

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**ALTERNANCE ET RELATIONS ÉCOLE-ENTREPRISE:
ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS DU MILIEU
ÉDUCATIF ET DU MILIEU PRODUCTIF**

**THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN ÉDUCATION**

PAR

ÉLISABETH MAZALON

DÉCEMBRE 1995

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Un tel projet a été possible grâce à la contribution de plusieurs personnes qui s'y sont impliquées à divers titres.

J'exprime en premier lieu toute ma reconnaissance à madame Marcelle Hardy, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal et à monsieur Carol Landry, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, qui ont agi comme équipe de direction de cette thèse. La qualité de leur encadrement en équipe et leurs conseils judicieux à chaque étape de la recherche ont largement facilité la réalisation de cette thèse. En outre, ils ont su me soutenir et me guider avec beaucoup de respect et d'ouverture d'esprit.

Je remercie très sincèrement le personnel administratif, professionnel et enseignant de la Commission scolaire catholique de Sherbrooke, ainsi que les employeurs et salariés oeuvrant dans les stages pour leur collaboration et leur implication dans les différentes étapes de recherche réalisées sur le terrain.

J'adresse un merci tout particulier à Réjeanne Chrétien qui au-delà de la relecture de certaines parties de cette thèse a contribué par ses encouragements à la concrétisation de ce projet.

Je tiens à exprimer, d'une manière particulière, des remerciements à mon conjoint Robert et à mes filles Stéphanie et Emmanuelle pour leur appui précieux et leur patience tout au long de cette démarche.

RÉSUMÉ

Au Québec, comme dans la plupart des pays industrialisés, le développement des relations école-entreprise au sein de la formation professionnelle se traduit principalement par l'implantation de programmes de formation en alternance. Ces nouvelles expériences se présentent comme des manifestations d'une transformation profonde des relations qui s'établissent entre les partenaires des milieux éducatif et productif sollicités. Nous distinguons trois types de logique privilégiés dans la recherche d'articulation entre les deux milieux: la logique économique, la logique pédagogique et la logique interorganisationnelle. Nous avons porté un regard sur la formation en alternance selon une perspective relationnelle entre les acteurs des milieux éducatif et productif impliqués dans un tel mode d'organisation de la formation professionnelle de l'ordre secondaire.

Dans ce contexte, l'objectif de cette recherche est de mieux comprendre le phénomène des relations école-entreprise dans les formations en alternance. Cet objectif s'est traduit plus spécifiquement dans une démarche visant à identifier les représentations des acteurs des milieux éducatif et productif à propos de l'alternance, de leur rôle mutuel et de celui de leur partenaire dans une situation d'alternance. Par ailleurs, la comparaison de ces représentations a permis de mettre en évidence les concordances et les divergences et de dégager les types de relation école-entreprise qui ressortent des situations en alternance dans lesquelles les acteurs des milieux éducatif et productif sont impliqués.

Les notions de formation en alternance et de représentations sociales ont été retenues pour dégager des jalons de références significatifs de la recension des écrits. En ce qui a trait à l'alternance, la description des modalités d'organisation et de formation de différentes expériences reconnues de formation en alternance a fait ressortir le caractère polysémique de cette notion. Par ailleurs, la présentation des principales caractéristiques sur le statut et le rôle des acteurs des milieux éducatif et productif a mis en évidence que les acteurs fonctionnels et/ou opérationnels interviennent selon trois niveaux: politique, organisationnel et pédagogique. Quant à la clarification de la notion de représentations sociales, elle a permis, d'une part, de relever certains éléments du système de représentation qui prédéterminent les interactions sociales et, d'autre part, de les adapter à une situation d'alternance.

Le choix d'une approche compréhensive du phénomène de l'alternance nous a conduit vers une méthode qualitative s'appuyant sur des entrevues semi-dirigées auprès des acteurs du milieu éducatif et productif. Au total, trente-deux acteurs impliqués dans quatre expériences d'alternance dans une même commission scolaire ont été rencontrés, avec un nombre égal de seize répondants de chacun des milieux.. Un des thèmes de l'entrevue, celui sur les relations vécues, a été abordé de deux façons: verbalement, lors de la première partie de l'entrevue, et à l'aide d'une représentation graphique demandée aux répondants en fin de l'entrevue. L'analyse par théorisation ancrée a été privilégiée. Par son principe d'analyse comparative constante et par l'importance qu'elle accorde au sens des catégories et au lien entre ces dernières, cette méthode nous est apparue adaptée pour permettre l'émergence de la structure du champ des représentations de l'alternance selon les deux groupes étudiés.

Dans le cas de cette recherche, les représentations des acteurs du milieu éducatif, à propos de l'alternance, s'organisent autour de deux principes de cohérence qui donnent sens à leur vision des relations école-entreprise. Le premier principe s'articule autour d'une logique qui vise les impératifs scolaires et le second s'appuie sur une conception de l'alternance comme moyen d'insertion socioprofessionnelle. Dans cette perspective, l'entreprise est perçue principalement comme un lieu d'application des connaissances de base acquises en centre de formation et un lieu de développement d'habiletés socioprofessionnelles. À ce propos, lors de l'évaluation, le point de vue des acteurs du milieu productif est important pour vérifier les capacités d'employabilité des élèves. Si les acteurs du milieu productif sont reconnus formellement comme coformateurs dans l'alternance, les répondants du milieu éducatif ne sont pas prêts à déléguer certaines prérogatives comme l'évaluation finale du stage. Au plan des relations vécues, les résultats révèlent qu'il existe une relation directe entre les enseignants superviseurs et les acteurs opérationnels du milieu productif, alors que les acteurs intervenant au niveau fonctionnel et politique sont exclus de ces relations.

