelée. Des responsables de services d'éducation des adultes **dans des commissions scolaires** ont réalisé ponctuellement des projets en collaboration avec des organismes socio-économiques. Les collaborations étaient parfois hésitantes et elles portaient sur des objectifs assez réduits. Tant de la part des organismes scolaires que chez les organismes externes, les résistances étaient fortes. Par ailleurs, à travers ces expériences partielles et en dépit des difficultés vécues, les commissions scolaires commençaient à percevoir qu'elles avaient un rôle important à jouer en formation professionnelle pour le développement socio-économique de leur milieu et qu'il n'en tenait qu'à elles de l'exercer⁹. De leur côté, **certains collèges** ont aussi commencé à entretenir des relations de collaboration plus soutenues avec des organismes externes, principalement les organismes socio-économiques. Tel collège a d'abord commencé par répondre à des demandes ponctuelles de différents milieux pour devenir par la suite proactif, s'engager dans des actions modestes d'animation du milieu socio-économique et en arriver à faire connaître aux autres intervenants du milieu ses intérêts et ses compétences pour aider au développement économique. Au cours des années 1970, **les universités** aussi ont multiplié les relations avec différents organismes ou associations en vue de mieux cerner les besoins de formation et de perfectionnement professionnels. C'est ainsi, par exemple, que des collaborations pour le perfectionnement des maîtres ont pris forme entre les universités et les commissions scolaires de même qu'entre les cégeps et les universités¹⁰.

À compter de 1985, les mesures incitatives contenues dans les accords Canada-Québec pour encourager les relations entre les établissements de formation et les entreprises contribuent à la mise en place d'actions concertées, voire de projets conjoints. C'est l'époque où l'on assiste à un véritable essor de la formation sur mesure, qui exige des contacts plus soutenus avec les entreprises et les organismes gouvernementaux voués au développement de la main-d'œuvre et qui entraîne des modifications dans les structures des services d'éducation des adultes et dans les modes de fonctionnement. Des services aux entreprises s'organisent **dans les commissions scolaires** et des projets d'alternance étude-travail prennent

9. À titre d'exemple : Fer de lance (Sherbrooke) et la création de corporations ou de sociétés autonomes de développement, comme celle de l'Estrie (SOFIE).

10. Pour donner quelque exemples des programmes mis en place entre les commissions scolaires et les universités, citons les programmes PERMAMA, PERMAFRA, PPMEP et le programme développé par l'Université de Sherbrooke pour le perfectionnement des maîtres dans les cégeps (PERFORMA).

forme. Des services sont regroupés en vue d'une plus grande qualité et d'une meilleure efficacité. Des comités industrie-école prennent forme. Des centres de formation par secteur d'activités se développent à la suite de l'établissement de collaborations entre des commissions scolaires, des cégeps et des universités. C'est également l'époque où **les collèges**, déjà très actifs dans le secteur de la formation sur mesure, développent de nouveaux services pour les entreprises. Comme dans le cas des commissions scolaires, l'accent mis par les services d'éducation des adultes des collèges sur les formations sur mesure, les formations autofinancées et les services aux entreprises n'est pas désintéressé ; c'est l'occasion pour les responsables de développer le marché de la formation et de s'assurer des revenus supplémentaires importants pour compenser la perte d'achats directs de cours par le gouvernement fédéral. Cette période correspond aussi au développement de centres spécialisés en formation technique, un autre exemple de collaboration entre des cégeps et des entreprises. Quoi qu'il en soit, les responsables apportent des changements dans leurs pratiques en manifestant beaucoup de souplesse et de capacité de s'ajuster aux demandes des entreprises, convaincus qu'ils sont de la nécessité de s'ouvrir à leurs besoins et surtout de l'importance de miser sur le développement des ressources humaines dans une perspective de développement durable. Ils mettent également en place des structures de collaboration et de concertation entre les protagonistes du développement socio-économique, dans la perspective d'une prise en charge par le milieu de son développement. **Dans les universités**, on assiste aussi au développement de collaborations avec des organismes voués au développement socio-économique, telles des entreprises, des associations professionnelles, voire des régions. Des universités font partie d'organismes de concertation et de développement socio-économique. Elles se donnent même des structures pour favoriser l'établissement de relations avec le milieu comme les bureaux de liaison entreprise-université (BLEU). Elles développent des formations hors campus, se dotent, dans plusieurs cas, d'antennes régionales et mettent en place des services de formation sur mesure en vue de répondre aux besoins de perfectionnement des professionnels et des cadres des entreprises. Enfin, elles prennent des moyens pour rendre accessibles aux entreprises les applications de la recherche et les nouvelles technologies.

La fin des années 1980 et le début des années 1990 marquent le développement et la consolidation de collaborations plus structurées entre l'éducation des adultes et les milieux socio-économiques, notamment les entreprises. Partis de relations « client-fournisseur », les services d'éducation des adultes **des commissions scolaires et des cégeps**, les associations socio-économiques et les entreprises en arrivent petit à petit à se percevoir comme des collaborateurs, cherchant à apporter ensemble des solutions durables à la qualification des travailleuses et travailleurs, au développement de l'emploi ainsi qu'à diverses problématiques liées à l'essor socio-économique des collectivités locales ou régionales. Certaines expériences de collaboration sont reliées à la recherche, au développement et au transfert technologique, d'autres sont centrées sur des rapports institutionnels entre les établissements scolaires, les organismes gouvernementaux ou

paragouvernementaux et les entreprises et d'autres sont axées principalement sur le développement d'une activité régionale. Ce sont souvent les responsables des services d'éducation des adultes qui entraînent les responsables de leurs institutions respectives dans une dynamique de développement qui intègre une perspective à plus long terme et plus globale. Ensemble, ils prennent conscience que leur région a plus de chance de se développer d'une façon cohérente et durable lorsque tous les protagonistes unissent leurs efforts. Ils participent à la création de sociétés autonomes au sein desquelles tous les organismes qui ont un intérêt dans le développement socio-économique sont représentés. Dans le prolongement de leur mission, **les universités** veulent également être reconnues en tant qu'acteurs du développement d'une collectivité ou d'une région. Elles entretiennent de plus en plus de collaborations étroites avec des entreprises et des organismes externes dans une perspective de partage d'expertise et de ressources. On assiste également à la conclusion de nombreux protocoles d'entente pour la réalisation de projets communs entre les universités et les autres établissements d'éducation, les associations professionnelles, les entreprises, les regroupements et les organismes socio-économiques¹¹.

Les responsables des services d'éducation des adultes établissent donc des collaborations en formation professionnelle pour mieux adapter leur offre de service aux nouvelles réalités de l'emploi et aux demandes des entreprises, pour mettre en commun des ressources financières et humaines, pour contribuer par leur expertise au développement économique de leur milieu. Ils cherchent aussi à établir des relations harmonieuses entre les services d'éducation des adultes appartenant à divers ordres d'enseignement, afin de réduire les chevauchements dans la prestation des services.

11. On peut signaler plusieurs exemples d'expériences réussies ou en voie de réalisation: **du côté des commissions scolaires**, le Centre de recherche et développement technologique agro-forestier de la Petite-Nation — CRÉDÉTAP, l'École de foresterie et de technologie du bois de Duchesnay à la C.S. de la Jeune-Lorette, le Centre d'essai et expérimentation d'équipements sylvicoles scandinaves à la C.S. de Dolbeau, la Société de formation industrielle de l'Estrie-SOFIE à la C.S. District of Bedford, les Sociétés PROGESTION et MICROTECH issues de FER DE LANCE et les projets Place aux jeunes à la C.S. Harricana et à la C.S. Du-Centre-de-la-Mauricie; **du côté des cégeps**, le Centre régional de développement d'entreprises de Québec au cégep de Limoilou, le Programme Gestion intégrée du territoire au cégep de Baie-Comeau, le Centre de démarrage d'entreprises de la Vallée-de-l'Or au cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et la Fondation de l'entrepreneurship de l'Outaouais au collège de l'Outaouais; **du côté des universités**, Le français à bord des trains VIA avec Télé-Université, le Service de soutien à l'éducation de la foi des adultes à l'Université Laval, le Centre intégré de mécanique industrielle de la Chaudière au Centre universitaire des Appalaches. Ces expériences de collaboration nous indiquent que les principaux collaborateurs des organismes et des établissements de formation sont les organismes gouvernementaux et paragouvernementaux, tels Emploi et Immigration Canada, le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu et la Société québécoise du développement de la main-d'œuvre, puisque ce sont eux qui détiennent les principales ressources pour financer les activités de formation. Viennent ensuite les institutions de formation (c.s., cégeps et universités), les organismes de développement économique, les villes et les municipalités régionales de comté (MRC), les organismes communautaires, les entreprises grandes ou moyennes ou encore, des regroupements sectoriels d'entreprises, les coopératives, les syndicats, les associations professionnelles et les clubs sociaux.

1.4 Une présence active de l'éducation des adultes dans le développement régional

En de nombreux endroits, comme on a pu le constater par les exemples apportés, les services d'éducation des adultes sont très souvent au carrefour des différentes collaborations nécessaires au développement régional. En effet, à tous les ordres d'enseignement, ils apparaissent beaucoup plus souvent comme une force agissante avec d'autres composantes des milieux locaux et régionaux, en vue « d'assumer la responsabilité de leur développement, à partir de l'exploitation maximale de leurs ressources, sans négliger, pour autant, l'appui du pouvoir central¹² ». Ce développement implique la recherche d'effets durables qui touchent l'ensemble de la vie d'une collectivité, c'est-à-dire les domaines économique, social, culturel, environnemental et politique. Comme l'éducation est un facteur de développement à la fois individuel et collectif, on comprend toute l'importance qu'elle revêt dans la dynamique régionale. Surtout dans les milieux sociaux à échelle réduite, le développement se réalise là où les gens ont cultivé un sentiment d'appartenance et de solidarité. Il se nourrit d'initiatives, de décisions et de projets qui naissent dans le milieu. D'où la nécessité de disposer de marges de manœuvre et de ressources suffisantes.

Il existe déjà une grande quantité et une variété d'organismes et de structures de concertation régionale au Québec. Ils tirent leur origine des gouvernements ou d'initiatives locales ou régionales dans un secteur d'activités ou en lien avec un problème spécifique¹³. C'est donc au sein de ce concert d'organismes que les commissions scolaires, les cégeps et les universités s'appliquent à jouer un rôle conforme à leur mission en éducation des adultes.

Déjà en 1984, on signalait, **dans les commissions scolaires**, de nombreuses formes de collaboration au développement régional, qui allaient de la consultation à la concertation en passant par l'association¹⁴. Le développement régional fait aussi partie de la mission **des cégeps** en tant que volet principal de leur mission de services à la collectivité : « C'est fréquemment par l'intermédiaire du service d'éducation des adultes qu'un cégep s'implique dans son milieu, que des liens étroits se tissent entre le cégep et les différents partenaires socio-économiques de sa région¹⁵. » À titre d'exemples — cela est confirmé par les cas cités auparavant —, les cégeps et leur service d'éducation des adultes participent à différents comités régionaux de développement, à l'organisation d'événements favorables au développement régional, comme des colloques ou des conférences socio-économiques, et au développement de programmes visant à la création d'entrepri-

12. CSE, *Le Développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation*, Québec, 1989, p.12.

13. André Levesque, *La Concertation au Québec : structures régionales*, Montréal, Institut de formation en développement économique communautaire (IFDEC), avril 1992.

14. Christiane Sirois, *Analyse des expériences de « concertation » impliquant les services d'éducation des adultes des commissions scolaires*, Étude réalisée pour La Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (TREAQ), Sherbrooke, mars 1984, p. 206-223.

15. ACEACQ, *Pour l'avenir des cégeps. Une reconnaissance complète de l'éducation des adultes*, 1988, p. 11, cité dans : Conseil des collèges, *L'Éducation des adultes dans les cégeps*, p. 30.

ses¹⁶. **Dans les universités**, principalement en région, plusieurs recherches sont intimement liées aux stratégies de développement régional.

En 1987, le ministère de l'Éducation et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science souhaitaient que les commissions scolaires, les cégeps et les universités s'engagent davantage dans le développement de leur région et ils adoptaient des orientations visant à inspirer le Programme d'aide au démarrage de projets, dans lequel l'éducation des adultes était liée au développement régional. Ils espéraient ainsi **que le développement régional devienne la préoccupation et la responsabilité de chaque commission scolaire, de chaque cégep et de chaque établissement d'enseignement universitaire**¹⁷.

1.5 Des formes de collaboration de plus en plus soutenue

Comme nous l'avons signalé, au cours de la dernière décennie, les services d'éducation des adultes **des commissions scolaires, des cégeps et des universités** ont entretenu des formes de collaboration de plus en plus soutenue avec les entreprises, les associations et les organisations socioculturelles et sociocommunautaires. À la vérité, l'accent a été mis sur le développement socio-économique et, en particulier, sur l'urgence de répondre aux besoins de la société québécoise en matière de formation professionnelle. Dès 1983, le ministère de l'Éducation se donnait l'orientation de favoriser, par des mécanismes simplifiés, la concertation avec les autres partenaires ministériels et les milieux socio-économiques¹⁸. Cette orientation a été suivie de mesures et de programmes qui, faut-il s'en étonner, ont produit des effets en aval dans les services d'éducation des adultes appartenant à divers ordres d'enseignement.

Pour ce qui concerne **les commissions scolaires**, des documents d'orientation suivis de politiques ont été adoptés par le ministère de l'Éducation pour favoriser l'engagement des services d'éducation des adultes dans les stratégies de développement régional et dans la mise en place de services aux entreprises¹⁹. De son côté, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science a aussi encouragé **les cégeps** à prendre une part active à l'essor économique, par leur service aux entreprises, et à travailler au développement de leur région avec une variété d'organismes socio-économiques, culturels et politiques. Il a favorisé la mise en place de centres de formation spécialisés et il en a soutenu le développement ; il a mis sur pied un Programme d'aide à la recherche technologique (PART) en vue d'asso-

16. *Ibid.*, p. 30-31.

17. Ministère de l'Éducation, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, *L'Éducation des adultes liée au développement régional*, document de réflexion, novembre 1987, p. 9-10. Il faut cependant noter que les organismes et les établissements de formation sont souvent exclus des ententes cadres de développement régional. Il semble, en effet, difficile de les amener, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation, à jouer un rôle dans les conseils régionaux de développement.

18. MEQ, *L'Information et la concertation entre le monde de l'éducation, ses partenaires ministériels et le marché du travail*, Document d'orientation, juin 1983.

19. MEQ, *La Formation de la main-d'œuvre, des services aux entreprises dans les commissions scolaires*, Document d'orientation, 1991.

cier plus étroitement les établissements d'enseignement supérieur (**cégeps et universités**) et les entreprises ; enfin, il a encouragé le développement des activités de formation sur mesure.

Du côté **des universités**, également, les relations entre les établissements de formation et les entreprises notamment se sont accrues au point où, récemment, le Conseil reconnaissait qu'il y avait lieu pour les établissements universitaires de chercher à clarifier leur rôle en pareil contexte, en tenant compte de la mission qui leur est confiée par la société. Ceci, dans le but d'éviter des substitutions de rôle ou des subordinations d'intérêt qui nuiraient à l'exercice de leur mission²⁰.

* *
*

Au cours des dernières décennies, des changements dans le marché de l'emploi et des pressions des milieux économiques ont conduit les gouvernements à réviser progressivement leurs politiques et à mettre l'accent sur des objectifs, parfois à court terme, de développement économique. En même temps, la rareté des ressources financières les a aussi amenés à centrer leur financement sur les besoins en main-d'œuvre et à réduire leur réponse aux besoins de formation et de perfectionnement des individus.

