

Regard sur la formation professionnelle au XX^e siècle et repérage des problèmes de recherche pour le XXI^e siècle

Andréanne Gagné, Université du Québec à Chicoutimi, Canada

Résumé: Domaine de recherche en émergence, la formation professionnelle au secondaire et la formation des enseignants de ce secteur s'enracinent fermement dans les changements qui ont marqué le marché du travail au cours du dernier siècle. Au Québec, au Canada, aux États-Unis, en Europe ou ailleurs, la formation professionnelle tend à suivre ou à subir les grands changements sociaux et politiques. Cette recension d'écrits s'attarde à jeter un regard rétrospectif sur l'évolution de ce domaine et de ces problèmes de recherche, ce qu'un survol des mots-clés principaux dans les banques de données vient illustrer. De plus, elle renverse la perspective pour identifier prospectivement des pistes de recherche fertiles pour les années à venir.

Mots-clés: formation professionnelle, enseignement professionnel, historique, problèmes de recherche

Introduction

Cette recension d'écrits traite du secteur de la formation professionnelle (FP) au secondaire (*vocational education and training* ou VET) sur lequel les travaux de nombreux pays ont porté. La FP réfère largement à l'idée d'« enseignement et formation ayant pour objectif l'acquisition de savoirs, savoir-faire, aptitudes et/ou de compétences requises dans des métiers spécifiques ou plus largement sur le marché de l'emploi » (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2008, p. 203). Cette recension, non exhaustive, débute avec un survol historique de la FP au cours du XX^e siècle, elle met en lumière d'importants thèmes de recherche et cerne leurs principaux problèmes à résoudre au XXI^e siècle.

1. Survol historique de la formation professionnelle (*vocational education and training*)

Les travaux recensés sur le sujet datent du début du XX^e siècle, mais l'intérêt pour la formation de la main-d'œuvre remonte avant cela (Bonoli, 2014; Marchand, 2005). Quatre vagues d'événements marquants aux plans international, national et provincial (figure 1) jalonnent la FP de 1900 à 2010.

Les années 1910, rythmées par la 1^{re} Guerre mondiale, entraînent des mouvements de main-d'œuvre importants avec le départ des hommes au front. Les États-Unis mettent en place une formation professionnelle en agriculture avec la « *Smith-Hughes Act* » (Schaefer & Kaufman, 1967). Le Canada structure également sa formation en agriculture (Smaller, 2003) et les écoles techniques, engageant les étudiants dans une démarche de formation accrue, ouvrent leurs portes au Québec autour de 1910 (Fournier, 1980). Les premiers questionnements à l'égard des modes de formation des élèves surviennent.

La deuxième vague arrive avec la 2^e Guerre mondiale. Différents pays d'Europe amorcent des changements pour suivre la rapide industrialisation dont plusieurs entrèrent en vigueur dans les années d'après-guerre (Reinisch & Frommberger, 2004). Quant au Canada, il met en place l'Urgence de guerre (Lyons, Randhawa & Paulson, 1991) et, comme au Québec, les femmes s'insèrent sur le marché du travail (Brodeur, 1982). Il y a une première considération de leur influence sur l'industrie.

Avant la troisième vague des années 1960, les États-Unis signent le « *George Barden Act* » (Mobley, 1964) et la France le « *Traité pour le Charbon et l'Acier* » (Varsori, 2004). Sans être majeurs, l'un encourage l'industrie et l'autre appuie la FP en santé. C'est toutefois en 1961 que la FP prend de l'expansion aux États-Unis et que des principes communs sont proposés en Europe, dénotant l'importance que tend à prendre la formation pour exercer un métier. Le Canada se dote à la même époque d'un nouvel acte (Lyons *et al.*, 1991) et le Québec reçoit les conclusions du Rapport Parent. Marquées par la démocratisation et l'accessibilité aux études (Tardif, Castellan & Perez-Roux, 2010), ces conclusions intègrent la FP aux écoles polyvalentes et aux curriculums du secondaire.

Le tournant de la FP se remarque vers les années 1990. Il coïncide avec de grands changements mondiaux comme la dissolution de l'URSS ou la Chute du mur de Berlin. Une augmentation des effectifs marque aussi cette période et se poursuit à ce jour (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011). Ce mouvement est néanmoins précédé

d'une période de dévalorisation de la FP pendant les années 1970 et 1980 (Tanguy, 2000), auquel l'Europe réagit avec la mise sur pied du Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.