Du côté des acteurs du milieu productif, c'est en terme d'insertion et de gestion de la main-d'oeuvre qualifiée que s'articule leur conception de l'alternance. Cette stratégie est structurée autour d'une entente formelle de formation qui conforte leur rôle dans la formation professionnelle et impose au milieu éducatif des relations avec les entreprises. Quant aux relations vécues, elles sont de type bipolaire. Cette relation s'exerce principalement entre l'élève et l'entreprise ou entre l'élève et l'école plutôt qu'entre l'entreprise et l'école. Nous sommes en présence d'un complexe relationnel selon lequel chacun a des intérêts à poursuivre. Cette conception voudrait que les relations entre l'école et l'entreprise soient laissées au gré de l'élève.

Quelles conclusions tirer de ces résultats? Au-delà des logiques initiales différentes des milieux éducatif et productif, nous constatons que le principe organisationnel de l'alternance travail-études a mobilisé les deux milieux sur deux points: le problème global du rapport formation-emploi, relativement urgent à traiter, et le fait que les deux milieux ne soient pas capables individuellement d'offrir une formation professionnelle adaptée au marché du travail. De ce constat, nous sommes actuellement en présence de partenaires potentiels qui apprennent à se connaître et à s'apprécier. En effet, l'alternance est un processus de longue haleine qui repose sur une large initiative locale et exige une reconnaissance sociale des acteurs impliqués. Il faut également prendre en considération que les relations école-entreprise, telles que perçues actuellement par les deux milieux, visent des objectifs différents selon la position de l'entreprise sur le marché du travail. Nous observons que les impératifs d'ordre économique mobilisent des relations négociées tandis que les objectifs d'ordre sociopédagogique génèrent des relations de service. Cette réalité, loin d'être négligeable, doit être prise en compte face au développement de l'alternance dans le système scolaire.

Finalement, nous avançons l'hypothèse que les relations école-entreprise sont d'abord fonction des objectifs poursuivis par l'école et que l'alternance n'est qu'une stratégie pour résoudre le rapprochement du milieu éducatif et du milieu productif dans leur intérêt commun. Cependant, dans un contexte de crise économique, le milieu éducatif devrait être capable de comprendre les intérêts et les limites de chacun dans un partenariat de formation. Ceci afin de préserver une certaine autonomie de sa fonction première caractérisée par le développement intellectuel et social de l'individu en formation.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
LA PROBLÉMATIQUE DES RELATIONS ÉDUCATION-TRAVAIL.....	5
1.1 L'évolution des relations éducation-travail en formation professionnelle au Québec.....	6
1.1.1 La formation professionnelle avant la réforme des années soixante (1869-1959)	7
1.1.2 La réforme des années soixante (1960-1982)	9
1.1.3 La refonte de 1986 de la formation professionnelle (1983-1995).....	11
1.2 Les formations en alternance: quelles problématiques?	14
1.2.1 Des rapports à construire	15
1.2.2 La logique économique ou les rapports formation-emploi	17
1.2.3 La logique pédagogique ou les rapports théorie-pratique	19
1.2.4 La logique interorganisationnelle ou les rapports école-entreprise	21
1.3 La pertinence sociale de la recherche	24
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE.....	27
2.1 Les formations en alternance en formation professionnelle	27
2.1.1 Le système dual en Allemagne	30
2.1.2 L'alternance dans les lycées professionnels en France	35
2.1.3 L'enseignement Coopératif aux États-Unis.....	40

2.1.4	L'enseignement coopératif ou l'alternance travail-études au Canada et au Québec.....	45
2.1.5	Des jalons pour le cadre de référence.....	53
2.2	Les représentations sociales.....	62
2.2.1	La notion de représentations sociales.....	62
2.2.2	Les éléments constitutifs des représentations sociales.....	66
2.2.3	Les pistes méthodologiques pour étudier les représentations des acteurs.....	69
2.2.4	Des jalons pour le cadre de référence.....	74
2.3	Les objectifs de la recherche.....	75

CHAPITRE III

	LA MÉTHODOLOGIQUE.....	78
3.1	Les orientations méthodologiques.....	78
3.2	L'opérationnalisation et l'instrumentation retenues.....	80
3.2.1	Le choix du site.....	82
3.2.2	Le choix des répondants.....	83
3.2.3	La réalisation des entrevues.....	84
3.3	L'analyse des entrevues.....	88
3.4	L'analyse des représentations graphiques.....	92
3.5	L'analyse de la documentation.....	92
3.6	Les critères de scientificité de la recherche.....	93
3.7	Le profil des répondants des milieux éducatif et productif.....	95
3.7.1	Les caractéristiques personnelles et le cheminement professionnel des acteurs du milieu éducatif.....	95
3.7.2	Les caractéristiques personnelles et le cheminement professionnel des acteurs du milieu productif.....	100
3.7.3	Des moyennes et des petites entreprises.....	102