Par suite du désengagement progressif des gouvernements fédéral et provincial, les responsables des organismes et des établissements de formation ont, eux aussi, délaissé les besoins des personnes et des groupes, en particulier les secteurs de l'éducation populaire et de la formation sociocommunautaire, pour s'intéresser davantage aux secteurs de la formation étroitement reliés au développement économique et pour répondre à des objectifs de rentabilité financière ainsi qu'aux impératifs immédiats du marché du travail. En même temps que les ressources financières étaient de plus en plus limitées, l'ampleur et la variété des besoins ont fait naître des exigences de collaboration et de concertation entre les syndicats et les associations, les organismes gouvernementaux et paragouvernementaux, les organismes socio-économiques, les entreprises et les organismes ou les établissements scolaires, dans le but de rentabiliser le mieux possible ces ressources limitées. Il fallait aussi aller chercher, en particulier du côté des entreprises, de nouvelles sources de revenu. Dans les commissions scolaires, par exemple, les collaborations entre les services d'éducation des adultes et le milieu économique, dans le secteur des activités de formation professionnelle, sont apparues progressivement dans le sillage des collaborations qui s'étaient établies auparavant dans les secteurs de l'alphabétisation et de la formation sociocommunautaire.

C'est ainsi que, à l'éducation des adultes, les formes de collaboration qui sont apparues progressivement paraissent étroitement liées aux politiques et à la nature des programmes gouvernementaux, aux mesures administra-

20. CSE, *L'Enseignement supérieur et le développement économique : pour l'ouverture dans le respect de la mission et de l'autonomie institutionnelle*, Québec, 1994.

tives et aux modalités de financement, aux pressions et à la dynamique provenant de divers milieux. Toutes ces formes de collaboration sont devenues des moyens avantageux pour rendre des services appropriés et de meilleure qualité. Il y a là des acquis qui ne sont pas à négliger et il faudra désormais compter sur cette expertise pour organiser, financer et dispenser des services d'éducation qui répondent adéquatement aux besoins et aux caractéristiques des adultes. **En contexte de rareté des ressources financières, il apparaît de plus en plus impérieux d'utiliser au mieux toutes les ressources disponibles ; dans cette conjoncture, les diverses formes de collaboration, et le partenariat en particulier, peuvent constituer d'excellents moyens pour maximiser les retombées et pour favoriser le maintien et le développement de services de qualité.**

Cependant, cette riche expérience sur laquelle il faudra tabler dans l'avenir ne saurait servir de palliatif au sous-financement des services d'éducation des adultes. Par l'effet des politiques et des programmes gouvernementaux, les objectifs d'autofinancement en même temps que l'accent mis sur la réponse aux besoins d'ordre purement économique ont semblé prévaloir ; ce qu'on appelle la rentabilité financière des services d'éducation des adultes semble maintenant devenu l'une des préoccupations majeures. La formation sur mesure et les services aux entreprises ont également constitué une nouvelle source de revenus pour les organismes et les établissements d'enseignement. Ces activités en sont venues à occuper une très grande place, mettant au second plan les besoins des individus ou ceux de groupes moins organisés. On prend peu en considération le fait que la réponse à ces derniers besoins puisse aussi avoir des incidences d'ordre économique.

Le désengagement gouvernemental en matière de financement crée des problèmes aux organismes et aux établissements publics de formation qui sont de plus en plus appelés à fonctionner selon un métissage de logiques d'allure contradictoire : une logique d'allocation gouvernementale et une logique de marché libre. Il faut rappeler qu'on ne peut réduire les services d'éducation des adultes à des activités rentables économiquement et que le réseau des organismes et des établissements publics d'éducation n'a pas à fonctionner purement et simplement selon une logique de marché et sur le modèle de l'entreprise privée qui vise le profit et la rentabilité. À viser ces objectifs, les institutions publiques risquent de perdre de vue leur mission propre, qui est de rendre leurs services de formation adaptés et accessibles au plus grand nombre d'adultes : c'est cette mission qui fonde ultimement une logique d'allocation gouvernementale.

La promotion de diverses formes de collaboration, dont celles du partenariat, ne saurait servir de prétexte au désengagement de l'État québécois, qui doit veiller à l'équité et à l'équilibre dans la dispensation aux adultes de services de formation de qualité. C'est pourquoi, ces formes de collaboration ne devraient pas constituer une panacée pour compenser à elles seules une situation de sous-financement. Comme le Conseil l'a rappelé récemment, dans une politique gouvernementale de financement de l'éducation des adultes, il faut veiller à respecter « des

équilibres entre la réponse aux besoins individuels et la satisfaction des besoins collectifs, entre les types de formation, entre l'économique, le social et le culturel, entre le court, le moyen et le long termes, entre la perspective de réduction d'inégalités et celle du progrès-économique, entre les responsabilités nationales et les responsabilités locales²¹ ».

Comme on a pu le constater par le passé, des politiques et des pratiques plus décentralisées de gestion, d'organisation et de financement ont favorisé une diversité de formes de collaboration. En un certain sens, le gouvernement peut donc aussi agir à l'égard des organismes et des établissements comme un collaborateur ou un partenaire responsable, en laissant aux instances décentralisées les marges de manœuvre nécessaires. **Dans l'éventualité où le gouvernement fédéral se retire du domaine de l'éducation des adultes et de la formation de la main-d'œuvre, cela incitera le gouvernement québécois à assumer sa pleine responsabilité, mais en adoptant une approche décentralisée, qui dégage pour les responsables locaux les marges de manœuvre nécessaires, notamment pour entrer dans un régime de partenariat.**

21. CSE, *Vers un modèle de financement en éducation des adultes*, Québec, 1994, p. 40.



UNE FORME EXIGEANTE DE COLLABORATION : LE PARTENARIAT

Les exemples de collaboration qu'on a pu retracer témoignent, en dépit de chevauchements administratifs et de politiques de financement vacillantes, d'une volonté de la part des autorités gouvernementales et des responsables des organismes ou établissements de formation, d'instaurer des rapports diversifiés avec des organismes externes, des entreprises, des groupes communautaires et diverses collectivités. De toute évidence, on cherche à rendre des services de formation de qualité aux adultes, aux associations et aux entreprises, à éviter les chevauchements d'activités et les doubléments de services et à contribuer à un développement durable des collectivités¹. On pourrait même parler de l'existence d'une culture de collaboration propre à l'éducation des adultes. Le choix de l'une ou l'autre des formes de collaboration tient compte à la fois des besoins, de l'analyse de la situation faite par les responsables, des problèmes à résoudre et des besoins à combler.

Parmi ces diverses formes de collaboration qui peuvent, parfois, constituer autant de phases de rapprochement entre les parties, **le Conseil s'est intéressé à la forme à la fois la plus complexe et la plus exigeante pour les organisations : le partenariat**. À bien des égards, cette forme s'avère pour les organisations et, principalement pour les organismes et les établissements d'enseignement, un moyen fort utile auquel on a de plus en plus souvent recours pour offrir des services de qualité en éducation des adultes. Laissés à eux-mêmes, les services publics d'éducation des adultes ne sont pas toujours en mesure de répondre à des besoins de plus en plus complexes. En s'associant à d'autres, ils sont souvent en meilleure position pour apporter des réponses cohérentes et appropriées. Le partenariat peut aider les services d'éducation des adultes à sortir de systèmes hermétiques et à briser leur isolement, en vue d'apporter une réponse adéquate aux problèmes actuels. En outre, le partenariat peut contribuer à l'établissement d'un partage des responsabilités et des ressources, ainsi qu'à l'émergence d'une forme de professionnalisme collectif. Le réseau public des services d'éducation des adultes est particulièrement bien placé pour agir en partenariat ; et, de par sa vocation, il se doit d'être proche des besoins de la société. C'est pour cette raison qu'il est tant sollicité aujourd'hui, dans un nouveau contexte appelant des actions en partenariat.

Cependant, compte tenu de la nature plus complexe de cette forme de collaboration qu'est le partenariat, il pose aux organismes et aux établissements publics d'enseignement des défis inédits. Pour en connaître toute la portée et, surtout, pour bien faire voir les avantages et les défis qu'il représente pour les organisations, il est nécessaire, en premier lieu, de le comparer aux autres formes de collaboration les plus courantes et d'en faire valoir les caractéristiques et les composantes essentielles. C'est là l'objet **des deux sections** de ce chapitre.

1. Il en va de même, par exemple, aux États-Unis où on observe que la compétitivité débridée tend à faire place à la coopération entre les entreprises et le gouvernement, les entreprises et les écoles, les entreprises et les organismes à but non lucratif. À ce propos, voir : Sandra A. Waddock, « Building Successful Social Partnerships », *Sloan Management Review*, Summer 1988, p. 17-23.

2.1 Diverses formes de collaboration

Mettre une chose en comparaison avec une autre permet de mieux comprendre ce qui les différencie. C'est ce que recherche d'abord le Conseil en situant le partenariat par rapport aux autres formes de collaboration les plus courantes en éducation des adultes. Ce faisant, il veut toutefois éviter de discréditer ces autres formes, qui demeurent toujours valables selon les contextes et les circonstances. Ces formes ou niveaux de collaboration en éducation des adultes se présentent ainsi :

- ***l'information mutuelle***, où les parties s'échangent des renseignements sur des questions d'intérêt commun ou susceptibles de les intéresser ;
- ***la consultation***, qui consiste principalement à faire appel à l'expertise et au conseil de l'une ou l'autre partie en cause, en vue de répondre à un besoin ou de solutionner un problème qui n'est pas nécessairement commun aux parties ;
- ***la concertation***, qui résulte souvent de la consultation prolongée, multilatérale et approfondie entre une ou plusieurs parties, consiste d'abord en une discussion en vue d'établir un consensus autour d'une problématique commune ; elle concerne aussi une influence mutuelle des parties concernant les fins à poursuivre et les moyens à mettre en œuvre ; elle suppose finalement qu'on vise à s'entendre pour agir de concert, mais n'implique pas de rapports d'allure contractuelle entre les parties pour mener une action commune² ;
- ***le partenariat***, qui consiste en l'action commune de deux ou plusieurs acteurs qui, dans leurs secteurs d'activités respectifs, sont détenteurs de pouvoir au regard des objectifs visés ; en situation de partenariat, les acteurs agissent selon une entente établie entre eux et qui porte sur les objectifs qui peuvent toutefois les concerner à des degrés variables³, sur les responsabilités de chacun des partenaires, sur leur contribution financière, sur la gestion de l'action entreprise et sur l'évaluation de la démarche et de l'action ; le partenariat repose donc sur des rapports contractuels ou d'allure contractuelle établis entre les parties ; à la différence de la concertation, le partenariat n'est pas seulement un partage de l'analyse des problèmes et des solutions ; il suppose un engagement formel de chaque participant, qui investit une part de ce qui lui appartient, dans le but précis de réaliser quelque chose en commun dont il tirera lui-même profit.

2. Au Québec, on a eu recours au concept de concertation au cours des années 1980, surtout pour gérer une situation de crise. En éducation des adultes, deux études ont été réalisées par Christiane Sirois sur ce sujet : l'une sur la concertation dans une région (Fer de Lance, Estrie) et l'autre qui fait l'analyse de 138 expériences de concertation. Voir également Carol Landry, « La Coopération interorganisationnelle dans la formation en alternance pour les adultes », dans *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en science de l'éducation*, Actes du 2^e congrès des Sciences de l'éducation, Tome I, *Éducation et travail*, Sherbrooke, Éd. du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1990, p. 177.

3. Sandra A. Waddock, *op. cit.*, p. 18.

2.2 Les composantes essentielles du partenariat en éducation des adultes

Le Conseil retient plus précisément la définition suivante : **le partenariat résulte d'une entente entre des parties qui entretiennent des rapports égaux dans le traitement d'un même objet, tout en respectant les prérogatives et la mission de chacun, et qui mettent en commun des ressources complémentaires (financières, matérielles ou humaines), en vue de la réalisation d'une action commune en éducation des adultes, au bénéfice d'individus, de groupes, de communautés ou d'organisations**⁴. Chaque composante essentielle de cette définition a été validée à l'aide d'une étude de sept projets de partenariat déjà avancés dans le temps ou complétés, réalisés dans des champs d'activités variés et qui semblaient correspondre à cette forme de collaboration⁵.

Une entente explicite

Le caractère distinctif du partenariat tient au fait qu'il résulte d'une entente entre les parties portant sur une problématique commune. Certains parlent même d'une entente formelle. En effet, si l'on est soucieux de conditions favorables et de perspectives d'avenir, le partenariat a plus de chances d'avoir des retombées positives pour toutes les parties, si les rôles et les fonctions de chacun; la structure de coordination et les modalités administratives et pédagogiques ont fait, au préalable, l'objet d'un accord négocié entre les parties.

Le protocole d'accord représente une police d'assurance pour toutes les parties⁶. Il peut porter sur le rôle et les fonctions de chacun, sur la structure

4. Cette définition ne vise pas à couvrir toutes les formes possibles de partenariat. Elle peut cependant recouvrir le partenariat tel que vécu dans les services d'éducation des adultes.

5. Afin de couvrir autant que possible toute la réalité de l'éducation des adultes, on a procédé à l'étude de quatre projets qui relèvent surtout du domaine socio-économique : **L'alphabétisation à la Cie Air Liquide Canada** (CREP - CECM), **La formation d'apprenti(e) à maître technicien en mécanique automobile** (C.S. Jérôme-Le Royer), **Le certificat de premier cycle en gestion d'entretien** (Université du Québec à Chicoutimi) et **L'Institut des banquiers canadiens et son association avec les collègues canadiens** (Cégep Bois-de-Boulogne). Ont également fait partie de notre objet d'étude trois projets qui couvrent à la fois les dimensions communautaire et économique : **L'attestation d'études collégiales en organisation communautaire** (Cégep de Victoriaville), **La formation des officiers syndicaux en développement économique régional** (CSN-FITQ, Université du Québec à Montréal) et **Développement d'une artère commerciale du Centre-Ville** (cégep de Limoilou-CECQ). L'étude de chaque projet a été réalisée au moyen d'entrevues qui ont été effectuées auprès des partenaires. Sont considérés comme **partenaires, ceux qui participent à la gestion du projet et qui sont généralement présents tout au long de son déroulement**. Le protocole d'entrevue permettait aux personnes rencontrées de **décrire** le projet de façon détaillée pour en faire valoir toutes les composantes, pour en **repérer les principaux enjeux**, pour retracer **l'évaluation** qu'ils en faisaient ainsi que les **conditions de réalisation et de développement**. Des entrevues ont également été réalisées avec ceux qui sont les premiers visés par le partenariat, **les adultes en formation ou en perfectionnement professionnel**.