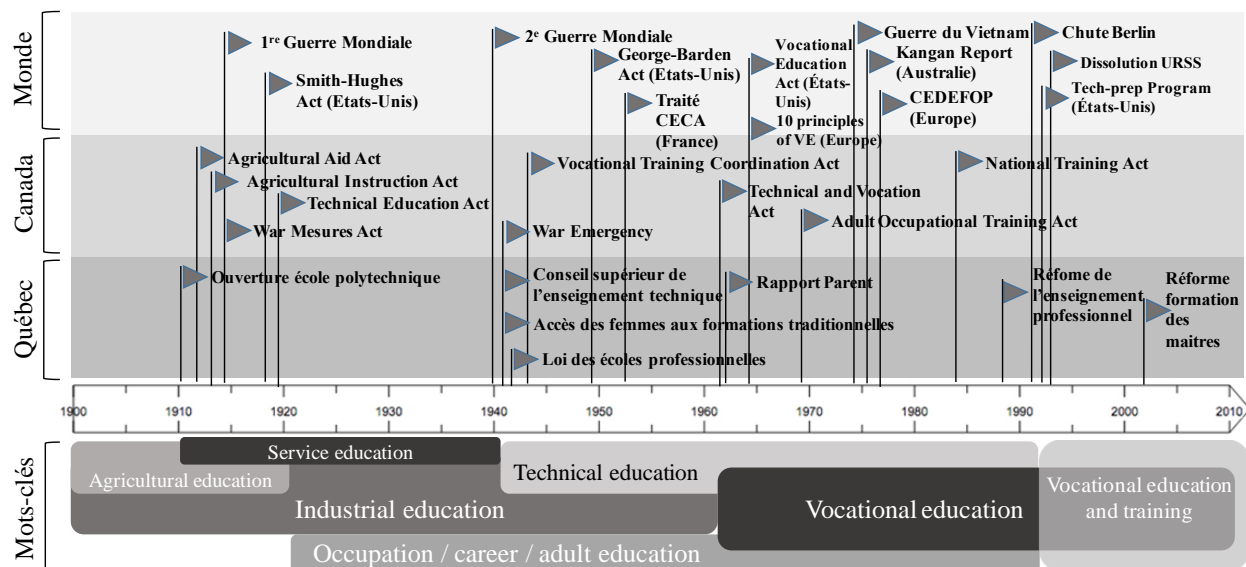


Figure 1. Mise en relation d'évènements importants dans le domaine de la FP, dans le monde, au Canada et au Québec, avec les mots-clés fréquemment rencontrés dans EBSCOhost pour la période du XX^e siècle.

2. Le développement du domaine et ses mots-clés

Toujours au cours du XX^e siècle, comme le montre la partie inférieure de la figure 1, les évènements saillants du développement de la FP peuvent être mis en relation avec les mots-clés principaux répertoriés dans les bases de données. À partir d'*EBSCOhost* (*ERIC, Academic Search, Education Source, Teacher's Reference center, etc.*), des mots-clés forts ont été repérés par période de dix ans. La section « mots-clés » de la figure 1 les présente en indiquant leur importance (taille des formes contenant les mots-clés) et les transitions (chevauchement des formes) observées au fil du temps. Cet exercice original exige de porter une attention particulière à l'usage des termes et à leur articulation à travers le temps.

Il apparaît que la formation en agriculture occupe une place importante dans les travaux de recherche au début du XX^e siècle. La formation industrielle s'y insère également pour s'imposer davantage entre les années 1920 et 1940. Par la suite, l'expression *industrial education* s'efface au profit de la formation technique jusqu'en 1960, moment à partir duquel celle de *vocational education*, ou formation professionnelle, prend massivement sa place dans les banques de données jusqu'à la dernière décennie de ce siècle. L'expression *vocational education and training* (*VET* ou formation professionnelle et technique en français) devient par la suite le mot-clé principal de ce domaine de recherche englobant, de ce fait, les mots *vocational education*. Il s'agit toujours des principaux mots-clés pour effectuer une recherche relative au domaine de la formation professionnelle en 2016.

Occasionnellement, entre les années 1910 et 1940, l'expression *service education*, étroitement liée au monde de la formation militaire, fait son apparition dans les recherches. Enfin, de 1920 à 1990, des mots-clés secondaires, tels qu'*occupational education, career education, adult education*, persistent, mais demeurent peu fréquents.

3. Identification des problèmes de recherche

La présentation du développement du domaine de la FP en relation avec l'évolution de ces mots-clés a permis de compiler les problèmes de recherche et les questionnements qui sont demeurés sans réponses. De cette analyse, cinq grands thèmes ont émergé. Cette recension les présente des plus au moins fréquemment rencontrés.