CHAPITRE IV

	L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES: UN PROJET COMMUN POUR DES EXPÉRIENCES DIFFÉRENTES.....	106
4.1	Les modalités d'organisation et de formation.....	106
4.1.1	Les objectifs de l'alternance.....	108
4.1.2	Une durée et un rythme variables.....	109
4.2	Les responsabilités et les rôles des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif.....	110

CHAPITRE V	
L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES VUE	
PAR LES ACTEURS DU MILIEU ÉDUCATIF..... 115	
5.1	L'alternance: des séquences de formation organisées en entreprise 115
5.1.1	Un aménagement d'heures et de formation des programmes réguliers..... 116
5.1.2	Des objectifs socio-pédagogiques et économiques..... 118
5.2	De nouveaux rôles pour les acteurs du milieu éducatif..... 125
5.2.1	La coordination des séquences en entreprise 125
5.2.2	Les visites en entreprise: supervision et ressourcement..... 132
5.2.3	L'élève responsable de son projet de formation..... 137
5.3	Le milieu productif coformateur ou employeur?..... 139
5.3.1	Les acteurs du milieu productif coformateurs 140
5.3.2	L'entreprise: une PME qui emploie..... 144
5.4	Un dispositif mobilisateur des relations interindividuelles..... 148
5.5	Un avenir incertain 154
5.6	Synthèse des représentations des acteurs du milieu éducatif..... 158

CHAPITRE VI	
L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES VUE PAR	
LES ACTEURS DU MILIEU PRODUCTIF..... 165	
6.1	Des stages en alternance dans un processus de formation..... 165
6.1.1	Des modalités organisationnelles formalisées..... 166
6.1.2	Des objectifs de qualification et d'emploi..... 169
6.2	L'entreprise partenaire actif de la formation professionnelle 174
6.2.1	Des implications liées à la gestion de la main-d'oeuvre..... 175
6.2.2	Des superviseurs et des formateurs en entreprise 178
6.3	Un contrôle du milieu éducatif 183
6.4	L'élève acteur principal de sa formation et de son insertion professionnelle..... 186
6.5	Des relations d'intérêt entre les acteurs des deux milieux 189
6.6	Un avenir entre les mains des décideurs organisationnels et politiques..... 199
6.7	Synthèse des représentations des acteurs du milieu productif..... 201

CHAPITRE VII

LES RELATIONS ÉCOLE-ENTREPRISE: DU PARTENARIAT DE SERVICE AU PARTENARIAT DE RÉCIPROCITÉ.....	207
7.1 Des acteurs aux logiques différentes.....	207
7.1.1 Le dilemme des enseignants entre les impératifs scolaires et les impératifs économiques.....	208
7.1.2 L'alternance comme stratégie des rapports formation-emploi pour les acteurs du milieu productif	211
7.1.3 Une conception de l'alternance sous statut scolaire.....	213
7.2 L'emploi au coeur des relations école-entreprise	218
CONCLUSION.....	225
RÉFÉRENCES.....	232
APPENDICE A: Listes des expériences alternance travail-études subventionnées par Emploi et Immigration Canada.....	244
APPENDICE B: Informations au coordonnateur de la formation professionnelle.....	246
APPENDICE C: Informations aux directeurs de secteur, aux conseillers pédagogiques et aux enseignants responsables des stages.....	249
APPENDICE D: Guides d'entrevue.....	252
APPENDICE E: Autorisation de consentement à la préparation d'une recherche.....	252

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	Page
2.1 Le nombre de commissions scolaires et de collèges impliqués dans les programmes d'ATE	47
3.1 Les caractéristiques socioprofessionnelles des acteurs du milieu éducatif	96
3.2 Le cheminement professionnel des acteurs du milieu éducatif	98
3.3 Le profil des répondants selon leur statut et leurs fonctions dans l'ATE.....	99
3.4 Les caractéristiques socioprofessionnelles des acteurs du milieu productif	101
3.5 Le cheminement professionnel des acteurs du milieu productif	103
3.6 Le profil des entreprises	104
4.1 Les modalités d'organisation des expériences durant l'années 1994/1995.....	111
7.1 Les relations école-entreprise dans les formations en alternance.....	220

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
1.1 Les rapports à construire dans la formation en alternance.....	18
3.1 Synthèse de la méthodologie	81
5.1 Synthèse des représentations des acteurs du milieu éducatif	159
6.1 Synthèse des représentations des acteurs du milieu productif	202
7.1 Les relations école-entreprise dans les rapports formation-emploi.....	222

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Cette recherche se situe dans la problématique générale du rapprochement des milieux éducatif et productif et plus particulièrement dans le cadre de la formation en alternance. Nous distinguons trois types de logique privilégiés dans la recherche d'articulation entre les deux milieux: la logique économique, la logique pédagogique et la logique interorganisationnelle. Nous avons porté un regard sur la formation en alternance selon une perspective relationnelle entre les acteurs des milieux éducatif et productif impliqués dans un tel mode d'organisation de la formation professionnelle de l'ordre secondaire.