6. Certaines réalisations en partenariat que nous avons étudiées reposent sur des ententes qui ont abouti à des protocoles liant les parties ou, encore, qui font partie de protocoles d'entente plus larges, comme celui qui existe entre les centrales syndicales et l'UQAM.

de coordination et sur les modalités administratives et pédagogiques. Il permet une compréhension commune des objectifs à poursuivre et une connaissance des ressources financières ou humaines que chaque partie est prête à investir dans le projet. Il sert de repère principal et il lie chaque partenaire l'un à l'autre. Il devient la preuve que chacun y trouve manifestement son intérêt. S'il y a évolution dans la problématique à résoudre, dans les objectifs à satisfaire ou dans les besoins à combler, on devra probablement en venir à conclure une nouvelle entente. C'est ainsi qu'on a pu observer que les projets étudiés qui reposaient sur une entente explicite formalisée favorisaient la nécessaire clarification des rôles et des responsabilités de chacun, une meilleure circulation de l'information et un éventuel réajustement des opérations. **L'entente explicite est donc un élément important qui facilite la réussite des partenariats.**

Bien que hautement souhaitables, les ententes explicites ne sont toutefois pas indispensables. Des projets de partenariat peuvent exister sans ces accords formels et ils atteignent généralement leurs objectifs à la satisfaction des partenaires⁷. En effet, à défaut d'une entente formelle entre toutes les parties, on a remarqué que les projets développés en partenariat reposaient sur des ententes minimales, convenues entre certaines ou, au mieux, entre toutes les parties. Cependant, l'absence d'ententes explicites crée certains problèmes lors de la réalisation d'un projet, tels que l'incompréhension du rôle d'un des partenaires, la disparité dans la priorité accordée aux objectifs, les différences d'intérêts et la polarisation des partenaires. Cette absence peut toutefois être compensée par un comité qui réunit périodiquement toutes les parties pour évaluer les actions et, au besoin, faire des ajustements⁸. Le partenariat doit aussi conserver une certaine flexibilité qui permette aux parties en présence d'évoluer en cours de route⁹.

La coresponsabilité dans la réalisation du projet commun

Chaque participante ou participant est également responsable et engagé dans le traitement d'un même objet. La partie ou les parties instigatrices du projet n'exercent pas nécessairement un plus grand leadership dans sa mise en œuvre et dans sa réalisation. Parfois les parties s'entendent pour que l'une d'entre elles assume, pour un temps, un plus grand leadership.

Les relations développées en situation de partenariat devraient être marquées, en principe du moins, au coin de l'égalité, même si la présence de certains partenaires peut être plus déterminante que d'autres dans la

C'est plus souvent le cas des partenariats réalisés avec des universités, comme **Le certificat de premier cycle en gestion d'entretien** et **La formation des officiers syndicaux en développement économique régional CSN-FITQ** ou entre des syndicats, l'entreprise privée et l'organisme de formation comme dans le projet intitulé **Alphabétisation-Air Liquide Canada**.

7. Les projets étudiés ne reposent pas tous sur une entente explicite entre les parties. Dans certains cas, le programme gouvernemental de financement a pu tenir lieu d'entente, comme dans le projet intitulé **Attestation d'études en organisation communautaire**.

8. C'est le cas dans le projet intitulé **La formation d'apprenti(e) à maître technicien**.

9. Sandra A. Waddock, *op. cit.*, p. 21.

réalisation d'un projet. Il peut arriver, en effet, qu'il soit nécessaire, pour l'orientation et la mise en marche d'un projet, qu'un des partenaires soit plus actif ou, encore, que les partenaires s'entendent pour qu'un d'entre eux assume un plus grand leadership¹⁰. Cependant, quelle que soit l'importance de son rôle dans la réussite de ce projet, chaque partie peut assumer ses responsabilités de façon plus ou moins démocratique¹¹. Le type de relations entretenues entre les parties détermine donc si l'on est en situation ou non de partenariat.

Plus le leadership est partagé, plus grandes sont la convergence et la coresponsabilité des participantes et participants à l'égard de la réussite du projet, parce que chacun se sent également interpellé dans sa réalisation. Pour parvenir à réconcilier les objectifs des diverses parties en présence, il est parfois utile d'effectuer les préparatifs nécessaires¹². Lorsque le leadership est trop concentré entre les mains d'une ou de quelques personnes, sans qu'il y ait eu entente auparavant entre les partenaires, les autres participants se cantonnent plutôt dans des rôles de simples exécutants ou de « fournisseurs de services de formation » et ils pourraient même être à la merci de ceux qui tiennent les rênes. Lorsque, dans une expérience de partenariat, le partenaire le plus faible est l'établissement d'enseignement, on comprend qu'il ait plus de difficultés à faire prévaloir le respect de sa mission propre.

Le respect des prérogatives et de la mission de chacun

Le fait de travailler à un projet commun n'a pas automatiquement pour effet de compromettre les objectifs propres à chaque partie. Bien au contraire, chacun doit y trouver son intérêt et son profit : les adultes, principaux bénéficiaires des projets de partenariat, les partenaires externes, les organismes et les établissements de formation. Les objectifs propres à chacune des parties ne sont généralement pas remis en cause par leur engagement dans un projet commun et les contributions requises de chaque partenaire peuvent s'inscrire dans les objectifs de son organisation. Ce sont deux ou plusieurs collectifs qui doivent décider du projet à réaliser, de ses objectifs et de ses contenus. C'est pourquoi les partenaires, notamment ceux de l'éducation, doivent normalement s'engager institutionnellement, faire preuve d'une réelle volonté de participation et accepter, au besoin, de changer leurs pratiques et de partager leur pouvoir pour la réussite d'un projet en

10. Il en fut ainsi dans le projet **AEC en organisation communautaire**, où le groupe communautaire semblait disposer d'un plus grand leadership avec l'accord des autres parties.

11. Contrairement à nos appréhensions, dans la plupart des projets étudiés, les organismes subventionnaires ou bien le ou les partenaires qui apportent la plus grande part de financement n'ont pas semblé détenir d'ascendant sur les autres participants. Les organismes subventionnaires ont cherché uniquement à s'assurer que le financement accordé a servi aux fins déterminées par le programme. C'est ce que nous avons retrouvé, notamment, dans le projet intitulé **AEC en organisation communautaire**.

12. Il en est ainsi dans le projet **L'Alphabétisation à la Cie Air Liquide Canada**, où la création d'un comité paritaire en matière de formation a permis de neutraliser les tensions et de faire consensus sur les objectifs du projet.

partenariat, mais sans renoncer pour autant à leur mission propre, et dans le respect de celle des autres.

La complémentarité dans la mise en commun des ressources

Dans le partenariat, chaque partie investit et met en commun des ressources au bénéfice de l'action commune et dans une perspective de complémentarité. En effet, la mise en commun des ressources sous l'angle de la complémentarité démarque le partenariat de la simple concertation et elle constitue la preuve tangible de l'engagement réciproque des parties dans l'action commune.

La mise en commun des ressources matérielles, financières et humaines constitue un élément fondamental pour l'existence du partenariat. Même s'il n'y a pas stricte égalité dans le partage des ressources, comme ce fut le cas dans la majorité des projets analysés par la Commission de l'éducation des adultes, le fait pour chaque partie de contribuer à sa mesure à la réalisation d'une activité en partenariat représente un engagement sérieux en vue du succès. En effet, dès qu'un partenaire n'est pas perçu comme ayant investi des ressources à la mesure de ses possibilités, il semble être considéré par les autres comme un partenaire de second ordre et il n'exerce pas alors la même influence dans l'orientation et la bonne marche des activités du groupe. La complémentarité¹³ dans la mise en commun des ressources contribue à l'instauration d'un climat d'engagement réciproque et de respect mutuel. La contribution en ressources financières et humaines représente un enjeu important dans l'établissement d'un partenariat durable. Cependant, la perspective de complémentarité n'exclut pas une certaine inégalité entre les parties, qui résulte du fait que certaines peuvent investir plus que d'autres¹⁴. Mais, chaque partie doit faire connaître explicitement aux autres, le plus tôt possible, la hauteur de sa contribution, afin d'éviter tout malentendu.

Pour les responsables des services d'éducation des adultes, le fait de travailler avec d'autres partenaires leur donne la possibilité de saisir toutes les occasions qui se présentent pour situer la mission de l'éducation des adultes au cœur des activités de développement stratégique de la localité ou de la région et de rendre des services de formation adaptés aux besoins de l'heure et, surtout, aux situations changeantes de l'emploi. Cette forme de partenariat est souvent née de la nécessité de regrouper les ressources et les intérêts, afin de répondre à des situations de crise. Mais, en même temps, elle a fourni l'occasion de réaliser que, avec d'autres, on peut travailler en complémentarité dans des actions à plus long terme.

13. Parfois le partenariat peut résulter de collaborateurs qui, à deux ou trois, travaillent en parallèle dans leur domaine respectif, mais qui aboutissent quand même à un résultat collectif. L'action commune est alors la somme des actions des partenaires conçues en parallèle, mais complémentaires. Cette forme d'expérience correspond à celle observée dans le projet intitulé **Développement d'une artère commerciale du Centre-Ville**.

14. Par exemple, dans le cas de **la Formation d'officiers syndicaux...**, on a pu observer que l'université a investi d'importantes ressources financières et humaines par l'entremise de son service à la collectivité. Il ne semble pas, toutefois, que cet investissement ait nui à la participation des centrales syndicales, qui ont contribué à leur manière et à la mesure de leur possibilité.

La mise en commun des ressources matérielles, financières et humaines dans une perspective de complémentarité, que ce soit à l'étape de la définition d'un projet, de sa réalisation ou de son évaluation, constitue la principale marque de commerce du partenariat et distingue cette forme de collaboration non seulement de la concertation, mais aussi de celle entretenue entre un fournisseur de services et son client. C'est d'ailleurs de cette manière que s'instaure le changement dans la culture organisationnelle de l'un ou l'autre partenaire.

La place des adultes dans les partenariats étudiés

Dans un projet de partenariat durable en éducation des adultes, ces derniers (ou leur porte-parole) doivent être considérés comme des participants à part entière et non pas seulement comme les bénéficiaires d'un service de formation. Leur participation, autant que possible dès l'orientation et la planification du projet, représente une garantie supplémentaire de l'aboutissement des objectifs poursuivis et des moyens choisis¹⁵. En outre, l'inclusion des adultes dans un projet de partenariat peut favoriser le développement de formules novatrices d'enseignement et d'apprentissage qui prennent véritablement en compte le point de vue de l'apprenant, à la fois sur le plan du contenu de formation et sur celui des modes d'apprentissage¹⁶.

Mais, il faut reconnaître qu'il est plus facile pour les adultes d'être associés lorsqu'un projet est bien ciblé et qu'il s'adresse à un groupe organisé. Dès qu'un projet de partenariat est conçu pour une clientèle plus large d'adultes, qui reçoivent leur formation dans un contexte organisationnel comme celui de l'entrée périodique et la sortie variable et qui comporte de la formation et des stages suivant le modèle de l'alternance études-travail, il est plus difficile d'assurer une certaine continuité à la participation. De même, leur participation n'est pas toujours possible, tout au moins lors du démarrage d'un projet, lorsqu'ils ne sont pas organisés ou regroupés. **On doit toutefois veiller à ce que les adultes soient organisés et représentés, afin de rendre leur participation réalisable tout au long du déroulement d'un projet et non pas uniquement au moment de son évaluation. Leur participation ne doit donc pas être seulement un vœu pieux ; l'expérience montre que, pour être effective, cette participation doit être prise en compte par les responsables et facilitée.**

* *
*

15. Dans les projets étudiés, la participation est variable : parfois, par l'entremise de leur porte-parole, les adultes sont traités à la fois comme des partenaires et des bénéficiaires ; parfois, ils deviennent des partenaires en cours de route, pour l'évaluation et le suivi du projet ; dans d'autres cas, ils sont considérés uniquement comme des bénéficiaires.

16. Ce fut notamment le cas dans le projet intitulé **Développement d'une artère commerciale du Centre-Ville**.

Le partenariat, on en conviendra, est une forme de collaboration qui peut être très féconde, mais qui a ses exigences. Si on le choisit comme moyen d'action, il importe de prendre les mesures nécessaires pour faire de cette expérience une réussite et pour qu'elle soit durable.

C'est dans cette perspective que le Conseil

1. recommande au ministre de l'Éducation d'*inciter, par ses politiques et règles de financement*, les services d'éducation des adultes à mener des activités en collaboration et en partenariat avec des organismes externes ;
2. incite les responsables des services d'éducation des adultes dans les organismes et les établissements de formation à *ne pas craindre de favoriser, lorsque c'est pertinent, la mise en place d'un partenariat*, mais en tenant compte qu'il exige des outils et des structures appropriés ;
3. recommande que le ministère de l'Éducation, les organismes et les établissements de formation *rendent accessibles les diverses formes de collaboration, et spécialement le partenariat*, aux organismes sociocommunautaires comme aux entreprises ;
4. rappelle aux organismes et aux établissements de formation que le partenariat est une forme de collaboration qui peut *les aider à réaliser leur mission*, à la condition qu'il soit *bien balisé* — étant donné que les partenaires poussent très loin la mise en commun des ressources matérielles, financières et humaines —, *par une entente explicite* entre les partenaires, sur les objectifs à poursuivre, les fonctions de chacun, le partage des ressources, la structure de coordination et les modalités administratives et pédagogiques ;
5. souligne qu'il est nécessaire, tout spécialement dans le partenariat, que *la participation des organismes et des établissements de formation soit institutionnelle*, tout en laissant à leurs fondés de pouvoir la marge de manœuvre et la latitude requises pour agir en partenariat ;
6. recommande que les responsables des services d'éducation des adultes *facilitent la participation des adultes concernés*, d'une part, parce que leur contribution peut enrichir et valider les activités réalisées en partenariat, d'autre part, parce qu'ils sont finalement les bénéficiaires des activités de formation prévues.

LES ENJEUX ET LES CONDITIONS DU PARTENARIAT

Connaissant les caractères distinctifs du partenariat, il devient plus facile d'en examiner les principaux enjeux, à savoir ce qu'on peut en retirer mais aussi ce qu'on peut perdre en le pratiquant, car toute expérience de travail en partenariat comporte inévitablement des avantages et des risques. Une fois évalués les gains et les défis prévisibles, il convient d'examiner les conditions à mettre en place pour l'instauration de partenariats qui soient durables et avantageux. Tels seront les sujets abordés dans les **trois sections** de ce chapitre.

3.1 Les avantages anticipés

Les partenaires provenant de l'éducation que nous avons rencontrés insistent volontiers sur les avantages réalisés par leurs organismes et leurs établissements dans l'expérience du partenariat. La plupart parlent d'enrichissement, d'ouverture et de connaissance plus approfondie et plus juste des besoins à la fois des adultes et du milieu, ce qui favorise la persévérance des étudiantes et étudiants. Même pour ce qui concerne le développement régional, et tout spécialement le développement communautaire, qu'ils considèrent comme faisant partie de leur mission éducative, les agents des services d'éducation des adultes estiment que l'expérience réalisée a permis de faire une analyse plus juste des problèmes de développement et de formation et de proposer des moyens plus appropriés. Ils estiment que cette expérience a favorisé la coordination des actions, réduisant notamment les doublons et les chevauchements dans la prestation des services de formation.

On a pu également constater dans les projets étudiés que le partenariat a favorisé le renouvellement des services éducatifs et leur plus grande adaptation aux besoins de formation et de perfectionnement des adultes et aux demandes des entreprises. Il a permis d'offrir des services là où ils sont nécessaires, parfois même sur les lieux de travail, rejoignant ainsi des clientèles qui, autrement, n'auraient pu être rejointes ou qui n'auraient pas bénéficié de services de formation d'une aussi bonne qualité. De cette manière, la formation et le perfectionnement professionnels ont été revalorisés aux yeux des adultes, leur offrant ainsi de nouvelles perspectives à leur carrière professionnelle¹. Parmi diverses autres retombées positives pour les adultes, le partenariat a aussi contribué à développer des formules d'enseignement-apprentissage plus adaptées à leurs besoins. Comme l'indiquent les quelques cas rapportés en introduction, les besoins de formation et de perfectionnement ont été mieux ciblés, la formation dispensée y a gagné en qualité et en pertinence et surtout la formation continue y a été valorisée.