3.1 La formation en alternance. C'est principalement autour de la formation en alternance dans les centres de formation professionnelle (CFP) que le plus grand nombre de problèmes convergent. Ce type de formation suppose un va-et-vient entre les milieux de formation constitués du CFP et de l'entreprise. La nature des partenariats établis (Barabasch & Watt-Malcolm, 2013; Malglaive & Weber, 1983), le rôle des acteurs dans la formation (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2015; Guthrie, 2010; Psacharopoulos, 1997) et les approches pédagogiques choisies par les milieux (Schaefer & Kaufman, 1967) s'avèrent autant de problèmes découlant de ce cadre de formation. À cela s'ajoute la récurrente remise en question de la gestion financière du secteur professionnel en enseignement (Deissinger, 1994; Farla, 2001; Grubb, 2006; Knight, 2012). Ces questionnements mettent en perspective le peu d'uniformité dans la création, dans l'organisation et dans la certification des programmes (Al-Saaidh & Tareef, 2011; Lord & Coninx, 2010; Swanson, 1974). Ces éléments sont également relevés dans l'étude de l'accès vers les études supérieures et l'établissement des passages vers des diplômes plus élevés après des études professionnelles (Grubb, 2006; Knight, 2012). Afin de susciter cet intérêt à poursuivre des études à de plus hauts niveaux et pour comprendre les motivations et les facteurs liés au décrochage scolaire, des chercheurs comme Wolf (2011) suggèrent d'étudier le curriculum dans le but de l'axer sur le développement des compétences en littératie et en numératie par les élèves. D'autres travaux, comme ceux de Guthrie, Perkins et Nhi (2006) vont dans le même sens pour rehausser le niveau de qualification des élèves.

3.2 La formation à l'enseignement professionnel. La formation en alternance ne s'adresse pas seulement aux élèves de la formation professionnelle (Veillard & Coppé, 2009). Dans les systèmes qui disposent d'une formation universitaire (certificat ou baccalauréat) en enseignement professionnel, les enseignants sont souvent appelés à entreprendre une formation en alternance (Gagnon et al., 2010). Des références à la formation des maîtres datent d'ailleurs du début du XX^e siècle (Swiggett, 1921). Alors qu'ils enseignent dans les classes le métier qu'ils ont exercé, les enseignants sont amenés à s'inscrire dans une démarche de formation pour parfaire leurs compétences en pédagogie (Swanson, 1974). L'équilibre entre la formation pédagogique et la formation pratique des enseignants demeure problématique. Toutefois, il apparaît qu'en considération des nouveaux enjeux technologiques, le secteur professionnel a besoin d'enseignants compétents (Lord & Coninx, 2010). La Chine fait d'ailleurs face à ce problème depuis quelques années (Meng, Zhang & Lan, 2014). Fjellström (2015) met, pour sa part, l'accent sur la pertinence d'analyser les pratiques de ces enseignants. Cette démarche apparaît pertinente pour nourrir la formation initiale en enseignement professionnel. Période de formation au cours de laquelle l'intérêt pour les enseignants de posséder une vaste expérience dans le métier (Robertson, 2008) pour lequel ils préparent leurs élèves à entrer sur le marché du travail (Kemmis & Green, 2013; Malamud & Pop-Eleches, 2008) rencontre la préoccupation de se construire une nouvelle identité professionnelle d'enseignant (Chappell, 2001; Hamelin, 2014; Köpsén, 2014; Nissilä, Karjalainen, Koukkari & Kepanen, 2015).

Le portrait des enseignants en FP commence à se dessiner (Balleux, 2006; Berger & D'Ascoli, 2012; Guthrie, McNaughton & Gamlin, 2011). Les motifs derrière le choix de changer de carrière et l'apport de l'expérience dans la nouvelle profession sont des éléments clés du thème de la formation de ces enseignants (Berger & Girardet, 2015). Cette transition entre les milieux professionnel et scolaire entraîne des bouleversements et les recherches (Berger & D'Ascoli, 2012; Nze & Ginestier, 2012; OECD, 2015) insistent sur l'importance d'étudier les facteurs de soutien dans ce passage, autant sous l'angle des formes de recrutement et d'insertion socioprofessionnelle, que par rapport aux phénomènes d'attrition et de précarité connus en enseignement (Tardif & Deschenaux, 2014).

3.3 La formation d'une main-d'œuvre qualifiée. La formation des travailleuses et travailleurs à l'ère de la mondialisation et du développement technologique s'avère aussi un thème regroupant différents problèmes de recherche en FP (Kemmis & Green, 2013; Köpsén, 2014; Lyons et al., 1991). Les pénuries de main-d'œuvre dans certains pays (Grubb, 2006), la réduction du taux de chômage (Psacharopoulos, 1997) ou le placement des finissants (Malamud & Pop-Eleches, 2008) ont intéressé les chercheurs sur le plan socioéconomique. La logique causale de ces travaux ne suffit toutefois pas à répondre aux changements découlant de l'ouverture sur le monde (Wollschlager & Reuter-Kumpmann, 2004). Le taux de diplomation (OECD, 2014) ne peut constituer un indicateur suffisant du succès de la FP sur une économie en raison de la complexité des systèmes éducatifs.