Cette thèse comporte deux grandes parties. La première concerne les assises de la recherche et se subdivise en trois chapitres: la problématique des relations éducation-travail, le cadre de référence et le cadre méthodologique. La deuxième partie est consacrée à la présentation et à la discussion des résultats. Sont exposés successivement dans quatre chapitres distincts, la description des expériences en alternance travail-études, le discours des acteurs du milieu éducatif et celui des acteurs du milieu productif. Finalement, le dernier chapitre présente une synthèse des résultats.

Aussi, le premier chapitre présente l'évolution et les tendances actuelles des relations entre les milieux éducatif et productif ainsi que la problématique spécifique de la formation en alternance comme mode particulier de restructuration des rapports école-entreprise. Nous terminons finalement sur une question principale de recherche.

Le cadre de référence est élaboré au deuxième chapitre et touche les deux notions majeures de notre sujet de recherche: la formation en alternance et les représentations sociales. Dans une première partie, nous traçons un portrait détaillé de quatre expériences de formation en alternance en formation professionnelle initiale; ceci afin de dégager les modalités de formation et d'identifier les acteurs impliqués et leurs rôles respectifs. La seconde partie est consacrée à la clarification de la notion de

représentations sociales en regard de notre objet de recherche et des approches méthodologiques privilégiées. Les jalons pour le cadre de référence sont présentés ainsi que l'objectif général et les objectifs spécifiques de la recherche.

Le troisième chapitre est consacré à la description de la méthodologie choisie pour la réalisation de cette recherche et à la caractérisation de notre population. Dans une première section, nous traitons successivement des orientations méthodologiques privilégiées, de l'opérationnalisation et de l'instrumentation retenue ainsi que du mode d'analyse des données. Nous traçons, dans une deuxième section, le portrait socioprofessionnel des acteurs des milieux éducatif et productif qui ont participé à cette recherche.

La deuxième partie de cette thèse commence par le quatrième chapitre qui porte sur la description des expériences de formation en alternance. Ensuite, les chapitres cinq et six présentent respectivement l'analyse du discours des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif. Ces chapitres ont pour objectif de dégager les représentations des acteurs de chacun des milieux à propos de leur rôle respectif, de celui de leur partenaire et de la formation en alternance qu'ils partagent. Le dernier chapitre s'attarde à l'apport de ses représentations dans la compréhension des relations école-entreprise en formation en alternance. Cette compréhension passe par la mise à jour de la cohérence logique qui ressort des deux corpus pour permettre ensuite la mise en évidence du type de relations école-entreprise qui se dégagent des formations en alternance.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DES RELATIONS ÉDUCATION-TRAVAIL

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE DES RELATIONS ÉDUCATION-TRAVAIL

Dans de nombreux pays industrialisés, nous assistons depuis plus d'une décennie à un intérêt croissant pour un rapprochement du monde de l'éducation et du monde du travail dans les politiques éducatives. Ceci est dû principalement au fait que le milieu éducatif semble présenter certaines faiblesses, notamment dans la préparation des élèves à la vie active (OCDE, 1992). Ces tendances contemporaines ont été fortement influencées par diverses évolutions socio-économiques. Dans un premier temps, il importe de noter les changements technologiques et un environnement socio-économique de mondialisation amenant une profonde restructuration des modes d'organisation du travail dans les pays industrialisés (Sylvestre, 1990). Dans ce contexte, les futurs travailleurs se voient imposer de nouvelles qualifications et compétences. Parallèlement à ces transformations majeures de l'emploi, on assiste à une véritable crise de l'emploi depuis plus de dix ans. En regard de ces changements dans le système productif et de l'un de ses principaux corollaires le chômage, la formation professionnelle est apparue comme étant de moins en moins adaptée aux exigences de la production, entraînant des ruptures avec le milieu productif. À ce propos, l'organisation de coopération et de développement économique (OCDE, 1985, 1992) justifie le développement des rapports entre l'appareil de formation et de production afin d'augmenter, d'une part, l'adéquation de la formation et de l'emploi et, d'autre part, d'améliorer les aptitudes nécessaires aux exigences du marché de l'emploi.

La formation professionnelle initiale devient donc un enjeu important et subit des restructurations reflétant des politiques et des mesures qui prônent un rapprochement entre les systèmes éducatif et productif (Landry et Serre, 1995; Dandurand, 1993; OCDE, 1992; Jallade, 1988). La plupart des pays industrialisés ont déjà pris plusieurs longueurs d'avance sur le Québec en matière d'interaction

entre les institutions scolaires et le monde du travail (Payeur, 1990). Cependant, c'est à partir de 1986 qu'un plan d'action, sous l'égide du ministère de l'Éducation du Québec recommande une action concertée de l'école et de l'entreprise. Dans cette perspective, le Conseil supérieur de l'éducation (1992) reconnaît que le système d'éducation joue un rôle de premier plan dans la formation de la main-d'oeuvre, mais conseille la concertation de l'école et de l'entreprise pour que soient assurées le plus efficacement possible la scolarisation et la qualification de cette main-d'oeuvre. Les principaux partenaires sociaux (État, patronat, syndicats) tentent alors d'infléchir les orientations de la formation professionnelle initiale et continue au Québec. Cela se traduit principalement par l'augmentation grandissante des périodes de stages en entreprise pendant la formation et par l'implantation de l'alternance sous statut scolaire (Henripin, 1994).