Les formatrices et formateurs obtiennent aussi des retombées positives des projets développés en partenariat. En plus de favoriser leur ouverture aux réalités sociales et professionnelles de leur milieu, ces projets rendent possible la mise à jour de leurs connaissances et l'accroissement de leurs compétences. Le témoignage suivant le confirme : « Un projet comme celui

1. Citons, entre autres exemples, les projets suivants : **Alphabétisation-Air Liquide Canada, La formation d'apprenti(e) à maître technicien, Certificat de premier cycle en gestion d'entretien.**

que nous vivons présentement force le formateur à se remettre constamment en question et à réévaluer ses contenus de formation et sa pédagogie. Il facilite la mise à jour et le développement des connaissances². » La recherche et les contenus mêmes de formation ont été fécondés par l'expérience et le questionnement qui provenaient de diverses collectivités, des syndicats et des travailleurs. Cet autre témoignage exprime bien, lui aussi, ce phénomène d'enrichissement : « La formation donnée en partenariat avec l'entreprise a permis aux responsables de l'établissement de mieux relier la formation à la réalité du monde du travail et de sortir de leur tour d'ivoire. Elle a été une source d'une belle expérience pour le corps professoral³. » Dans le cas du partenariat, on parle d'un enrichissement institutionnel analogue à celui de l'enseignement par la recherche à l'université.

Le rôle de la formation dans le développement économique et communautaire a aussi bénéficié d'une reconnaissance accrue auprès des entreprises et des organismes. Dans ce contexte, des entreprises n'ont pas hésité à contribuer au financement de la formation, par la fourniture de matériel d'apprentissage et d'équipements. Dans les projets que nous avons étudiés, certains partenaires externes reconnaissent même que les organismes et les établissements scolaires ont fait les gains les plus importants, ayant acquis une notoriété qu'ils n'avaient pas auparavant.

Mais, pour le milieu extrascolaire, le partenariat avec le milieu de l'éducation apporte aussi d'importants atouts. Il offre, notamment, aux petites et aux moyennes entreprises la possibilité d'avoir accès à des services d'experts-conseils les aidant à travailler en lien avec d'autres et à adapter leurs produits et services aux besoins sans cesse changeants de l'économie. Surtout, au moyen de la formation et du perfectionnement, elles peuvent adapter leur main-d'œuvre aux besoins de l'heure et même anticiper les changements à venir.

Il existe donc un enrichissement pour toutes les parties : les adultes qui bénéficient d'une formation adaptée et de plus grande qualité, l'établissement qui modifie ses façons de faire et les rend plus efficaces, le personnel enseignant qui ajuste ses pratiques et enrichit son expérience et les organismes et les entreprises qui profitent d'un large bassin d'experts et de possibilités de formation de leur main-d'œuvre.

Dorénavant, les responsables des services d'éducation des adultes des organismes et établissements de formation peuvent difficilement agir en solitaires pour répondre à des besoins de plus en plus complexes et changeants. Pour apporter des solutions cohérentes, adaptées, efficaces et à des coûts raisonnables, ils ont besoin d'alliés et ils leur faut travailler avec d'autres pour répondre aux besoins diversifiés et nombreux. Le partenariat est un moyen de sortir de systèmes hermétiques et de briser l'isolement des

2. Témoignage recueilli dans le projet **La formation d'apprenti(e)...**

3. Témoignage d'un professeur dans le projet **Le certificat de premier cycle...**

organismes et des établissements de formation en vue d'apporter une réponse adéquate et de qualité à des problèmes actuels d'ordre économique et communautaire. Le partenariat contribue à un partage des responsabilités et des ressources, ainsi qu'à l'émergence d'une prise en charge collective de la formation et du perfectionnement des adultes. Le partenariat s'avère de plus en plus une condition favorable à la dispensation de services de formation de plus grande qualité et plus pertinents.

3.2 Les défis prévisibles

Travailler dans un contexte de partenariat n'a pas que des avantages pour les éducateurs ; il comporte aussi sa part de défis, dont ceux de vaincre parfois la résistance passive des responsables des groupes et des organisations et de dépasser certains préjugés entretenus à l'égard de l'éducation des adultes⁴. Il leur faut aussi apprendre à composer avec les pouvoirs locaux ou régionaux. À cet égard, on a vu précédemment que **l'un des principaux enjeux du partenariat réside dans le développement de rapports de complémentarité à l'intérieur de relations égalitaires entre les parties**⁵. Pour les organismes et les établissements scolaires, on convient généralement que le partenariat doit être vu comme un outil pour dispenser de meilleurs services dans tous les secteurs d'activités de l'éducation des adultes et non pas comme un simple outil « économique », qui fait qu'on rend des services aux adultes uniquement dans les secteurs les plus rentables. Étant donné que, dans le partenariat, on insiste sur un partage des ressources, il ne faut donc pas négliger le partage des ressources humaines, aspect qui paraît moins lucratif pour les organismes et les établissements publics d'enseignement, mais qui doit être pris en considération dans le cadre de leur mission globale. Lorsque l'occasion se présente, les services d'éducation des adultes peuvent même, compte tenu de leur expertise, prendre en charge le processus de définition des objectifs et des résultats attendus par l'ensemble des partenaires impliqués dans la gestion du projet. Pour eux également, il y a même lieu, par l'entremise du partenariat, de privilégier une pluralité de lieux complémentaires pour donner la formation.

Dans les projets qui ont été étudiés, il est généralement peu fréquent que les partenaires du milieu de l'éducation soient très conscients des défis liés à l'exercice de leur mission. C'est seulement lors d'une analyse seconde, lorsqu'on revoit les informations données par tous les participants et participantes qu'on peut soupçonner ou inférer les défis à relever, qui ont parfois trait à une certaine dérive dans la réalisation de la mission de formation.

Dans beaucoup de projets, lorsque les partenaires issus des établissements de formation sont les initiateurs ou lorsque le leadership est partagé et qu'ils

4. Sandra A. Waddock, *op. cit.*, p. 18.

5. Dans les projets étudiés, tous les rapports de force étaient là. Cependant, pour la réussite du projet, les parties paraissent avoir cherché à instaurer un partenariat basé sur des rapports égalitaires et, suivant les circonstances, elles ont mis en place divers mécanismes d'équilibrage des forces en présence. Dans certains cas, par exemple, ce fut un comité paritaire (**Alphabétisation**) et, dans d'autres, un comité de suivi (**Formation d'apprenti(e)...**).

sont coresponsables d'un projet ou d'une partie du projet, leur mission éducative se voit renforcée⁶. Dans les projets où l'établissement de formation joue un rôle plutôt secondaire — par exemple, un rôle limité à la reconnaissance des acquis lorsqu'il est question d'offre de formation — et où il ne semble pas détenir de marge de manœuvre pour l'orientation du programme d'études, on peut observer qu'il a alors un apport moins significatif que ce que sa mission lui permettrait normalement d'accomplir pour le bénéfice de sa clientèle⁷.

Dans les situations où il n'y a pas d'entente globale sur les objectifs et les résultats⁸, le rôle de l'établissement d'enseignement devrait consister à prendre une part active au processus de définition des objectifs et des résultats attendus par les partenaires ou par les sous-groupes de partenaires, afin d'éviter les glissements importants ou les dérives par rapport à son mandat de formation. Entre autres choses, les responsables des services d'éducation des adultes doivent apprendre à profiter des circonstances pour faire prévaloir des objectifs plus larges de développement de formation professionnelle, ce qui entre tout à fait dans le cadre de leur mission⁹.

Si, pour tenir compte des besoins de la situation, plusieurs raisons militent en faveur des projets en partenariat, chaque participant doit cependant rester soucieux de remplir la mission qui lui a été impartie. Les partenaires de l'éducation doivent se demander, par exemple, jusqu'où peut aller, dans les projets menés en partenariat, la délégation de leurs responsabilités, puisqu'en dernier ressort, ce sont eux qui doivent se porter garants de la qualité de la formation offerte. Il y a certainement des tâches qui doivent être considérées, en quelque sorte, comme des actes professionnels réservés à l'établissement de formation. Il y a un défi, pour les partenaires éducatifs, qui consiste à garder le cap sur la nature et les objectifs de services éducatifs orientés le plus possible dans une perspective de formation continue de qualité. Ils doivent donc chercher à inscrire et à faire prévaloir cette perspective au sein des orientations économiques et industrielles poursuivies par d'autres partenaires, dans les stratégies de développement régional et dans leurs relations plus étroites avec les entreprises.

3.3 Les conditions pour l'établissement de partenariats durables

En faisant valoir les éléments essentiels qui découlent du partenariat, le Conseil a déjà souligné un certain nombre de conditions favorables à l'établissement de partenariats durables : le fait, par exemple, pour les partenaires, de partager les mêmes objectifs, d'être coresponsables à l'égard

6. On a pu le constater dans les projets suivants : **La formation d'apprenti(e)...**, **La formation des officiers syndicaux**, **Le certificat de premier cycle...**, **Développement d'une artère...** et **L'Alphabétisation**.

7. Dans le cas de l'**AEC en organisation communautaire**, compte tenu de l'origine du projet et d'un certain historique des interrelations entre le cégep et l'organisme communautaire, le cégep a plutôt délégué une partie de ses responsabilités, conscient qu'il était de l'expertise et du savoir-faire de l'organisme communautaire.

8. Ce fut, nous semble-t-il, le cas dans plusieurs projets, notamment dans le projet intitulé **Développement d'une artère commerciale du Centre-Ville**.

9. C'est le rôle que semblent avoir joué les services à la collectivité de l'Université du Québec et celui qu'a assumé la C.S. Jérôme-Le Royer dans le projet avec la **Cie Toyota**.

d'un projet commun, de respecter les prérogatives et la mission de chacun et de mettre en commun des ressources dites complémentaires. D'autres conditions plus périphériques découlent de ces éléments essentiels et concourent à l'établissement de partenariats durables. Il en va ainsi pour le plan stratégique de développement, pour les pouvoirs et la marge de manœuvre dont chaque partie doit disposer, pour l'engagement personnel de chaque participante et participant à l'égard du projet, pour l'absence d'intérêts cachés, pour l'échange mutuel des informations requises et pour l'entente sur les résultats attendus.

Un plan stratégique de développement

Il faut reconnaître que l'exercice de la mission éducative n'est pas facile, principalement à l'éducation des adultes. Il importe donc, pour les responsables des organismes et des établissements d'enseignement, de prendre et d'assumer le leadership pour tout ce qui concerne l'éducation afin que, en ce domaine, leurs visées ne soient pas assujetties à celles des autres. Ils doivent se montrer vigilants par rapport à la mission qui leur est impartie et toujours se porter garants de la qualité des activités de formation réalisées en partenariat. Entre autres choses, il leur faut être conscients que le développement de la collaboration dans des secteurs de formations pointues comporte un risque de dérive par rapport à l'exercice de leur mission, les plaçant plus souvent qu'autrement en situation de servilité vis-à-vis d'un client plutôt qu'en contexte de partenariat avec un égal. En dernier ressort, chaque maison d'enseignement demeure toujours responsable du résultat éducatif d'une action réalisée en partenariat. Un moyen concret pour demeurer vigilant et ne pas perdre de vue leur mission première réside sans doute dans **l'adoption, par les responsables des organismes et des établissements d'enseignement, d'un plan stratégique de développement — incluant les activités de collaboration et de partenariat — qui garantisse la réalisation de leur mission en éducation des adultes**. Au cours de la dernière décennie, la planification stratégique s'est avérée un instrument fort utile pour les responsables des organismes et des établissements publics d'enseignement. Encore aujourd'hui, elle peut permettre d'orienter le devenir à moyen et à long termes d'une organisation. Elle peut établir les fondements des actions qu'une organisation projette de réaliser et elle peut par la suite être utilisée pour appuyer les décisions qui seront prises quotidiennement. Elle peut aussi être un outil privilégié pour informer et motiver l'ensemble des personnels de cette organisation¹⁰.

Les pouvoirs et la marge de manœuvre

Quelles que soient sa mission ou ses responsabilités, chaque partenaire doit être en mesure de disposer des pouvoirs et de la marge de manœuvre requis pour prendre des décisions au nom de son organisation en vue de la réalisation du projet commun.

10. Pour une compréhension de la planification stratégique, voir, par exemple : Robert J. Gravel, « L'implantation des orientations stratégiques, un défi de taille », dans *Organisation*, Vol. 3, n° 2, été 1994, p. 69-81.

Dans les projets de partenariat que le Conseil a étudiés, les partenaires semblaient ordinairement détenir, de la part de leur organisme respectif, les pouvoirs, la marge de manœuvre nécessaire et la latitude requise pour travailler à l'orientation et à la réalisation du projet et pour prendre des décisions au nom de leur organisme. Lorsqu'un des partenaires ne possède pas cette marge, outre qu'il voit sa crédibilité diminuée au sein du groupe de partenaires, il rend aussi plus difficile l'atteinte de l'objectif commun.

Il est donc très important que chaque partenaire issu des services d'éducation des adultes, tout en étant redevable à l'égard de son organisme ou de son établissement, dispose de la liberté nécessaire pour agir dans un projet commun. En effet, même s'il arrive très souvent que le partenariat naisse de l'engagement d'une ou de quelques personnes qui interviennent au bon moment, il importe de souligner ici que la participation des organismes et des établissements d'enseignement doit être institutionnelle et ne pas reposer uniquement sur les épaules d'un ou de quelques individus. Dans les projets de partenariat où, dès le départ, les objectifs sont clairs, connus et partagés par toutes les parties, il devient plus facile à chaque participante ou participant d'obtenir les pouvoirs et de dégager dans son milieu la marge de manœuvre requise. **Disposer des pouvoirs et de la marge de manœuvre apparaît donc comme une importante condition pour la bonne marche d'un projet en partenariat.**

L'engagement personnel

Une autre condition découle du fait que chacun des partenaires doit se sentir lié par l'engagement pris dans la réalisation du projet. Lorsque les objectifs ne sont pas connus de certains partenaires ou, encore, lorsqu'ils sont mal connus et qu'il existe une forme de stratification des paliers de coordination¹¹, l'engagement personnel peut varier beaucoup d'une partie à l'autre. De même, lorsque l'une des parties détient un trop grand leadership sans l'accord des autres ou, encore, lorsque ce leadership est entre les mains d'un noyau de partenaires sans l'accord des autres, il est alors plus difficile d'obtenir un même engagement personnel de la part des partenaires « satellites ». Il peut arriver aussi que l'engagement personnel et l'intérêt des parties varient selon les ressources que ces dernières investissent dans le projet¹².

L'engagement personnel de chaque partie contribue à assurer le succès du partenariat. Cet engagement est, lui aussi, fortement dépendant du fait que les objectifs ont été clairement définis au départ et qu'ils sont partagés par l'ensemble des parties. L'accord explicite lie les participantes et participants les uns aux autres et les incite à s'engager personnellement dans le projet commun.

11. C'est ce qui a été observé dans le projet intitulé **L'AEC en organisation communautaire**.

12. Dans le cas de **La formation d'apprenti(e) à maître technicien**, la compagnie mère, compte tenu des ressources financières investies, a plus d'intérêt à ce qu'elles servent à bon escient et que, en bout de ligne, le consommateur bénéficie d'un meilleur service.