Plus encore, certaines recherches mettent en évidence les problèmes reliés aux mouvements de main-d'œuvre pendant et après les guerres (Brickell, 2010; Bureau of Education, 1920; Terada, 2007). Si la formation des militaires et le retour à la vie civile des soldats ne relèvent pas à proprement parler du domaine de la FP, leurs sorties et leurs entrées du marché du travail, elles, en retournent. La pénurie ou l'afflux de personnes en recherche d'emploi ou qui retournent en formation touchent la question de la reconnaissance des acquis (Commission de l'éducation des adultes,

2000; Zourhlal & Coulombe, 2014). Cette dernière se retrouve également dans les écrits, s'appuyant sur la difficulté à attribuer et à reconnaître la valeur de l'expérience de métier antérieure ou de la formation initiale.

3.4 La valorisation de la formation professionnelle. En ce qui a trait aux problèmes de la valorisation de la FP, différents angles sont abordés: l'étude du capital social entre autres lié à la valeur accordée aux diplômes (OECD, 2014), l'évaluation de la formation initiale (Wollschlager & Reuter-Kumpmann, 2004) et l'explicitation des ressources personnelles et de l'engagement des enseignants de ce secteur (Berger & D'Ascoli, 2012). Le postulat de Smaller (2003) d'étudier les préjugés encore rattachés à la FP paraît judicieux pour parvenir à surpasser l'héritage du XX^e siècle décrit par la perspective historique de Tanguy (2000). Swanson (1974) suggérait d'approfondir la question sous l'angle de l'engagement des acteurs dans une démarche de formation continue, une perspective toujours d'actualité selon Misra (2011), pour laquelle l'importante proportion d'enseignants œuvrant à temps partiel pose un sérieux défi (Guthrie et al., 2006).

Une autre dimension de la valorisation de la FP concerne l'accompagnement des élèves en stage en entreprise. Alors que Wolf (2011) propose d'envisager un programme de soutien financier accordé aux entreprises encadrant les stagiaires, le modèle allemand suggère une mise à contribution significative des entreprises (Möbus & Sevestre, 1991). Ces pistes de solution mettent encore toutefois peu l'accent sur les élèves de plus en plus nombreux en FP (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2011).

3.5 Les élèves du secteur professionnel. Ce dernier thème semble moins prisé dans le domaine de la FP, ce que Tanguy (2000) déplore. Outre les problématiques entourant les élèves en difficulté (Knight, 2012) et les élèves à cheminement particulier ou à risque (Al-Saaideh & Tareef, 2011; Frey, Balzer & Ruppert, 2014) qui retiennent l'attention sous ce thème, peu de problèmes sont identifiables. La recherche devrait néanmoins s'intéresser à l'inclusion et à l'intégration de ces groupes d'élèves (Gaudreau & Carrier, 2014; Grubb, 2006). L'objectif de répondre aux besoins de tous, garçons ou filles, demeure encore un enjeu de la FP au fil des années (Schaefer & Kaufman, 1967). Plus encore, au-delà de cet enjeu, Buch et Hell (2014) parlent aussi de la transition vers le marché du travail des jeunes à la suite de leur formation et surtout à la phase d'intégration en emploi peu documentée à ce jour.

L'identification des problèmes de recherche relatifs aux élèves de la FP conclut la présentation des cinq thèmes de recherche les plus au moins fréquemment rencontrés lors de cette recension d'écrits. Toutefois, leur fréquence dans les écrits consultés n'est qu'un regard posé sur ce domaine. Le point suivant reprend les problèmes répertoriés sous les cinq thèmes précédents et les réorganise en quatre catégories inspirées de Tremblay et Perrier (2006). Cette nouvelle organisation selon la nature des problèmes incite vers différents types de recherche susceptibles de contribuer à l'avancement des connaissances en FP.