Ce plaidoyer pour favoriser des relations plus étroites entre l'école et la vie active, entre le monde de l'éducation et le monde du travail, n'est pas nouveau puisqu'il se vérifie à travers le temps et à travers des cultures différentes comme l'ont démontré les études de Carton (1984) et de Houssaye (1987). Aussi, afin de mieux comprendre cette évolution et les tendances actuelles des relations entre les milieux éducatif et productif, nous présentons, dans la première partie de ce chapitre, certains faits significatifs de l'histoire qui marquent l'évolution des rapports entre le monde de l'éducation et le monde du travail dans la formation professionnelle initiale au Québec. La deuxième partie élabore sur la problématique spécifique de la formation en alternance comme mode particulier de restructuration des rapports école-entreprise. Nous débouchons finalement sur une question principale de recherche.

1.1 L'évolution des relations éducation-travail en formation professionnelle au Québec

Quelques grands moments de l'histoire de la formation professionnelle et technique au Québec sont retracés dans cette partie afin de mieux comprendre l'évolution des relations entre ce type de formation et le milieu productif. Compte tenu de notre objet de recherche nous insisterons principalement sur la formation professionnelle de niveau secondaire. C'est à partir de quelques ouvrages et articles

sur le sujet (Landry et Mazalon, 1995; Payeur 1994; Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 1992; CEFA, 1982; Charland, 1982) que cette évolution historique est abordée. Une première partie met en évidence l'amorce par le milieu de travail de l'enseignement professionnel régulier et par la suite son institutionnalisation par l'État pendant la période qui précède la réforme des années soixante. La deuxième section est consacrée au développement de la réforme scolaire des années soixante et à ses conséquences sur les relations entre le milieu éducatif et le milieu productif. Finalement, les réformes de ces dernières années sont développées pour situer le contexte dans lequel se développe l'alternance en formation professionnelle initiale au secondaire.

1.1.1 La formation professionnelle avant la réforme des années soixante (1869-1959)

Comme pour plusieurs pays industrialisés, le développement de la formation professionnelle au Québec est fortement lié à celui de l'industrialisation et conséquemment de l'organisation du travail. Dans un contexte de mécanisation, la division du travail entraîne l'éclatement des métiers en tâches spécialisées et les changements de modes de production portent un dur coup à la formation sur le tas. En regard de ces nouveaux impératifs, les employeurs doivent embaucher une main-d'oeuvre suffisamment experte pour maintenir la production (Charland, 1982).

C'est dans ce contexte et pour faire face au besoin d'une meilleure formation des ouvriers que les plus grandes entreprises instaurent un programme de formation dans leur établissement. Parallèlement, dès 1869, des cours techniques sont organisés par les pouvoirs publics sous l'égide du Conseil des arts et manufactures. Ces cours du soir, dont l'initiative revient aux sociétés d'artisans, s'adressent principalement aux travailleurs en emploi et aux jeunes apprentis. Selon Charland (1982) les premières écoles de métiers du Québec sont celles du Conseil des arts et manufactures.

C'est au cours de cette même période, en 1907, que se développent, sous la responsabilité d'organismes privés et de corporations autonomes, les écoles techniques pour la formation d'adultes en emploi. Le milieu productif est largement

représenté dans l'organisation et la gestion de ces écoles puisque les représentants du monde des affaires et de l'industrie forment le conseil de direction et les professeurs sont choisis parmi les industriels, contremaîtres ou ouvriers de la région. En outre, comme le mentionne Charland (1982), le rôle du gouvernement se confine à celui de bailleur de fond, et ce sont les citoyens bien engagés dans les secteurs économiques qui contrôlent ces institutions au moyen de conseils de direction. Au plan de la formation, les cours donnés ont un caractère professionnel et répondent aux besoins immédiats de la main-d'oeuvre (Charland, 1982). L'organisation pédagogique comprenant une semaine de formation à l'école et une semaine en atelier s'annonce comme les prémisses de la formation en alternance. Le développement de ces écoles techniques est consolidé par la loi de l'enseignement technique promulguée en 1919.

Ces écoles techniques sont essentiellement responsables de la formation de chefs d'entreprise et de contremaîtres. Aussi, aucune d'elles ne propose de programmes professionnels de niveau inférieur à ceux des écoles techniques. Cependant, dès 1926, des cours de métiers sont offerts dans les écoles techniques. Puis, la loi de 1928 sanctionne la création d'un nouveau type d'école, les écoles d'art et métiers, destinées à la formation d'ouvriers spécialisés. Le développement de ces établissements, sous l'égide du gouvernement du Québec, confirme l'élargissement du contrôle de l'État sur les écoles de formation professionnelle. Cette tendance se confirme par la loi de 1941 qui abolit toutes les corporations autonomes et, du fait même, permet à l'État d'assurer, sous l'appellation d'enseignement spécialisé, l'entière responsabilité de ce qui deviendra un réseau intégré de la formation professionnelle.