La nécessité d'avoir des intérêts clairement identifiés

Si, dès le départ, les partenaires font consensus sur les objectifs à atteindre, la transparence aura plus de chance de s'installer dans les rapports entre eux et on aura moins de risque, par la suite, de trouver des intérêts cachés ou divergents. Certains partenaires peuvent avoir des objectifs plus lointains qui débordent ceux qui sont inscrits dans le projet¹³. Ce qui importe, cependant, c'est que ces objectifs, à plus ou moins long terme et qui ne sont pas reliés immédiatement aux objectifs des projets, soient connus par les parties en présence. Ce qui fait problème habituellement, ce n'est pas qu'il y ait disparité d'intérêts ; c'est plutôt que ces intérêts importants ne soient pas connus par les autres parties. Si les intérêts des uns et des autres sont divulgués, il y a plus de chances que, dans la mise en commun, ils deviennent conciliables, voire convergents. Ajoutons, enfin, que lorsque le projet réalisé en partenariat évolue et qu'il connaît des transformations, il devient plus facile de réconcilier les intérêts des uns et des autres dans une structure de suivi, tel un comité de projet¹⁴. **Le fait d'avoir, au départ, des intérêts clairement identifiés invite les partenaires à faire preuve de transparence, évite aussi des tensions inutiles entre eux et, de cette manière, favorise la réussite des projets.**

L'échange mutuel d'information

Un autre facteur qui favorise la transparence dans les relations entre les partenaires réside dans l'échange mutuel des informations requises à la bonne marche d'un projet, et ce, tout au long de son déroulement, soit de sa planification à sa réalisation. **La circulation de l'information fait donc également partie des conditions de survie et de succès du partenariat.**

L'entente sur les résultats attendus

Dans la plupart des projets que nous avons étudiés, les partenaires ont généralement convenu ensemble des résultats à atteindre. S'ils n'en ont pas convenu formellement et unanimement, chaque partenaire semblait pourtant connaître les attentes des autres partenaires à l'égard des résultats globaux¹⁵. Mais, généralement, dès le départ, les parties n'ont pas décidé de la façon d'évaluer les résultats obtenus, soit en cours de route, soit à la fin du projet, en regard des objectifs poursuivis. Certes, il s'est opéré, de façon informelle pendant la réalisation, des réajustements ponctuels pour solutionner des difficultés ou pour répondre à un imprévu. Cependant, prévoir et convenir, dès le départ, d'une façon d'évaluer les résultats d'une action n'apparaît pas être monnaie courante. Cet exercice semble même faire sourire certains protagonistes, qui le considèrent comme un luxe qu'il

13. Dans le cas du projet intitulé **La formation d'officiers syndicaux**, l'UQAM vise, à plus long terme, la création d'un réseau universitaire et communautaire impliqué dans le développement local et régional. Dans le projet intitulé **L'alphabétisation...**, la Compagnie vise l'accessibilité des travailleurs à la formation technique pour occuper des postes plus spécialisés.

14. Il en est ainsi dans le projet intitulé **La formation d'apprenti(e)...**

15. Ce fut le cas entre autres dans le projet intitulé **L'AEC en organisation communautaire.**

vaut mieux sacrifier à l'action. Ils ne le conçoivent pas comme une opération normale qui permet, au besoin, d'opérer les ajustements nécessaires ou d'évaluer les retombées d'un projet.

Convenir, au départ, de la manière d'évaluer les résultats à atteindre comporte de nombreux avantages. Il faut mentionner, entre autres, celui d'aider les divers partenaires à mieux préciser les objectifs et les moyens à mettre en place, à définir le rôle attendu de chacune des parties et à permettre de vérifier en cours de route si les moyens utilisés sont adéquats. Pour les responsables des services d'éducation des adultes dans les organismes et les établissements, cela constitue un instrument indispensable pour éviter les dérives, pour s'assurer que les effets attendus correspondent aux effets recherchés et qu'ils entrent dans le cadre de leur mission. **L'entente, dès le départ, sur la manière d'évaluer les résultats facilite la reddition des comptes et elle rend les partenaires solidairement comptables de leurs actions.**

* *
*

Le partenariat peut aider à la réalisation de la mission de formation : c'est là son plus grand avantage. Il peut aussi être vu comme un moyen de favoriser la complémentarité entre les organismes préoccupés de formation, de diversifier les sources de financement, de mieux mettre en valeur les ressources déjà disponibles et d'améliorer la qualité des services. La manière qu'a le partenariat de répondre aux besoins engendre donc des gains incontestables :

- pour les adultes, dont la formation peut gagner en qualité et en pertinence ;
- pour les formatrices et formateurs, qui peuvent ainsi mettre à jour et enrichir leurs contenus de formation et leur pédagogie ;
- pour les services d'éducation des adultes dans les organismes et les établissements, qui se sentent épaulés dans leur mission de formation et qui voient leur expérience et leur savoir-faire reconnus ;
- pour les entreprises, dont les besoins sont mieux pris en compte et qui peuvent participer non seulement au financement, mais également à la définition d'une formation plus appropriée¹⁶ ;
- pour tous les participants et participantes, qui peuvent mettre en œuvre leurs connaissances et leur expertise, contribuant ainsi par leurs actions à la réalisation d'un projet commun.

16. Sandra A. Waddock ajoute que le partenariat permet aux entreprises de développer leur responsabilité sociale : « Social partnerships allow firms to behave in a socially responsible or responsive manner », *op. cit.*, p. 18.

Mais le partenariat comporte aussi des défis pour les organismes d'éducation, dont celui de mobiliser trop d'énergies pour un développement dans des secteurs d'activités rentables ou pour des groupes ou des communautés déjà organisés et plus facilement mobilisables pour des activités menées en partenariat. Il y a aussi un défi important au regard de la mission d'éducation des adultes des organismes et des établissements publics d'enseignement : c'est précisément celui de perdre de vue le sens même de leur engagement dans des actions de partenariat.

Conscient de cela, le Conseil suggère la mise en place de certaines conditions susceptibles de profiter des avantages et de minimiser les risques liés au partenariat. C'est donc dans cet esprit que le Conseil

7. recommande que les responsables des organismes et des établissements d'enseignement adoptent un *plan stratégique de développement, incluant les activités de collaboration et de partenariat afin d'être à même de garantir la qualité des services de formation offerts en contexte de partenariat et de situer toutes leurs collaborations par rapport à l'ensemble de leur mission ;*

8. souligne à ces mêmes responsables qu'ils peuvent *créer toutes les conditions favorables à l'établissement de partenariats durables :*

— **en donnant à leurs intervenantes et intervenants les possibilités d'agir et la liberté requise pour prendre des décisions au bénéfice de l'action commune ;**

— **en facilitant l'engagement de ces mêmes intervenantes et intervenants à l'égard des objectifs de cette action ;**

— **en invitant leurs intervenantes et intervenants à faire preuve de la même transparence que les autres partenaires et à partager les informations requises ;**

— **et en favorisant, dès le départ, l'élaboration avec les autres partenaires d'outils d'évaluation des résultats attendus, comme preuve additionnelle de leur responsabilité et de leur engagement.**



Les responsables des organismes et des établissements publics d'enseignement qui se réunissent pour travailler avec d'autres, soit à la solution d'un problème de formation de la main-d'œuvre relié à la gestion ou au développement des entreprises, soit au développement d'une région ou d'une localité, soit encore à la réponse aux besoins de formation des individus, des associations ou des communautés, trouvent plus facilement les solutions pertinentes et appropriées. Souvent amorcé dans des situations difficiles, le partenariat est rapidement devenu un outil additionnel de développement et une occasion d'explorer ou d'inventer de nouvelles avenues.

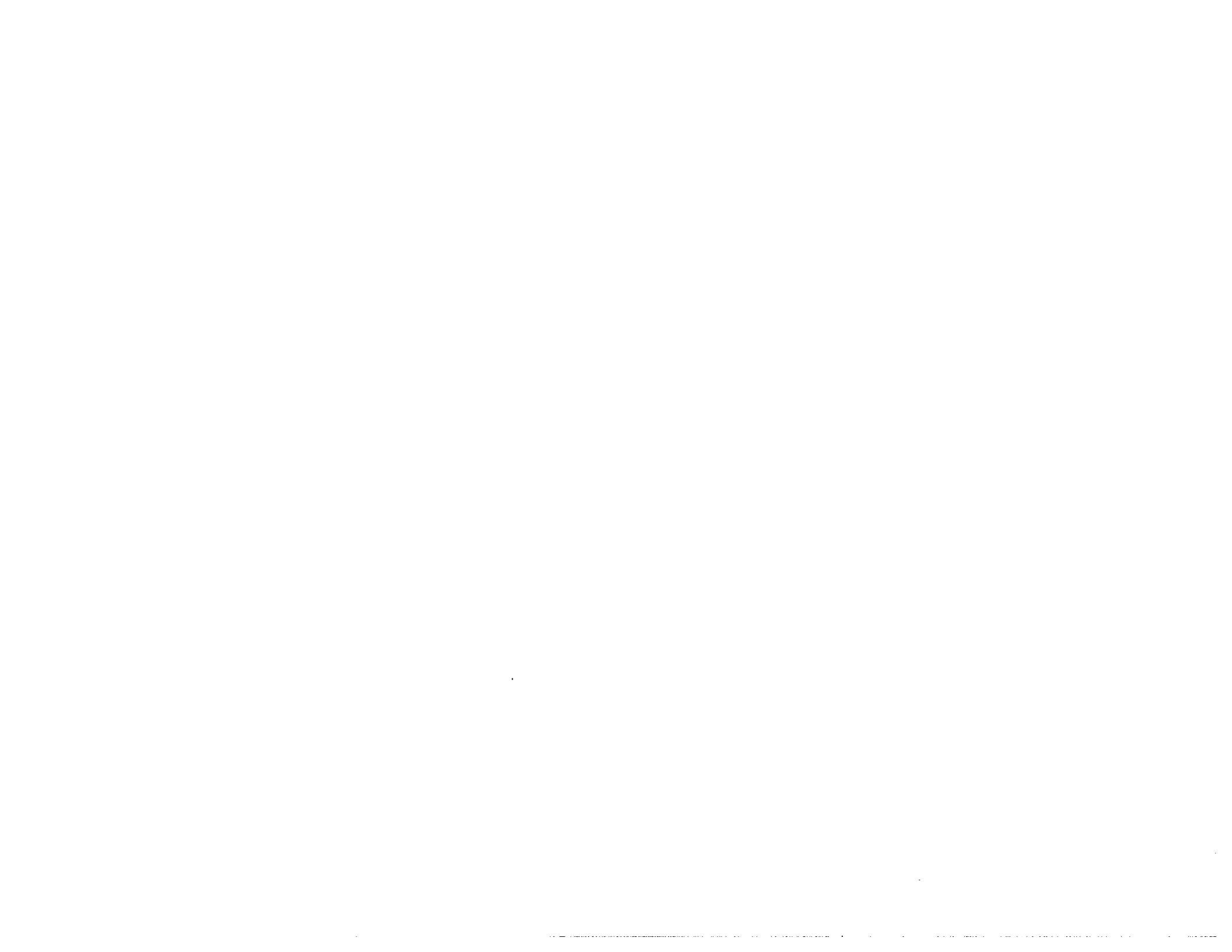
Au cours des dernières années, il s'est produit une évolution importante dans les services d'éducation des adultes. Autrefois, les intervenantes et intervenants pouvaient difficilement prendre part à des activités de partenariat ; souvent même, ils le faisaient à leur risque et péril. Maintenant, ils peuvent s'engager ouvertement dans des activités de partenariat. Ils sont encouragés et même soutenus par divers programmes pour travailler dans cette direction. En outre, avec le temps, ils sont de plus en plus reconnus comme des partenaires autorisés et compétents, aptes à participer au développement social et économique de leur milieu. On observe aussi que, même si les occasions qui se sont présentées ces dernières années revêtaient un caractère surtout économique, en quelques endroits elles ont pris une dimension qui rejoignait davantage certains aspects du secteur de développement sociocommunautaire, principalement en région. C'est de cette manière qu'on peut réconcilier des objectifs de développement socio-économique avec des objectifs de développement socioculturel et sociocommunautaire et agir dans la perspective d'un développement global. Il est souhaitable que ce lien puisse se réaliser pour que, dès l'amorce des activités, des objectifs de développement de main-d'œuvre soient rattachés à des objectifs plus globaux de développement, ce qui correspond pleinement à la mission de l'éducation des adultes. Comme nous l'avons souligné auparavant, avec le développement des diverses formes de collaboration et avec le partenariat, les services d'éducation des adultes ont plus de chance de mieux accomplir leur mission. Dans un contexte de complexité des problèmes à résoudre et de rareté des ressources disponibles, il devient de plus en plus impérieux de ne plus agir seul, de s'associer et même de mener des actions en partenariat.

C'est dans cet esprit que le Conseil

- 1. recommande au ministre de l'Éducation d'inciter, par ses politiques et règles de financement, les services d'éducation des adultes à mener des activités en collaboration et en partenariat avec des organismes externes ;**
- 2. incite les responsables des services d'éducation des adultes dans les organismes et les établissements de formation à ne pas craindre de favoriser, lorsque c'est pertinent, la mise en place d'un partenariat, mais en tenant compte qu'il exige des outils et des structures appropriés ;**

3. recommande que le ministère de l'Éducation, les organismes et les établissements de formation *rendent accessibles les diverses formes de collaboration, et spécialement le partenariat*, aux organismes sociocommunautaires comme aux entreprises ;
4. rappelle aux organismes et aux établissements de formation que le partenariat est une forme de collaboration qui peut *les aider à réaliser leur mission*, à la condition qu'il soit *bien balisé* — étant donné que les partenaires poussent très loin la mise en commun des ressources matérielles, financières et humaines —, *par une entente explicite* entre les partenaires, sur les objectifs à poursuivre, les fonctions de chacun, le partage des ressources, la structure de coordination et les modalités administratives et pédagogiques ;
5. souligne qu'il est nécessaire, tout spécialement dans le partenariat, que *la participation des organismes et des établissements de formation soit institutionnelle*, tout en laissant à leurs fondés de pouvoir la marge de manœuvre et la latitude requises pour agir en partenariat ;
6. recommande que les responsables des services d'éducation des adultes *facilitent la participation des adultes concernés*, d'une part, parce que leur contribution peut enrichir et valider les activités réalisées en partenariat, d'autre part, parce qu'ils sont finalement les bénéficiaires des activités de formation prévues ;
7. recommande que les responsables des organismes et des établissements d'enseignement adoptent *un plan stratégique de développement, incluant les activités de collaboration et de partenariat* afin d'être à même de garantir la qualité des services de formation offerts en contexte de partenariat et de situer toutes leurs collaborations par rapport à l'ensemble de leur mission ;
8. souligne à ces mêmes responsables qu'ils peuvent *créer toutes les conditions favorables à l'établissement de partenariats durables* :
 - en donnant à leurs intervenantes et intervenants les possibilités d'agir et la liberté requise pour prendre des décisions au bénéfice de l'action commune ;
 - en facilitant l'engagement de ces mêmes intervenantes et intervenants à l'égard des objectifs de cette action ;
 - en invitant leurs intervenantes et intervenants à faire preuve de la même transparence que les autres partenaires et à partager les informations requises ;
 - et en favorisant, dès le départ, l'élaboration avec les autres partenaires d'outils d'évaluation des résultats attendus, comme preuve additionnelle de leur responsabilité et de leur engagement.