4. Catégorisation des problèmes de recherche

Sur des questions de pédagogie, de formation pratique, d'identité professionnelle, d'évaluation, ou nombres d'autres sujets, les recherches menées dans d'autres secteurs d'enseignement (primaire, secondaire, collégial, universitaire) peuvent constituer des bases communes. Cependant, le lien étroit qu'entretient la FP avec le marché du travail exige une expertise différente pour proposer des solutions adaptées aux problèmes soulevés. Voici quatre groupes de problèmes (Tremblay & Perrier, 2006) qui apparaissent comme des pistes de recherche fertiles au XXI^e siècle et qui appellent des types de recherches différents:

- 1- Problèmes pratiques: En FP, les problèmes liés à la pratique préoccupent les acteurs qui y œuvrent. Ce qui touche les méthodes d'enseignement (Fjellström, 2015) et les stratégies d'inclusion (Grubb, 2006), les ressources matérielles ou l'aménagement des lieux de formation (Lord & Coninx, 2010) pourrait être étudié. L'application des programmes et la collaboration (Nissilä *et al.*, 2015) dans les CFP peuvent aussi s'inscrire comme un terrain de recherche fertile, notamment sur la question de la proportion des contenus destinés à développer les compétences générales des élèves (OECD, 2014).
- 2- Problèmes empiriques: Les problèmes empiriques se rapportent au manque de connaissances sur certains sujets en FP. Il apparaît que le portrait des élèves demeure peu détaillé (Tanguy, 2000), de même que celui des trajectoires professionnelles des enseignants (Berger & Girardet, 2015; Guthrie *et al.*, 2011), ce que des enquêtes pourraient participer à résoudre. Les perspectives d'emploi et les retombées des formations poursuivies sur l'avenir professionnel des élèves (Buch & Hell, 2014) constituent d'autres manques à combler. À l'instar de la formation

générale (Mukamurera, Martineau, Bouthiette & Ndorerabo, 2013), les facteurs favorisant la phase d'insertion dans la profession et la persévérance dans la carrière enseignante nécessitent d'être étudiés (Tardif & Deschenaux, 2014). À cela s'ajoute toute la phase de transition professionnelle (Balleux, 2011) que les enseignants de la FP rencontrent en s'engageant dans la profession et dans laquelle le rôle des stages bénéficierait d'être mieux défini (Comité d'orientation pour la formation du personnel enseignant, 2006; Gagnon, 2013).

- 3- Problèmes conceptuels: Relativement à la transition professionnelle, un flou conceptuel persiste à l'égard de l'identité professionnelle des enseignants en FP. Les écrits la décrivent comme étant en développement, en construction ou en recomposition, par exemple (Balleux & Perez-Roux, 2011). Cette notion bénéficierait d'être clarifiée pour promouvoir un langage commun plus représentatif du passage vécu. La formation universitaire des enseignants soulève un autre questionnement à savoir s'il s'agit d'une formation initiale ou d'une formation continue (Misra, 2011), puisqu'elle correspond souvent à une deuxième, voire une troisième carrière.
- 4- Problèmes théoriques: Jusqu'à présent, peu de recherches théoriques ont été menées par rapport à la FP. Toute la question de l'évaluation (OECD, 2015; Teresevičienė & Miliušienė, 2009) pourrait cependant y trouver sa pertinence, car une tendance s'observe vers une pédagogie centrée sur l'apprenant (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle, 2015) sans que cela n'ait été investigué. Également, porter un nouveau regard sociologique sur les effets de la dévalorisation et sur les tentatives plus ou moins réussies de revalorisation de la FP (Goh, 2013) pourrait contribuer aux recherches sur les motifs des enseignants et des élèves d'aller vers la FP.

5. Retour sur l'évolution des problèmes de recherche

Du début du XX^e siècle à 1930, les préoccupations ont tourné autour de la formation de la main-d'œuvre en agriculture en milieu rural (Gardner, 1911) ou dans différents lieux de formation (Bureau of Education, 1920; Robison & Jenks, 1913). Tout l'aspect de la promotion de ces formations s'y situe, mais aussi la nécessité de former les travailleurs en industrie (Monroe, 1934; Strickler, 1934; Wood-Simons, 1910) pour accroître la productivité, l'expertise et le transfert des connaissances. À partir des années 1940 et après la 1^{re} Guerre mondiale, le retour des soldats à la vie civile a retenu l'attention (Kelz, 1973; Shartle, 1944; Wakefield, 1945). Ces problématiques ont conduit à considérer les femmes sur le marché du travail et plus récemment dans les métiers non traditionnels (Brodeur, 1982; Fortier, 2013). Avec les années 1960 (Schaefer & Kaufman, 1967), le Québec a été bouleversé par les réformes et la FP a souffert d'un manque d'encadrement (Charland, 1982). La formation des enseignants a aussi revêtu une certaine importance (Swanson, 1974), mais c'est avec les années 1990 que le besoin de faire le point sur la situation en FP s'impose (Dandurand, 1993; Grootings, 1993; Jallade, 1989; Lyons *et al.*, 1991). D'autres chercheurs ont parallèlement essayé de jeter les bases de l'avenir de ce secteur (Deissinger, 1994; Hardy, Maroy, Chené & Roy, 1995; Meijer, 1991), en mettant en évidence les problèmes autour de la formation qualifiante des enseignants de la FP (Education Alberta, 1997; Jones & Black, 1995; Lynch, 1996, 1997). Enfin, de larges regards se sont posés sur la FP (Abele, Norwig & Nickolaus, 2009; Grollmann & Rauner, 2007; Rauner, Maclean & Boreham, 2008; Varsori, 2004) et des chercheurs (Al-Saaidh & Tareef, 2011; Deschenaux, Monette & Tardif, 2012; Misra, 2011) tentent toujours de préciser les défis actuels de ce secteur, ce à quoi, en définitive, cette recension aspire.