En dehors des structures de l'enseignement spécialisé, un réseau parallèle de centres d'apprentissage et de commissions d'apprentissage se développe dans chacune des régions du Québec suite à la loi de l'aide à l'apprentissage de 1945. Ces sociétés privées, gérées de façon paritaire par des représentants d'employeur, de syndicats et par quelques représentants de l'État relevant du ministère du Travail, sont constituées pour établir les programmes d'enseignement et leurs normes ainsi que pour fournir une assistance technique et pédagogique aux centres d'apprentissage. Dès lors, l'apprentissage prend le caractère d'alternance comportant

une période de formation pratique sur le chantier et une période de formation théorique dans un centre d'apprentissage (Landry, 1992).

1.1.2 La réforme scolaire des années soixante (1960-1982)

Les premières années de cette deuxième période, qui s'étale de 1960 à 1982, se caractérisent par une démocratisation et une promotion d'égalité à l'accès à l'enseignement d'ordre secondaire et post-secondaire dont la formation professionnelle. À compter de 1960, dans la foulée de la révolution tranquille, le système public de formation professionnelle se transforme. Trois rapports importants se succèdent de 1961 à 1966 et viennent changer radicalement le portrait de la formation professionnelle. Il s'agit du rapport du comité d'étude sur l'enseignement technique et professionnel (rapport Tremblay), le rapport du comité d'étude sur la formation professionnelle par apprentissage et le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (rapport Parent). Selon Charland (1982), ce qui ressort constamment, concernant la formation professionnelle, «c'est qu'il faut tendre à réduire le contrôle exercé par les milieux de travail pour favoriser les projets éducateurs.» (p. 348) Les préoccupations des décideurs sont de rapprocher la formation professionnelle de la formation générale en fournissant aux futurs travailleurs de solides connaissances de base et une plus grande polyvalence pour mieux s'adapter aux besoins changeants du marché du travail.

Dans cette perspective, le changement majeur est l'intégration institutionnelle et la centralisation de la formation professionnelle et technique et initiale sous l'autorité d'un seul ministère, le nouveau ministère de l'Éducation créé en 1964. Il en résulte la création d'un réseau d'écoles secondaires polyvalentes et de collèges d'enseignement général et professionnel pré-universitaires (cégep). Les polyvalentes récupèrent la formation offerte dans les écoles de métiers et offrent différentes filières de formation professionnelle dont le professionnel court à partir de la troisième secondaire et le professionnel long à partir de la quatrième secondaire. On assiste aussi à l'abolition quasi totale du système d'apprentissage et à la disparition des commissions et des centres d'apprentissages.

L'instauration de ce nouveau réseau de formation professionnelle se termine en 1969 par un contrôle entier de l'État sur la formation professionnelle. Les représentants du monde du travail, les employeurs et leurs associations respectives de même que les travailleurs et leurs syndicats, tant au niveau national que local, sont dorénavant totalement évincés des postes de prise de décision quant à l'orientation de la formation professionnelle et technique initiale.

Cependant, dès 1972, la Fédération des commissions scolaires note que l'idéal préconisé dans le rapport Parent sur l'élargissement de l'apprentissage de connaissances techniques au secondaire est peu soutenu. Par ailleurs, l'enseignement professionnel ne se présente pas aussi monolithique que ce qui est souhaité. En ce qui concerne le professionnel court, Charland (1982) souligne qu'il reçoit une population étudiante majoritairement en échec scolaire. Dans ce sens, le Conseil scolaire de l'Île de Montréal émet l'hypothèse de supprimer cette filière dont la formation offerte est peu crédible aux yeux des employeurs (Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1979). Dans une autre optique, les organisations patronales transmettent régulièrement, à partir de 1973, des mémoires au gouvernement afin d'indiquer leur insatisfaction. Le Conseil du patronat réclame une plus grande participation à la préparation des programmes et recommande l'autonomie de la formation professionnelle. En outre, dénonçant le caractère dépassé et inadapté des programmes de formation professionnelle, en particulier au professionnel long, il demande que l'enseignement réponde mieux aux exigences de l'emploi et que les diplômés correspondent aux besoins en matière de qualification (Conseil du patronat, 1982).

À la suite de ces nombreuses critiques à l'endroit de l'enseignement professionnel, le ministère de l'Éducation propose une série de réflexions et de consultations qui donnent lieu à plusieurs publications dont celle de 1982 sur «la proposition de relance de la formation professionnelle» et celle sur «la synthèse de la consultation sur la formation professionnelle», en 1983. L'ensemble de ces consultations, en collaboration avec les membres du patronat, des syndicats et des associations professionnelles, débouche, en 1986, sur un plan d'action qui prévoit la

révision des programmes de formation professionnelle (Gouvernement du Québec, 1986).