- CERTIFICAT DE PREMIER CYCLE EN GESTION D'ENTRETIEN
- LA FORMATION D'APPRENTI(E) À MAÎTRE TECHNICIEN
- AEC EN ORGANISATION COMMUNAUTAIRE
- DÉVELOPPEMENT D'UNE ARTÈRE COMMERCIALE DU CENTRE-VILLE
- ALPHABÉTISATION - AIR LIQUIDE CANADA
- FORMATION DES OFFICIERS SYNDICAUX EN DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE RÉGIONAL CSN-FTQ
- L'INSTITUT DES BANQUIERS CANADIENS ET SON ASSOCIATION AVEC LES COLLÈGES CANADIENS



TITRE DU PROJET : CERTIFICAT DE PREMIER CYCLE EN GESTION
D'ENTRETIEN

PARTENAIRES IMPLIQUÉS : - La Société d'électrolyse et de chimie de l'Alcan ltée
(SÉCAL)
- L'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Description du projet

En 1981, la Société d'électrolyse et de chimie de l'Alcan Ltée (SÉCAL) projetait d'implanter une politique globale de gestion de l'entretien dans son usine et voulait former des professionnels aptes à appliquer cette politique. Elle prévoyait que cette nouvelle classe de professionnels serait recrutée à partir de travailleurs déjà en emploi et qu'ils seraient sélectionnés en tenant compte de leurs aptitudes, de leur préparation académique préalable et, surtout, de leur disponibilité, puisque la formation serait dispensée à temps partiel et en dehors des heures de travail. La compagnie s'est adressée au module des Sciences de l'administration de l'UQAC et elle a demandé à ses responsables d'élaborer un projet de formation sanctionnée par un certificat. L'évaluation des besoins et l'élaboration du projet de formation ont été réalisées en étroite collaboration avec un professeur qui avait travaillé près de 15 ans à la SÉCAL et qui connaissait donc très bien le milieu de travail où devait être implantée la nouvelle politique.

Déroulement du projet

Un plan de formation d'une durée de trois ans et demi fut élaboré et un protocole d'entente signé entre les parties. L'UQAC s'engageait à faire accréditer le plan de formation, à recruter des professeurs pour dispenser les cours et à superviser les stages en milieu de travail. De son côté, la SÉCAL recrutait des candidats de manière à former annuellement une cohorte de 15 personnes. Elle assurait le suivi des activités de formation. Elle mettait à la disposition des étudiants ses appareils et ses équipements pour la formation pratique et pour les stages. Elle versait à l'UQAC un montant de 60 000 \$ par cohorte pour couvrir les frais d'inscription et de formation. Le projet devait durer pendant une décennie et former près de 120 professionnels. Le projet s'est poursuivi jusqu'à ce jour et les promesses ont été remplies. Les dernières cohortes achèvent leur projet de formation. En septembre 1993, il n'y a pas eu de nouvelle cohorte. Au-delà de 100 professionnels formés se sont déjà qualifiés pour obtenir des postes correspondant à la politique de la SÉCAL.

Faits saillants et commentaires

— La réalisation de cette activité en partenariat a été d'autant plus aisée qu'il existait une forme de connivence et de communauté d'intérêts entre les interlocuteurs des deux institutions, puisque le représentant de l'UQAC avait une longue expérience de travail à la SÉCAL. La connaissance et la confiance mutuelles ont grandement facilité l'entente sur les objectifs, sur les rôles et les fonctions de chacun, sur la structure de coordination de même que sur les modalités administratives et pédagogiques. Elles ont également favorisé l'existence d'une collaboration soutenue, basée sur des intérêts convergents, éliminant ainsi toute difficulté de communication ou toute forme de lutte de pouvoir entre les parties. Pareille forme de collaboration était d'autant plus facile que les partenaires n'étaient que deux et qu'ils disposaient res-

pectivement des pouvoirs et de la marge de manœuvre nécessaires à la bonne marche du projet.

— Dans cette expérience de partenariat, il y a plus qu'une simple prestation de services puisqu'on y retrouve à la fois le partage et la complémentarité des ressources investies par les parties. Cette initiative a également produit des changements dans la culture organisationnelle des parties et des gains appréciables ont été réalisés à la fois par l'entreprise, par les travailleurs et par l'établissement d'enseignement : l'entreprise a pu mettre en application sa politique de gestion, ce qui a amélioré le rendement de ses opérations ; les travailleurs ont été placés dans une perspective de développement de leur plan de carrière et certains ont même accéléré ce plan en poursuivant leurs études universitaires en vue de l'obtention d'un baccalauréat ; même l'université en a fait son profit puisqu'en plus de lui fournir l'occasion d'établir une relation fructueuse entre la théorie et la pratique et d'adapter le contenu des cours à la réalité changeante du travail dans une entreprise, ce partenariat a eu des retombées sur la formation initiale alors qu'une partie du programme a été adoptée comme module de formation.

— Il n'y a pas eu d'entente formelle sur la façon d'évaluer l'atteinte des objectifs. On s'est plutôt fié à la méthode traditionnelle d'évaluation des établissements d'enseignement : la persévérance et les résultats scolaires. Pour leur part, les adultes inscrits pouvaient, par leurs commentaires, amener les responsables à effectuer les réajustements nécessaires.

En conclusion

Cette expérience de formation, issue d'un partenariat, a donné aux étudiants adultes les fondements et les outils nécessaires pour appuyer leurs pratiques et pour participer aux changements effectués dans leur milieu de travail.

TITRE DU PROJET : LA FORMATION D'APPRENTI(E) À MAÎTRE
TECHNICIEN

PARTENAIRES IMPLIQUÉS : - TOYOTA CANADA INC.
- OSTRAL Inc. (consultant)
- Les concessionnaires d'automobiles TOYOTA
du Montréal métropolitain
- Adulte-étudiant
- La Commission scolaire Jérôme-Le Royer

Description du projet

Le projet est né, il y a plus de cinq ans, d'une initiative d'un répondant de la Commission de formation professionnelle (CFP), devenue depuis la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre. Appréhendant une pénurie de mécaniciens spécialisés en mécanique automobile et l'émergence de besoins de formation des mécaniciens en emploi pour qu'ils soient en mesure de répondre aux changements technologiques actuels et futurs, il en a fait part aux porte-parole des concessionnaires d'automobiles de Toyota. Il les a invités à retenir les services d'un consultant en formation pour que celui-ci les aide à préciser leurs besoins, à recruter des candidats et à trouver les ressources pour offrir la formation. Sur les conseils du consultant recruté, les concessionnaires se sont adressés à un établissement public de formation, le Centre Daniel-Johnson de la C.S. Jérôme-Le Royer. De son côté, Toyota Canada inc. a été mise à contribution pour fournir le matériel d'apprentissage et les équipements requis. Jusqu'à maintenant, la Compagnie aurait investi près d'un demi-million de dollars. Celle-ci avait déjà consacré beaucoup d'efforts et de ressources financières à l'élaboration d'un programme complet de formation technique, le « Toyota-Technical Educational Program (T-TEP) ». Structuré en trois étapes, ce programme intégrait la formation initiale jusqu'au perfectionnement conduisant à la fonction de maître technicien. Toyota cherchait à implanter ce programme au moins dans un centre de formation par province. Comme les objectifs du programme de formation initiale correspondaient à ceux du programme gouvernemental, la C.S. les a adoptés, tout en intégrant les objectifs de formation spécifiques aux techniciens Toyota. Les objectifs de perfectionnement destinés aux techniciens déjà en emploi ont été ajustés pour correspondre à ceux du programme mis en place par la compagnie.

Déroulement du projet

À la suite de l'implantation du programme Toyota, l'accent s'est déplacé graduellement du perfectionnement professionnel à la formation initiale. La C.S. a saisi l'occasion pour orienter la formation des mécaniciens d'automobile dans une perspective de développement de plan de carrière. De plus, au cours des deux dernières années, de concert avec les concessionnaires et avec Toyota Canada inc., la C.S. a implanté un programme de formation initiale en alternance. Cette formation a été divisée en trois phases, chacune d'entre elles étant suivie d'un stage supervisé en milieu de travail d'une durée de huit semaines. Afin d'être en mesure d'assurer le suivi de la formation initiale et du perfectionnement, les partenaires ont formé un comité qui se réunit périodiquement toutes les huit semaines. Ce comité fournit aux parties l'occasion de faire le point, de formuler de nouvelles pistes de développement et d'effectuer les ajustements nécessaires.

Faits saillants et commentaires

- La forme actuelle de partenariat est le fruit d'une importante mutation. Issu d'un besoin de perfectionnement pressenti en termes de formation sur mesure destinée à des mécaniciens en

emploi, le projet s'est transformé pour s'intéresser également à la formation initiale donnée selon le modèle de l'alternance études-travail. Ainsi, on en est arrivé à mettre en place un projet global de formation orienté dans une perspective de développement de plan de carrière en mécanique automobile. Ce plan pourrait éventuellement conduire au développement de la formation pour d'autres fonctions de travail afférentes à la vente et à l'entretien des automobiles.

— Au cours de cette mutation, le partenariat initial formé du regroupement des concessionnaires Toyota, de leur consultant en formation et de la Commission scolaire s'est élargi à Toyota Canada inc. Maintenant, tous ces interlocuteurs se partagent le leadership. La principale « bougie d'allumage » qui a été à l'origine de ce projet en partenariat, le représentant de la CFP, est demeuré dans l'ombre, se limitant à assurer le financement de la formation en vue du perfectionnement des mécaniciens déjà en emploi.

— En cours d'évolution du projet, l'entente initiale d'une durée de trois ans s'est transformée. L'entente actuelle repose surtout sur une correspondance entre le plan de formation de Toyota, le T-TEP, et les visées de développement de la formation de la C.S. L'évaluation, le contrôle de la qualité, l'orientation et la planification des activités communes ont lieu à l'occasion des rencontres statutaires du comité de suivi.

En conclusion

Un partenariat issu d'une entente formelle peut survivre à une évolution en tant qu'il y a toujours partage d'objectifs communs entre les principaux protagonistes et qu'il existe des mécanismes de contrôle et de suivi auxquels prennent part régulièrement tous les intervenants.

TITRE DU PROJET : **ATTESTATION D'ÉTUDES COLLÉGIALES (AEC)
EN ORGANISATION COMMUNAUTAIRE**

PARTENAIRES IMPLIQUÉS : - Cégep de Victoriaville
 - Corporation de développement communautaire
 Les Bois-Francs
 - Société québécoise de développement de la
 main-d'œuvre en région (SQDM)
 - Développement des ressources humaines Canada
 en région (DRHC)

Description du projet

Ce projet de formation mené en partenariat consistait à former des intervenantes et des intervenants dans le secteur communautaire. La formation suivie conduisait à l'obtention d'une attestation d'études collégiales en organisation communautaire. Cette formation s'inscrivait dans le cadre d'un programme de planification de l'emploi géré par Développement des ressources humaines Canada (DRHC) : « Projet de formation ». Les partenaires impliqués dans la gestion du projet sont DRHC, l'organisme communautaire, la SQDM et le cégep.

Dix-huit candidates ou candidats, prestataires de l'aide sociale ou de l'assurance-chômage, ont été admis au programme. Ils avaient en commun une expérience de l'intervention communautaire. Le programme de formation a été offert à temps plein pendant 23 semaines consécutives. Quatorze participantes et participants ont terminé la formation et obtenu l'AEC en organisation communautaire. Quatre mois après la fin de la formation, onze d'entre eux occupaient un emploi au sein d'organismes communautaires.

Déroulement du projet

Le programme fédéral de planification de l'emploi dont il est question définit l'encadrement organisationnel et administratif du projet de formation en organisation communautaire. Les modalités sont décrites ci-après. L'organisme communautaire soumet un projet de formation à DRHC. Ce projet inclut l'identification des besoins, une prescription quant au plan de formation, les conditions d'admission, la sanction, le calendrier scolaire, les perspectives professionnelles et le budget de fonctionnement. L'acceptation du projet par DRHC aux fins de financement est suivie de la validation du plan de formation par la SQDM qui intervient à la demande de DRHC. À la suite de ces étapes, le projet de formation est autorisé et la coordination de l'ensemble des activités est confiée à l'organisme qui a soumis le projet, en l'occurrence, l'organisme communautaire. La coordination concerne l'ensemble des aspects liés à la mise en œuvre et au suivi du projet de formation. Cette fonction inclut le choix de l'établissement de formation. L'organisme communautaire a fait appel au cégep afin d'offrir le plan de formation préétabli. L'encadrement ainsi défini par le programme fédéral de planification de l'emploi tenait lieu d'entente globale entre les partenaires.

Le partage des tâches entre le cégep et l'organisme communautaire s'est établi ainsi : le cégep s'occupait principalement de l'encadrement pédagogique du programme et de la sanction des études ; l'organisme communautaire était responsable de l'organisation scolaire en plus de participer activement au recrutement des formatrices et des formateurs ainsi qu'à la mise en ordre des séquences de formation du programme de formation.

Ce projet de formation est considéré par les partenaires comme étant un franc succès.

Faits saillants et commentaires

— Le programme de financement de ce projet de formation prescrivait un mode de participation et un rôle précis à chacun des partenaires. Le plus souvent, la gestion du projet impliquait successivement deux des quatre partenaires à la fois. On obtint ainsi une stratification de paliers de coordination et de procédés d'évaluation¹.

— Le partenaire issu de l'organisme DRHC possède un ensemble important de pouvoirs dans la réalisation du projet, et notamment quant au choix du projet de formation, à l'ampleur de l'engagement financier et à la poursuite du projet de formation². Néanmoins, tout au long du déroulement du projet, l'interaction des partenaires s'est inscrite sous le signe d'un respect mutuel de la compétence de chacune des parties et de la collaboration.

— Compte tenu des règles fixées par le programme fédéral de financement et compte tenu de l'historique des interrelations du cégep et de l'organisme communautaire, on conçoit clairement que le partage par le cégep d'une partie de ses responsabilités en matière de formation reposait sur la reconnaissance de l'expertise et du savoir-faire de l'organisme communautaire en matière de formation continue. Mais cet exemple de partage novateur des tâches qui a eu lieu dans le cadre de ce projet remet en question plus largement le rôle des établissements de formation dans les projets menés en partenariat : un établissement de formation n'est-il pas le partenaire qui doit se porter garant de la qualité de la formation offerte? Les tâches liées à l'enseignement peuvent-elles être partagées avec d'autres partenaires ou constituent-elles en quelque sorte des « actes professionnels réservés » que l'établissement de formation doit faire valoir au regard de ses partenaires?

En conclusion

Cet exemple de projet de formation mené en partenariat met ainsi en relief la nécessité de bien situer la contribution de l'établissement de formation. D'une part, il apparaît que l'établissement de formation n'a pas nécessairement

1. Trois niveaux de coordination ont été identifiés : coordination des activités de formation, de la gestion administrative et financière par l'organisme communautaire ; encadrement pédagogique des formateurs par le cégep ; coordination de l'ensemble du projet par DRHC et la SQDM. De façon égale et selon leur compétence respective, les quatre partenaires s'investissent dans l'évaluation en mesurant certains aspects liés à la mission de leur organisme : DRHC a évalué l'intégration en emploi ; la SQDM a mesuré la satisfaction générale des participants ainsi que l'atteinte des objectifs du plan de formation ; l'organisme communautaire et le cégep ont procédé conjointement à l'évaluation de la formation, du placement ainsi qu'à une évaluation globale du projet.
2. En tout temps, DRHC conserve le droit de mettre fin aux activités de formation dans le cas où le plan de formation n'est pas respecté.

à faire appel à l'ensemble des éléments de sa mission et peut offrir des services plus limités mais adaptés aux besoins de la clientèle ; le service de reconnaissance des acquis en est un exemple. D'autre part, on conçoit que l'établissement de formation doit demeurer vigilant quant au risque de restreindre sa contribution à un apport moins significatif que ce que sa mission lui permet d'accomplir dans des situations qui commandent un élargissement de son intervention, cela, pour le bien-être de la clientèle.