RÉFÉRENCES

- Abele, S., Norwig, K., & Nickolaus, R. (2009). Vocational teacher education in five European countries. *Vocational education: research and reality*, (17), 28-43.
- Al-Saaidh, M., & Tareef, A.B. (2011). Vocational teacher education research: Issues to address and obstacles to face. *Education*, 131(4), 715-731.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec: portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36, 29-48.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. In A. Balleux & T. Perez-Roux (Eds.), *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation*, 11, 55-66.
- Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. *Recherches en Éducation*, 11, 179.
- Barabasch, A., & Watt-Malcolm, B. (2013). Teacher preparation for vocational education and training in Germany. *Journal of comparative and international education*, 43(2), 155-183.
- Berger, J.-L., & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher as a second career. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 40(3), 317-341.
- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2015). The determinants of VET educators' occupational choice. *Education and Training*, 57(1), 108-126.
- Bonoli, L. (2014). Un développement difficile. Les statistiques dans le domaine de la formation professionnelle en Suisse entre 1880 et 1930. *Histoire et mesure*, 29(1), 119-138.
- Brickell, C. (2010). Soldier to civilian. *History of Education*, 39(3), 363-382.
- Brodeur, V. (1982). Le Mouvement des femmes au Québec. *Étude des groupes montréalais et nationaux*. Montréal: Centre de formation populaire.
- Buch, T., & Hell, S. (2014). Transition from vocational training to employment via low-wage employment. *Berliner Journal für Soziologie*, 24(3), 339-366.
- Bureau of Education. (1920). *Statistics of private high schools and academies*. United States: Bureau of Education.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle. (2015). *Vocational pedagogies and benefits for learners*. Luxembourg: CEDEFOP.
- Chappell, C. (2001). Issues of teacher identity in a restructuring Australian vocational education and training (VET) System. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 9(1), 21-39.
- Charland, J.-P. (1982). *L'enseignement spécialisé au Québec: 1867 à 1982*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Comité d'orientation pour la formation du personnel enseignant. (2006). *La formation en milieu de pratique: De nouveaux horizons à explorer*. Québec: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Commission de l'éducation des adultes. (2000). *La reconnaissance des acquis, une responsabilité politique et sociale*. Sainte-Foy: CSE.
- Dandurand, P. (1993). *Enjeux actuels de la formation professionnelle*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Deissinger, T. (1994). The evolution of the modern vocational training systems in England and Germany. *Compare: A journal of comparative education*, 24(1), 17.
- Deschenaux, F., Monette, M., & Tardif, M. (2012). *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec*. Québec: Table MELs-Universités.
- Education Alberta. (1997). *Teaching quality standard applicable to the provision of basic education in Alberta*. Canada: Alberta Government.
- Farla, T. (2001). VET under review. *Bilan de l'enseignement et de la formation professionnelle*, 36(1), 23-34.
- Fjellström, M. (2015). Project-based vocational education and training: opportunities for teacher guidance in a Swedish upper secondary school. *Journal of vocational education and training*, 67(2), 187-202.
- Fortier, S. (2013). *Femmes en formation professionnelle menant à l'exercice d'un métier traditionnellement masculin*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Fournier, M. (1980). *Entre l'école et l'usine: la formation professionnelle des jeunes travailleurs*. Laval: Coopératives Albert Saint-Martin.
- Frey, A., Balzer, L., & Ruppert, J.-J. (2014). Transferable competences of young people with a high dropout risk in vocational training in Germany. *International journal for educational and vocational guidance*, 14(1), 119-134.

- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani & C. Borges (Eds.). *Quand le stage en enseignement déraile: Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (pp. 117-146). Québec: PUQ.
- Gagnon, C., Mazalon, É., Rousseau, A., Saussez, F., Balleux, A., & Beaucher, C. (2010). Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel. *Nouveaux c@Hiers de la recherche en éducation*, 13(1), 21-41.
- Gardner, W.H. (1911). *Agriculture in rural schools*. (Mémoire de maîtrise inédit), University of Nebraska, Lincoln (NE).
- Gaudreau, N., & Carrier, G. (2014). L'accompagnement des enseignants en gestion de classe: un soutien à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté en formation professionnelle. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 4(1), 24-38.
- Goh, A.Y.S. (2013). The significance of social relationships in learning to become a vocational and technical education teacher: A case study of three individuals. *Studies in continuing education*, 35(3), 366-378.
- Grollmann, P., & Rauner, F. (2007). *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education*. Germany: Springer Science and Business Media.
- Grootings, P. (1993). VET in transition: an overview of changes in three East European countries. *European journal of education*, 28(2), 229-240.
- Grubb, W.N. (2006). *Vocational education and training: Issues for a thematic review*. OECD. Repéré à : <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43900508.pdf>
- Guthrie, H. (2010). *A short history of initial VET teacher training. Occasional paper*. Australia: NCVER.
- Guthrie, H., McNaughton, A., & Gamlin, T. (2011). *Initial Training for VET Teachers: A Portrait within a Larger Canvas*. Australia: NCVER.
- Guthrie, H., Perkins, K., & Nhi, N. (2006). *VET teaching and learning: the future now, 2006-2010*. Australia: Department of education and training.
- Hamelin, P. (2014). *Réalisation du portrait global, authentique et pratique de la formation professionnelle actuelle et récente au Québec*. (Mémoire de maîtrise inédit), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Hardy, M., Maroy, C., Chené, A., & Roy, G.-R. (1995). La formation professionnelle et technique à la croisée des changements sociaux, économiques et technologiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 643-660.
- Jallade, J.P. (1989). Recent Trends in Vocational Education and Training. *European Journal of Education*, 24(2), 103-125.
- Jones, K.H., & Black, R.S. (1995). Teacher preparation for diversity: A national study of certification requirements. *Journal of Vocational and Technical Education*, 12(1), 42-52.
- Kelz, J.W. (1973). Placement and the Vietnam-era veteran in transition. *Journal of employment counseling*, 10(2), 78-84.
- Kemmis, R.B., & Green, A. (2013). Vocational education and training teachers' conceptions of their pedagogy. *International Journal of Training Research*, 11(2), 101-121.
- Knight, B. (2012). *Evolution of apprenticeships and traineeships in Australia*. Australia: NCVER.
- Köpsén, S. (2014). How vocational teachers describe their vocational teacher identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 66(2), 194-211.
- Lord, D., & Coninx, N. (2010). E-mentoring in vocational teacher education. *Proceedings of the IADIS international conference on cognition and exploratory learning in digital age (CELDA)*, Timisoara, Romania.
- Lynch, R.L. (1996). In search of vocational and technical teacher education. *Journal of vocational and Technical Education*, 13(1).
- Lynch, R.L. (1997). *Designing vocational and technical teacher education for the 21st century: implications from the reform literature*. Washington: Office of educational research and improvement.
- Lyons, J.E., Randhawa, B.S., & Paulson, N.A. (1991). The Development of Vocational Education in Canada. *Canadian Journal of Education*, 16(2), 137-150.
- Malamud, O., & Pop-Eleches, C. (2008). *General education vs. vocational training: evidence from an economy in transition*. Massachusetts: Massachusetts national bureau of economic research.
- Malglaive, G., & Weber, A. (1983). École et entreprise: intérêt et limites de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, (62), 51-64.
- Marchand, P. (2005). L'enseignement technique et professionnel en France 1800-1919. *Techniques et culture*, (45), 1-16.
- Meijer, K. (1991). Reforms in vocational education and training in Italy, Spain and Portugal. *European journal of education*, 26(1), 13-27.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Meng, Q., Zhang, Y., & Lan, X. (2014). The status and role of vocational teacher education institutions in transforming the vocational teacher development model. *Chinese education and society*, 47(5), 47-56.
- Misra, P.K. (2011). VET Teachers in Europe: policies, practices and challenges. *Journal of vocational education and training*, 63(1), 27-45.
- Mobley, M. (1964). A review of federal vocational - education legislation 1862–1963. *Theory Into Practice*, 3(5), 167-170.