1.1.3 La refonte de 1986 de la formation professionnelle (1983-1995)

Dans un contexte socio-économique qui diffère sensiblement de celui qui prévalait au moment de la réforme des années soixante, le gouvernement québécois met en oeuvre, en 1987, un plan d'action pour relancer la formation professionnelle au secondaire. Déjà en 1983, plusieurs ministères du gouvernement du Québec étaient invités à se concerter pour orienter la formation professionnelle (Ministère de l'Éducation, 1983). Les nouvelles orientations sont annoncées par Claude Ryan, ministre de l'Éducation de l'époque (Gouvernement du Québec, 1986):

Les visées sont nettes : assurer une solide formation de base comme assise de la formation professionnelle; éviter à l'élève une orientation et des choix prématurés; adapter la formation professionnelle de manière qu'elle prépare une main-d'oeuvre à la fois plus polyvalente et plus fonctionnelle; réviser les filières de formation professionnelle mal définies et souvent considérées comme le refuge des élèves en difficulté; clarifier les modalités de reconnaissance des acquis de formation et de sanction des études. (p.5)

Ce plan d'action donne lieu à l'apparition de trois nouvelles filières à savoir celle conduisant au Certificat d'études professionnelles (CEP) qui est abandonné à partir de 1992, celle menant au Diplôme d'études professionnelles (DEP) et enfin, une Attestation de spécialisation professionnelle (ASP) qui peut être obtenue suite à l'obtention de l'un ou l'autre des diplômes précédents. Dans la foulée de l'établissement de ces nouvelles filières de formation, un rehaussement des conditions d'admissibilité et de l'âge minimum requis est prévu. De plus, l'harmonisation de la formation des jeunes et des adultes est un autre aspect majeur de cette réforme. Ainsi, dorénavant, la formation professionnelle régulière au secondaire est aussi bien offerte aux jeunes qu'aux adultes. Selon Payeur (1994), cette orientation n'a qu'un objectif économique, c'est-à-dire bénéficier des subventions fédérales par le biais des programmes d'employabilité afin de financer la formation professionnelle.

En ce qui concerne le dossier des relations éducation-travail, le plan d'action (Gouvernement du Québec, 1986) recommande une action concertée de l'école et de l'entreprise pour que soient assurées le plus efficacement possible la scolarisation et la qualification de la main-d'oeuvre. Cela se traduit principalement par la modification de programmes pour faire place à des contenus plus technologiques, par la création de comités école-industrie, par la participation accrue des partenaires sociaux à la définition et à l'évaluation des objectifs de formation professionnelle et surtout par l'augmentation grandissante des périodes de stages en entreprise (Henripin, 1994). Ainsi, tous les programmes développés ou modifiés depuis 1987, excepté ceux de la construction, sont conçus avec une période de stage obligatoire en entreprise. Parallèlement, une avenue de plus en plus favorisée est celle du développement de la formation en alternance (Payeur, 1990; Conseil supérieur de l'éducation, 1992).

Toutefois, il faut attendre la fin des années quatre-vingts pour que l'alternance soit implantée dans les commissions scolaires et les collèges du Québec. Pourtant depuis 1985, l'implantation de ce mode de formation a été fortement encouragée au secondaire et au collégial par l'existence du programme «Alternance travail-études» subventionné par Emploi et Immigration Canada. Par contre, selon Henripin (1994), une nette progression s'est amorcée en 1993 où 25 commissions scolaires expérimentaient cette formule dans 30 programmes différents. Dans cette foulée, le Conseil supérieur de l'Éducation (1992), dans ses recommandations pour l'orientation pédagogique de la formation professionnelle, réitère sa volonté de favoriser le développement d'un véritable système d'alternance afin d'aider l'élève à cheminer vers une formation de qualité:

Le conseil ne s'objecte pas à l'intégration des programmes menant au certificat d'études professionnelles à la filière conduisant au diplôme d'études professionnelles, à la condition que ces programmes s'enrichissent grâce à l'instauration d'un véritable système d'alternance.
(p. 23)

Pour le gouvernement du Québec, depuis 1995, la formation en alternance et le partenariat école-entreprise sont une partie intégrante d'un «programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle (Conseil supérieur de l'Éducation, 1995). Ces nouveaux

développements des relations entre les milieux éducatif et productif, nous font entrer de plein fouet dans une période d'institutionnalisation du partenariat pouvant avoir des effets structurants sur l'organisation de la formation professionnelle et technique.

Au terme de ce bref historique, on peut observer une évolution des relations entre les milieux éducatif et productif. Nous nous inspirons de la typologie de Landry (1994) pour qualifier les rapports entre les partenaires. Au cours de la première période (1869-1959), la formation professionnelle se développe principalement sous l'initiative locale et régionale. Cependant, l'influence du milieu productif passe peu à peu sous le contrôle de l'État. L'expansion de la formation professionnelle et technique, appelée alors enseignement spécialisé, se réalise par la création des écoles techniques, mais surtout par le développement des écoles d'arts et métiers, et d'un système d'apprentissage. Selon Landry (1994), même si pendant cette période les relations entre les établissements de formation et le monde du travail sont plutôt pragmatiques, les acteurs privilégient une approche fonctionnaliste qui permet de s'adapter et de répondre aux besoins d'une demande de main-d'oeuvre de plus en plus spécialisée.