TITRE DU PROJET : DÉVELOPPEMENT D'UNE ARTÈRE
COMMERCIALE DU CENTRE-VILLE

PARTENAIRES IMPLIQUÉS : - Commission des écoles catholiques de Québec
- Cégep Limoilou
- Ville de Québec
- Commerçants d'une artère commerciale
du centre-ville

Description du projet

Faisant suite au constat de détérioration d'une artère commerciale du centre-ville (fermeture des commerces, détérioration physique de la rue, problèmes de circulation, taux croissant de criminalité, exode de la population et rareté d'activités culturelles dans le quartier), les commerçants ont mis sur pied une association de gens d'affaires qui aurait pour mission le développement de l'artère des points de vue économique, démographique et social. Pour les soutenir à chacune des étapes de cette démarche de regroupement, les commerçants ont fait appel aux services du Cégep et de la Commission scolaire. Parallèlement à l'émergence de ce projet, la Ville entreprenait la mise en œuvre d'un programme de revitalisation de cinq artères commerciales du centre-ville et ciblait l'artère dont il est question dans ce projet. C'est donc à partir d'intérêts convergents relativement au développement de l'artère commerciale que les gens d'affaires, la Ville, la Commission scolaire et le Cégep ont collaboré à la réalisation d'un projet commun mené en partenariat et où l'éducation des adultes est liée au développement régional.

Déroulement du projet

Le projet est encadré par deux principales ententes conclues avec les commerçants : la Commission scolaire et le Cégep considèrent le projet de développement régional soumis au MEQ-MESS et qui a été rédigé à partir des besoins exprimés par les commerçants comme servant d'entente avec ces derniers ; la Ville conçoit le guide d'intervention élaboré avec les commerçants comme l'entente conclue avec eux. Même s'il s'agissait d'ententes formalisées, aucune entente globale n'est survenue entre les quatre partenaires. De façon corollaire, les objectifs et les résultats attendus sont définis par les sous-groupes de partenaires, voire par chacun des partenaires, mais n'ont pas été redéfinis collectivement.

La formation a été offerte au cœur même de l'action. En effet, la personne-ressource issue des établissements de formation a fait des interventions visant à l'apprentissage de la gestion d'organisme à but non lucratif et la prise en charge graduelle de l'association par les commerçants.

Les partenaires considèrent généralement que ce projet est un succès, tant sur le plan du membership de l'association, de l'ouverture de la Ville aux revendications des commerçants que de la réalisation d'activités culturelles dans le quartier. Un des commerçants interviewés affirme y avoir réalisé des apprentissages significatifs, notamment en ce qui a trait aux relations publiques et au marketing, précisant que ce mode d'apprentissage-enseignement était adapté à sa situation.

Leçons à tirer

Quelles leçons pouvons-nous tirer de ce projet dans l'optique d'une généralisation à d'autres projets d'éducation des adultes réalisés en partenariat? Elles sont principalement de deux ordres.

— Dans la mise en œuvre de ce projet, les adultes étaient considérés comme étant de véritables partenaires, cela, dès la formulation des orientations du projet et, par la suite, à chacune des étapes du projet. La formation offerte au cœur même de l'action transgressait les modes habituels d'apprentissage-enseignement. Cette formation procédait selon une approche véritablement andragogique ; pour apprendre, les commerçants devaient s'ouvrir à la situation éducative, observer l'intervenant issu des établissements de formation, tirer profit de l'expérience des autres commerçants et opérer leur propre synthèse et leur propre réinvestissement d'acquis dans le cadre de la gestion de leur commerce et, plus largement, du développement de l'artère commerciale. Une adaptation si serrée de la formation à la réalité de la clientèle est-elle considérée comme un mode significatif d'apprentissage-enseignement dans le milieu de l'éducation ? On pourrait faire l'hypothèse que l'inclusion des adultes comme partenaires dans un projet d'éducation des adultes conduit parfois à développer des formules novatrices d'enseignement-apprentissage qui prennent véritablement en compte le point de vue de l'apprenant, à la fois sur le plan du contenu de formation et des modes d'apprentissage.

— Faisant suite au constat d'absence d'entente globale univoque entre les quatre partenaires relativement aux objectifs poursuivis et aux résultats attendus et ne niant aucunement, dans ce cas-ci, le rôle de rassembleur qu'ont pu jouer les établissements de formation à des moments clés du projet, on peut légitimement interroger le rôle des partenaires issus du système d'éducation : l'établissement de formation n'a-t-il pas la responsabilité de prendre part activement ou, le cas échéant, d'amorcer le processus de définition des objectifs et des résultats attendus pour le bénéfice de l'ensemble des partenaires impliqués dans la gestion du projet ? Cette étape de définition ou de reformulation des objectifs et des résultats attendus, en plus de favoriser la concertation des actions, est de nature à éviter certaines tensions « inutiles » entre les partenaires et à dénouer certaines polarisations qui, bien qu'elles créent parfois une saine dynamique, peuvent également provoquer, à d'autres occasions, l'échec du partenariat.

En conclusion

La présente étude de cas illustre clairement l'effet de l'implication des adultes comme partenaires dans un projet de formation mené en partenariat. Elle montre le caractère novateur que peut emprunter l'enseignement-apprentissage dans un contexte où l'adulte visé par l'activité éducative est partie prenante de la gestion du projet.

TITRE DU PROJET : ALPHABÉTISATION - AIR LIQUIDE CANADA

PARTENAIRES IMPLIQUÉS :

- La Compagnie AIR-LIQUIDE-CANADA
- Le syndicat local des employés
- La Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ)
- Le Centre de ressources en éducation populaire (CREP-CECM)

Description du projet

Il y a un peu plus de trois ans, l'employeur et le syndicat constataient que les travailleurs, dont la moyenne d'âge est de 46 ans, avaient un niveau de scolarité peu élevé. Cette situation risquait d'entraîner des problèmes importants devant les changements technologiques que devait opérer l'entreprise dans le futur. Lors de négociations syndicale-patronale, la partie syndicale demandait d'inclure dans la convention une clause garantissant la formation des travailleurs. Après un an de laborieux pourparlers, on assistait à la création d'un comité paritaire dont le mandat consistait à examiner les questions relatives à la formation des employés des diverses usines. Le projet d'alphabétisation a pris forme à la suite de l'évaluation de l'intérêt des travailleurs pour de la formation. Cette évaluation a été réalisée avec le soutien technique de la FTQ, auquel le syndicat local est affilié. Une fois cet intérêt connu, les partenaires ont fait appel aux services du Centre de ressources en éducation populaire (CREP-CECM). Les responsables de ce Centre ont rencontré les employés pour leur faire part des services de formation qu'ils pouvaient leur offrir. Par la suite, ils ont organisé, de concert avec tous les partenaires, des séances de «testing» pour les employés des divers quarts de travail afin de les classer selon leurs compétences en français et en mathématiques. Quelques semaines plus tard, débutait un service de formation en français et en mathématiques offert sur une base volontaire aux travailleurs ayant un niveau de scolarité inférieur à une 9^e année.

Déroulement du projet

La création d'un comité paritaire, formé de trois représentants du syndicat et de trois représentants de l'entreprise, a permis, après plusieurs réunions, d'arriver à la signature d'une entente en matière de formation, déposée au ministère du Travail. Le projet de formation repose donc sur une entente explicite entre l'entreprise et le syndicat. Comme les syndicats locaux sont autonomes dans la structure syndicale de la FTQ, celle-ci n'est pas signataire de l'entente. La centrale apporte toutefois, à la demande du syndicat local, un soutien technique dans la mise en œuvre du projet ; son rôle est donc technique et non politique. Une autre entente, un contrat de service, lie l'entreprise et le centre de formation. Ce contrat comporte une évaluation des besoins par des tests de classement, les services de formation et l'évaluation de l'expérience avec le comité paritaire. Même si tous les partenaires du projet ne sont pas signataires d'une entente globale, il apparaît que chacun d'entre eux est satisfait ; les rôles et responsabilités sont clairement définis et complémentaires.

Faits saillants et commentaires

— À partir du moment où les parties syndicale et patronale se sont donné un mécanisme de communication formel — le comité paritaire — on a observé une complémentarité évidente entre les divers partenaires. La formation d'un comité paritaire a eu comme effet de neutraliser les tensions entre l'employeur et les tra-

vailleurs, tout au moins en ce qui a trait à la formation. L'employeur reconnaît et accepte que le syndicat détienne un certain leadership. Il sait qu'il doit en être ainsi pour qu'un tel projet rencontre l'adhésion des travailleurs. Il est conscient qu'un problème d'analphabétisme identifié dans un milieu de travail peut entraîner chez ceux qui le vivent des sentiments d'angoisse et d'insécurité. Il y a d'ailleurs eu entente sur la nécessaire confidentialité des données recueillies en entrevues. L'employeur a contribué à l'analyse des besoins de formation, en engageant une personne-ressource pour partager cette opération avec la FTQ. Il a libéré ses employés pour les entrevues individuelles, les assemblées d'information et les tests de classement. Il ajuste également les horaires de travail pour rendre la formation accessible et défraie les adultes pendant leur formation. Les cours sont donnés pendant les heures de travail.

— Tous les partenaires ont bénéficié d'une marge de manœuvre suffisante, autant avec leur organisme respectif qu'entre eux. Lorsque l'on détient un mandat clair de son organisation, que l'on sait faire confiance et que l'on reconnaît les compétences de chacun, l'implication des protagonistes dans l'action est largement facilitée.

— Plus on avance en alphabétisation en milieu de travail, plus on est amené à remettre en question les objectifs et les stratégies traditionnelles d'alphabétisation. Par exemple, les formateurs et les formatrices ressentent le besoin de s'outiller pour mieux comprendre les divers aspects régissant l'entreprise d'aujourd'hui. En recourant à une approche plus fonctionnelle qui relie les apprentissages avec les réinvestissements qui peuvent être réalisés immédiatement en situation de travail, on obtient de meilleurs résultats et, surtout, une plus grande motivation de la part des adultes.

En conclusion

L'organisation d'activités de formation de base en entreprise est une opération à la fois délicate et complexe. Elle demande une collaboration soutenue de la part de tous les participantes et participants. Lorsqu'elle est instaurée, elle donne des résultats encourageants et devient vite rentable pour tous, notamment les adultes.

TITRE DU PROJET :

FORMATION DES OFFICIERS SYNDICAUX EN
DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE RÉGIONAL
CSN-FTQ

PARTENAIRES IMPLIQUÉS :

- Le Service aux collectivités de l'UQAM
 - La Fédération des travailleurs et des travailleuses
du Québec (FTQ)
 - La Confédération des syndicats nationaux (CSN)
-

Description du projet

Expérimenté en 1972 et signé en 1976, le protocole d'entente UQAM-CSN-FTQ lie les parties suivantes : la Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec (FTQ), la Confédération des syndicats nationaux (CSN) et l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ce protocole *a pour objet de rendre accessibles aux travailleurs et travailleuses et à leurs organisations syndicales les ressources humaines et techniques de l'Université, dans le cadre d'activités d'éducation non créditées*. Le projet analysé s'inscrit dans le cadre de cette entente globale. La création de mécanismes de concertation régionale tels que les comités de développement économique régional et les tables régionales de concertation, dans la plupart des régions du Québec, amène les centrales syndicales à prendre position face au développement économique de celles-ci et à outiller leurs représentantes et leurs représentants pour agir en interlocuteur valable dans les diverses instances régionales. L'objectif principal du projet est de perfectionner ceux-ci afin de leur permettre de maîtriser certains concepts en économie, de mieux comprendre et analyser la réalité de leur milieu et de mener des actions plus cohérentes.

Déroulement du projet

Comme le protocole existe depuis plusieurs années, les partenaires du projet sont maintenant habitués à collaborer. Concernant le projet de formation en développement économique, les centrales syndicales ont la responsabilité d'apporter les besoins concrets de formation, le vécu de leurs membres et la lecture qu'ils font de leur région. Pour sa part, l'UQAM coordonne le projet, produit le matériel pédagogique et met à contribution ses chercheurs et ses professeurs. L'UQAM est l'interlocuteur principal de chaque centrale et elle détient un grand leadership. Elle a la maîtrise d'œuvre sur le plan des connaissances théoriques et elle consacre au projet une personne-ressource à temps plein qui assure la coordination. Son expertise est reconnue et respectée par les centrales. Cependant, cette expertise est nourrie par les réalités de l'intervention terrain qui sont indispensables au projet. Le rôle de coordonnateur facilite la compréhension entre le milieu syndical et le milieu universitaire. Sa présence aplanit certaines difficultés, notamment les craintes que les syndicats pourraient nourrir quant aux contenus de formation trop théoriques. Les sessions de formation sont données dans chaque centrale, en collaboration avec le personnel syndical.

Faits saillants et commentaires

— Dans leur organisation respective, les partenaires semblent posséder une marge de manœuvre satisfaisante. D'une part, les centrales peuvent y matérialiser une orientation discutée et adoptée en congrès. Cependant, l'émergence du besoin de formation chez les centrales ne leur attribue pas pour autant le leadership. D'autre part, l'université peut faire preuve de beaucoup de souplesse, puisqu'il s'agit de formation sur mesure, non créditée ;

ce qui n'élimine pas pour autant un encadrement rigoureux. Les universitaires apportent l'expertise théorique tandis que, de leur côté, les représentantes et les représentants syndicaux, apportent tous les aspects de la réalité terrain.

— Les représentantes et les représentants syndicaux à qui s'adresse la formation se sentent partenaires du projet. Les centrales syndicales qui préconisent une approche andragogique dans la formation de leurs membres favorisent leur participation aux diverses étapes du processus. À la demande des syndicats et par l'intermédiaire du coordonnateur de projet, les professeurs de l'UQAM ont dû parfois modifier leur approche, habituellement plus magistrale.

— Les partenaires se sont entendus sur les résultats à atteindre en connaissant la nature évolutive du projet et en admettant l'importance de conserver le caractère de formation sur mesure. L'information relative au projet a circulé librement. Les centrales échangent systématiquement leur documentation depuis la signature de l'entente.

En conclusion

Les résultats du projet sont déjà tangibles ; la formation transforme progressivement l'action syndicale des centrales. Leurs prises de position reposent désormais sur un discours plus articulé, une lecture plus exacte de la réalité et des propositions par là-même plus réalistes. L'état actuel du militantisme syndical favorise de plus en plus la mise en œuvre et la durabilité de projets de cette nature. Les syndiqués veulent s'en sortir. Ils ont besoin de perspectives et de solutions concrètes pour affronter les conditions de plus en plus difficiles du marché du travail. Le contexte socio-économique appelle à la rigueur et à la connaissance.

TITRE DU PROJET : L'INSTITUT DES BANQUIERS CANADIENS ET SON
ASSOCIATION AVEC LES COLLÈGES CANADIENS

PARTENAIRES IMPLIQUÉS : - Le Collège de Bois-de-Boulogne
- L'Institut des banquiers canadiens



Description du projet

L'Institut des banquiers canadiens est un organisme de formation subventionné par l'Assemblée des gouverneurs des six banques canadiennes. Jusqu'en 1990, l'Institut avait pour mandat de former le personnel cadre. Depuis, son mandat s'est étendu à tous les employés pour leur permettre de suivre l'évolution technologique autant que les transformations actuelles et futures des milieux financiers. Ce changement de cap a incité l'Institut à établir une collaboration avec les collèges et non plus seulement avec les universités. Dans un premier temps, le projet consistait à développer un programme pouvant être reconnu et intégré à un diplôme d'études collégiales en techniques administratives, option services financiers, et ainsi assurer une formation des jeunes qui corresponde le plus possible aux besoins futurs des entreprises bancaires. Le projet, initialement réservé au secteur régulier, a débordé rapidement du côté de l'éducation des adultes. Les banquiers ont en effet cru bon d'offrir à leurs employés actuels le programme de formation comportant neuf cours spécifiques à l'industrie. Le programme devait être uniforme et reconnu par le ministère de l'Éducation de chaque province. Ont participé au projet trois collèges canadiens, le collège de Bois-de-Boulogne de Montréal, le collège Humber de Toronto et le collège Douglas de Vancouver, choisis pour leur réputation d'excellence et pour leur capacité de répondre rapidement aux besoins de formation. L'Institut voulait également que les partenaires du réseau collégial acceptent de partager avec lui l'élaboration du programme.