- Möbus, M., & Sevestre, P. (1991). Formation professionnelle et emploi: un lien plus marqué en Allemagne. *Économie et statistique*, 246(1) 77-89.
- Monroe, W.S. (1934). Chapter VII: Industrial and vocational education. *Review of educational research*, 4(5), 495-497.
- Mukamurera, J., Martineau, S., Bouthiette, M. & Ndorerabo, J.-P. (2013). Les programmes d'insertion professionnelle des enseignants dans les commissions scolaires du Québec. *Éducation et Formation*, e-299, 13-35.
- Nissilä, S.-P., Karjalainen, A., Koukkari, M., & Kepanen, P. (2015). Towards competence-based practices in vocational education. *CEPS Journal*, 5(2), 13-34.
- Nze, J., & Ginestié, J. (2012). Technical and vocational teaching and training in Gabon. *International journal of technology and design education*, 22(3), 399-416.
- OECD. (2014). Skills beyond school: synthesis report. *OECD Reviews of vocational education and training*. Repéré à : <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/Skills-Beyond-School-Synthesis-Report.pdf>
- OECD. (2015). Reviews of Vocational Education and Training: key messages and country summaries. Repéré à : http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/OECD_VET_Key_Messages_and_Country_Summaries_2015.pdf
- Psacharopoulos, G. (1997). Vocational education and training today. *Journal of vocational education and training*, 49(3), 385-393.
- Rauner, F., Maclean, R., & Boreham, N.C. (2008). *Handbook of technical and vocational education and training research*. Berlin: Springer.
- Reinisch, H., & Frommberger, D. (2004). Entre école et entreprise: aspects de l'évolution historique de la formation et de l'enseignement professionnels aux Pays-Bas et en Allemagne dans une perspective comparative. *Formation professionnelle*, (32), 28-34.
- Robertson, I. (2008). VET teachers' knowledge and expertise. *International journal of training research*, 6(1), 1-22.
- Robison, C.H., & Jenks, F.B. (1913). *Agricultural instruction in high schools*. United States: Bureau of Education.
- Schaefer, C.J., & Kaufman, J.J. (1967). *Vocational-technical education*. Master, Northeastern University, Boston.
- Shartle, C.L. (1944). Occupational and vocational counseling of military and civilian personnel during the period of post-war demobilization and the years immediately thereafter. *Psychological Bulletin*, 41(10), 697-705.
- Smaller, H. (2003). Vocational education in Ontario secondary schools. *Integrating school and workplace learning in Canada*, 2000(04), 95-134.
- Strickler, F. (1934). Industrial and vocational education. *Review of educational research*, 4(5), 495-497.
- Swanson, G.I. (1974). *The preparation of teachers for vocational education. Project baseline supplemental report*. Flagstaff: Northern Arizona University.
- Swiggett, G.L. (1921). *Business training and commercial education*. United States: Bureau of Education.
- Tanguy, L. (2000). Note de synthèse [Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France]. *Revue française de pédagogie*, 131(1), 97-127.
- Tardif, M., Castellán, J., & Perez-Roux, T. (2010). L'enseignement professionnel et la formation de son personnel enseignant. *Nouveaux c@iers de la recherche en éducation*, 13(1).
- Tardif, M., & Deschenaux, F. (2014). L'abandon des études universitaires en formation à l'enseignement professionnel. *Phronesis*, 3(3), 78-89.
- Terada, M. (2007). The development and present situation of vocational and technical teachers professions in Japan. In P. Grollmann & F. Rauner (Eds.), *International perspectives on teachers and lecturers in technical and vocational education* (Vol. 7, pp. 159-184). Germany: Springer Science and Business Media.
- Teresevičienė, M., & Miliušienė, M. (2009). Vocational education teachers' attitude towards development of assessment skills. *Vocational Education: Research and Reality*, (17), 144-156.
- Tremblay, R.R., & Perrier, Y. (2006). *Savoir plus: outils et méthodes de travail intellectuel*. Québec: Éditions de la Chenelière.
- Varsori, A. (2004). Vocational education and training in European social policy from its origins to Cedefop. *European Journal: Vocational Training*, 32, 63-76.

- Veillard, L., & Coppé, S. (2009). Mobilisation de connaissances antérieures en formation professionnelle par alternance. *Éducation et didactique*, 3(2), 45-76.
- Wakefield, O. (1945). Soldier to civilian. *Rural Sociology*, 10(2), 219-219.
- Wolf, A. (2011). *Review of vocational education: the Wolf report*. England: UK Government.
- Wollschlager, N., & Reuter-Kumpmann, H. (2004). From divergence to convergence. *European journal: vocational training*, (32), 6-17.
- Wood-Simons, M. (1910). Industrial education in Chicago. *Pedagogical Seminary*, 17, 398.
- Zourhlal, A., & Coulombe, S. (2014). À propos de la contribution de la reconnaissance des acquis disciplinaires aux perspectives professionnalisantes du programme de formation à l'enseignement professionnel. In M. Tardif & J.-F. Desbiens (Eds.), *La vague des compétences dans la formation des enseignants* (pp. 197-182). Québec: Presses de l'Université Laval