Déroulement du projet

De par le mandat qu'il détient de l'Assemblée des gouverneurs, l'Institut doit s'assurer de la formation des employés des banques dans le but de les préparer aux changements futurs. L'Institut a assuré la production du matériel pédagogique des neuf cours du programme. Il a aussi couvert les frais encourus par les sessions de formation des formateurs et procédé au recrutement des étudiants. Pour leur part, les collèges devaient faire les démarches relatives à la reconnaissance du programme pour l'obtention d'un DEC et d'une AEC au Québec et de diplômes équivalents dans les autres provinces. Ils avaient aussi la tâche d'inciter les formateurs de leur institution à suivre les cours de perfectionnement de l'Institut, de rendre disponible le programme et de l'administrer. Lors de rencontres du comité national, formé des représentants de chaque collège et de l'Institut, on a élaboré les plans de cours à partir d'une analyse de besoins, défini les activités de promotion et échangé sur les exigences ministérielles propres à chaque province.

Faits saillants et commentaires

— Même si les entrevues n'ont pas permis de connaître l'implication financière exacte de l'Institut dans le projet, on peut supposer que celui-ci a investi des sommes considérables pour la production et la traduction du matériel de formation ; le coût des sessions de formation des formateurs et les frais de séjour et de

déplacement des responsables de chaque collège, la promotion des cours, tout cela était également à la charge de l'Institut. De leur côté, les collèges ont investi dans l'adaptation du matériel pédagogique, dans l'analyse de dossiers scolaires et dans les activités de formation. Ils ont fourni les salles de cours ainsi que le matériel technique utilisé en classe.

— Le rôle et les fonctions de chacun des partenaires, la structure de coordination et les modalités administratives et pédagogiques paraissent avoir été clairement définis. Cependant, en réalité, il est difficile de saisir le type d'entente intervenue entre les partenaires. De son côté, l'Institut affirme que le projet n'a pas fait l'objet d'une entente écrite mais qu'il repose sur le développement d'une relation à long terme avec les collèges.

— L'un et l'autre partenaires ont une mission en formation des adultes. On observe que cette mission analogue peut, à l'occasion, exiger de part et d'autre des ajustements quant aux habitudes de fonctionnement, aux approches pédagogiques et à la production de matériel servant à l'apprentissage en vue de garantir la qualité de la formation. Entre autres choses, le collège a dû apporter une attention toute particulière au matériel pédagogique, surtout sur le plan linguistique.

En conclusion

Un climat de collaboration s'est peu à peu instauré entre l'Institut des banquiers canadiens et les collèges qui ont dû opérer des ajustements réciproques. Cependant, un projet comme celui-là pose toujours aux établissements d'enseignement la question de la marge de manœuvre à préserver dans le choix des objectifs de formation et du matériel pédagogique, puisqu'en dernier ressort, ils doivent se porter garants de la formation offerte.

- ACEACQ, *Pour l'avenir des cégeps. Une reconnaissance complète de l'éducation des adultes*, 1988, cité dans : Conseil des collèges, *L'éducation des adultes dans les cégeps*.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Enseignement supérieur et le développement économique : pour l'ouverture dans le respect de la mission et de l'autonomie institutionnelle*, Avis, Québec, 1994.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Développement socio-économique régional : un choix à raffermir en éducation*, Québec, 1989.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Vers un modèle de financement en éducation des adultes*, Québec, 1994.
- GRAVEL, Robert J., « L'implantation des orientations stratégiques, un défi de taille », dans *Organisation*, Vol. 3, n° 2, été 1994.
- HENRIPIN, Marthe, *L'Éducation des adultes : une composante essentielle et spécifique de la mission de la commission scolaire*, Document de référence et de réflexion préparé pour l'Assemblée générale de la TRÉAQ, Sainte-Foy, 1989 (inédit).
- L'INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES (ICEA), *Apprendre à l'âge adulte : état de situation et nouveaux défis*, Montréal; 1994.
- LANDRY, Carol, « La coopération interorganisationnelle dans la formation en alternance pour les adultes », dans *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en science de l'éducation*, Actes du 2^e congrès des Sciences de l'éducation, Tome I, *Éducation et travail*, Sherbrooke, Éd. du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 1990.
- LEVESQUE, André, *La Concertation au Québec : structures régionales*, Institut de formation en développement économique communautaire (IFDEC), Montréal, 1992.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La Formation de la main-d'œuvre, des services aux entreprises dans les commissions scolaires*, Québec, 1991.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'Information et la concertation entre le monde de l'éducation, ses partenaires ministériels et le marché du travail*, Québec, 1983.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *L'Éducation des adultes liée au développement régional*, Québec, 1987.
- OCDE, *Écoles et entreprises : un nouveau partenariat*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, 1992.

SÉNÉCHAL, Gilles, *La Décentralisation en éducation : situation et conditions de développement*, Étude réalisée pour le CSE dans le cadre de son Rapport annuel 1992-1993, Col. Études et recherches, Québec, 1993.

SIROIS, Christiane, *Analyse des expériences de « concertation » impliquant les services d'éducation des adultes des commissions scolaires*, Étude réalisée pour La Table des responsables des services d'éducation des adultes des commissions scolaires du Québec (TREAQ), Sherbrooke, mars 1984.

WADDOCK, Sandra A., « Building Successful Social Partnerships », Cambridge, Mass., *Sloan Management Review*, Summer 1988.

COMMISSION DE L'ÉDUCATION DES ADULTES
1993-1994

Girard, Pierre-Nicolas

Président
Directeur
Les Fédérations de l'Union des
producteurs agricoles de la
région de Québec
Québec

Aubre, Yvan

Consultant en gestion
Gestion Yvan Aubre Inc
Pointe-du-Lac

Beaubien, André

Directeur
Service de l'éducation des adultes
Cégep de Trois-Rivières
Trois-Rivières

Bissonnette, Johanne

Formatrice en éducation des adultes
Commission des écoles catholiques
de Québec
Québec

Bonneau, Michel M.

Coordonnateur de l'extension de
l'enseignement universitaire
Université Laval
Québec

Chauvette, Jean-Louis

Directeur de l'éducation des adultes
Commission scolaire des Manoirs
Repentigny

Deschamps, Johanne

Conseillère syndicale
Fédération des travailleurs du Québec
Laval

Désilets, Esther

Professeure
Département des Sciences
de l'éducation
Université du Québec à Montréal
Montréal

Landry, Carol

Professeur en sciences
de l'éducation
Université du Québec à Rimouski
Rimouski

Paquette, Pierre-A.

Secrétaire général
Confédération des syndicats
nationaux
Montréal

Pelletier, Micheline

Doyenne des études de 1^{er} cycle
Université du Québec à Montréal
Montréal

St-Georges, Andrée

Directrice générale
Conseil régional de développement
de Lanaudière
Joliette

Théroux, Gabrielle

Coordonnatrice à l'enseignement
technique
Collège Ahuntsic
Montréal

Tremblay, Bertrand

Coordonnateur en enseignement
professionnel (jeunes et adultes)
Chicoutimi

Coordonnateur

Sénéchal, Gilles E.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Membres

BISAILLON, Robert
Président du Conseil
Sainte-Sabine

NEWMAN, Judith
Vice-présidente du Conseil
Montréal

AUBERT CROTEAU, Madeleine
Conseillère en éducation
chrétienne
Commission scolaire
de Victoriaville
Victoriaville

AUROUSSEAU, Chantal
Étudiante au doctorat
et chargée de cours
Université du Québec à Montréal
Montréal

BOUTIN, Nicole
Directrice des études
Cégep Montmorency
Outremont

GATINEAU, Marie-Claude
Directrice adjointe du personnel
Commission des écoles protestantes
du Grand Montréal
Westmount

GIRARD, Pierre-Nicolas
Directeur
Les Fédérations de l'Union des
producteurs agricoles de la
région de Québec
Québec

HARRIS, Richard
Professeur titulaire
Département de physique
Université McGill
Lachine

INCHAUSPÉ, Paul
Directeur général
Cégep Ahuntsic
Outremont

LAGACÉ, Paul
Directeur
École Aux Mille-Fleurs
Commission scolaire Taillon
Saint-Hubert

LAJOIE, Jean
Pointe-au-Pic

MARTEL, Bernard
Professeur
Collège de l'Abitibi-Témiscamingue
Rouyn-Noranda

McNICOLL, Claire
Vice-rectrice aux Affaires
publiques
Université de Montréal
Westmount

PIMPARÉ, Claire
Comédienne-animatrice
Brome

RABINOVITCH, Joseph
Directeur général
Les Centres communautaires juifs
de Montréal
Saint-Laurent

ROBICHAUD, Émile
Président
OIKOS, ressourcement et formation
Laval

ROY-GUÉRIN, Marie Lissa
Conseillère pédagogique
Commission scolaire Outaouais-Hull
Gatineau

SYLVAIN DUFRESNE, Berthe
Spécialiste de musique au primaire
École Mgr-Dumas
Commission scolaire La Jeune
Lorette
Québec

TOUSIGNANT, Gérard
Directeur adjoint
CEMEQ
Sherbrooke

TREMBLAY, Hélène
Vice-rectrice à l'enseignement et
à la recherche
Université du Québec à Rimouski
Rimouski

Vacant

Membres d'office

CÔTÉ, Guy
Président du Comité catholique
Laval

FRANCIS-FAY, Judy
Présidente du Comité protestant
Chicoutimi

Membres adjoints d'office

HAWLEY, Grant C.
Sous-ministre associé pour la
foi protestante
Ministère de l'Éducation

Sous-ministre associé pour la
foi catholique

vacant

LUCIER, Pierre
Sous-ministre de l'Éducation

Secrétaires conjoints

DURAND, Alain

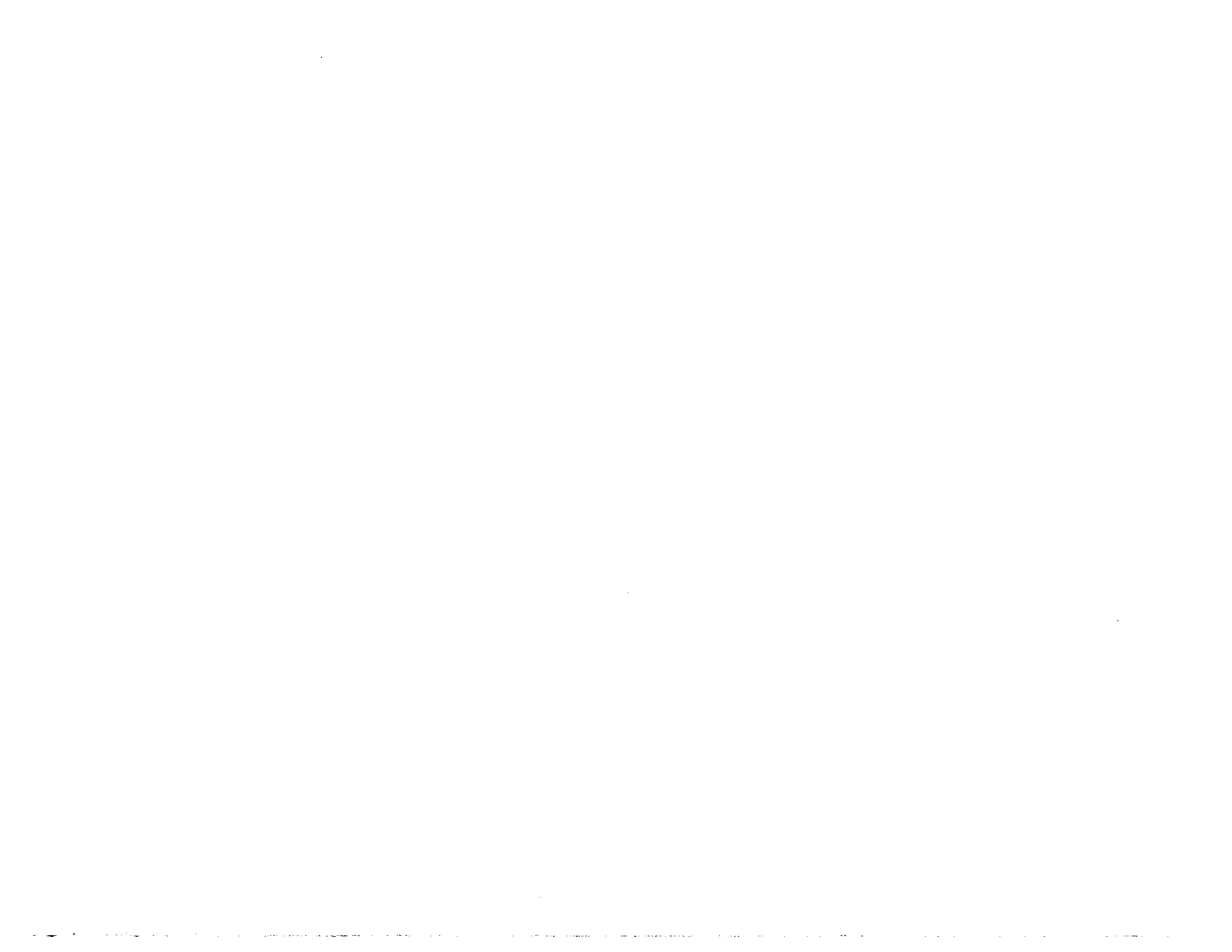
PROULX, Jean

LISTE DES AVIS DISPONIBLES*

Pour une approche éducative des besoins des jeunes enfants Avis au ministre de l'Éducation	50-0370
Les Enfants du primaire Avis au ministre de l'Éducation	50-0371
Améliorer l'éducation scientifique sans compromettre l'orientation des élèves Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0373
L'Alphabétisation et l'éducation de base au Québec: une mission à assumer solidairement Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0377
La Formation professionnelle au secondaire: faciliter les parcours sans sacrifier la qualité Avis au ministre de l'Éducation	50-0383
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	50-0384
Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation- L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0386
Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver Avis au ministre de l'Éducation	50-0387
L'Enseignement supérieur: pour une entrée réussie dans le XXI^e siècle Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0388
Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science	50-0390
Des conditions pour faire avancer l'école Avis à la ministre de l'Éducation et de la Science	50-0391

* Envoi sur demande

Être parent d'élève au primaire Avis au ministre de l'Éducation	50-0392
Le régime pédagogique pour l'éducation des adultes dans les commissions scolaires Avis au ministre de l'Éducation	50-0393
Vers un modèle de financement en éducation des adultes Avis au ministre de l'Éducation	50-0394
Pour des apprentissages pertinents au secondaire Avis au ministre de l'Éducation	50-0395
L'Enseignement supérieur et le développement économique Avis au ministre de l'Éducation	50-0396
Rénover le curriculum du primaire et du secondaire Avis au ministre de l'Éducation	50-0397
La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'ouest de l'Île de Montréal Avis au ministre de l'Éducation	50-0399
Le Projet de modifications au règlement sur le régime des études collégiales Avis au ministre de l'Éducation	50-0400



Édité par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation
2050, boul. Saint-Cyrille Ouest
4^e étage, Sainte-Foy, G1V 2K8
Tél : (418) 643-3850
(514) 873-5056

50-0401