La deuxième période de 1960 à 1982, se caractérise par une réforme scolaire marquée par la polyvalence et l'intégration de la formation générale et professionnelle sous le même toit dépendant du même ministère. Ceci génère une approche bureaucratique de la part des fonctionnaires et un repli de la part des établissements de formation ainsi que des entreprises et de leurs représentants. Alors, les rapports entre le monde de l'éducation et le monde du travail peuvent être qualifiés d'autistiques. Dans la même perspective, Payeur (1990) mentionne que « la réforme des années 1960 est, en matière de relations éducation-monde du travail, une excellente illustration des limites d'une stratégie fondée strictement sur la formation sans véritable vision interactive avec le monde du travail. » (p. 58)

La dernière période de l'histoire de la formation professionnelle (1983-1995) est plutôt marquée par le développement des relations entre le milieu éducatif et le milieu productif. La synthèse sur les pratiques locales du partenariat au Québec de Henripin (1994) en est une démonstration convaincante. Selon Landry (1994), cette

période correspond à une phase de réconciliation entre les deux milieux. Les activités de collaboration sont de plus en plus nombreuses entre les établissements de formation et les entreprises, autant en formation initiale qu'en formation continue de la main-d'oeuvre. L'État intervient principalement pour faciliter la concertation et les collaborations entre les partenaires.

En ce qui a trait aux activités de formation impliquant les milieux éducatif et productif, la progression des formations en alternance se confirme selon Henripin (1994) et Emploi et Immigration Canada (1994). La prochaine partie est consacrée à clarifier la notion d'alternance et à aborder la problématique des rapports à construire entre les milieux éducatif et productif dans des activités communes de formation.

1.2 Les formations en alternance : quelles problématiques?

Actuellement, nous assistons à l'instauration de l'alternance aussi bien dans des programmes de formation professionnelle de l'ordre secondaire, collégial et universitaire que dans des programmes de formation de la main-d'oeuvre. Pour Bélanger (1989), les facteurs économiques, le chômage des jeunes et l'inadéquation formation-emploi ont été déterminants dans le développement de la formation en alternance, en particulier dans l'enseignement secondaire au Canada. Par ailleurs, cet auteur souligne que l'alternance constitue une des manifestations les plus organisées de la tendance actuelle à une redéfinition des frontières et des rapports entre l'éducation et le travail. Quels enjeux recouvrent la notion d'alternance en formation professionnelle initiale? Quelle durée respective et quel rythme accordé à l'enchaînement des périodes? Faut-il simplement juxtaposer des cours traditionnels et des périodes d'activité en milieux productifs ou faut-il envisager l'intégration des deux moments? Sur quelles bases s'associent les partenaires? Autant de questions que de problèmes à résoudre.

1.2.1 Des rapports à construire

Les principaux travaux sur la formation en alternance posent principalement le problème complexe de ce mode de formation en terme de rapports à construire entre deux milieux culturellement différents dont les logiques divergent a priori: la logique de formation et la logique de production. Qu'est-ce qui différencie ces deux systèmes? Qu'est ce qui les amène à s'associer?

Selon Pirdas (1988), les finalités et la temporalité sont deux niveaux de différenciation qui peuvent être relevés. En ce qui concerne les finalités, la fonction première de l'école est le développement intellectuel de l'individu et sa socialisation afin de l'habilier à exercer autant son rôle de citoyen que son rôle de travailleur (Laflamme, 1994). Selon cette orientation, l'éducation, dans une logique de formation, est une activité sociale dont les résultats sont difficilement évaluables que par des critères financiers, alors que les entreprises, dans une logique de production, sont des organismes à but lucratif qui doivent tenir compte des aspects financiers. En effet, les entreprises revendiquent une recherche sans cesse croissante de profit et de rentabilité par l'introduction de techniques modernes, par le contrôle des coûts de travail, ainsi que par une flexibilité accrue de la main-d'oeuvre.

Au plan de la distinction de la temporalité, il faut voir qu'en réponse aux impératifs productifs, les entreprises sont obligées de s'adapter très rapidement aux nouvelles technologies. Dans le contexte d'une recherche de relation entre les deux partenaires dans des activités de formation comme l'alternance, il faut être conscient que cet impératif de production a pour effet de restreindre le champ de formation. Par ailleurs, la recherche de résultats rapides les amènent à engager des ressources sur de courtes périodes. Par contre, l'école se place dans un horizon beaucoup plus large (environ dix ans) lorsqu'elle planifie une réforme de programmes qui concerne une cohorte d'élèves depuis leur entrée jusqu'à la sortie de l'école (OCDE, 1992). De plus, le changement est plus long et le rythme de l'évolution des exigences du marché du travail rend rapidement obsolètes ses efforts d'adaptation. Jouvenet (1993) caractérise la logique de l'école comme une logique bureaucratique, charismatique dont la temporalité est déterminée par une intemporalité de l'égalité. Tandis que la logique

de l'entreprise est définie comme productiviste, charismatique dont la notion de temps est associée à l'efficacité.

Par ailleurs, nous soulignons que si les lois et les normes qui régissent l'école et l'entreprise sont de natures différentes, elles génèrent des rapports aux savoirs distincts. En effet, la structure du système scolaire est fondée sur un découpage formel du savoir par discipline selon un ordre progressif allant du simple au complexe. Bertrand *et al.* (1994) relèvent certaines critiques de cet apprentissage traditionnel qui ne répond pas suffisamment aux nouvelles exigences du travail qui nécessite une compréhension fondamentale de systèmes complexes. Du côté de l'entreprise, la logique est toute différente. L'apprentissage se fait en participant à différentes tâches qui s'organisent en fonction des commandes des clients dans un environnement de production. De plus, l'enchaînement de ces tâches n'est pas nécessairement progressif. S'il y a reconnaissance du caractère formateur du milieu de travail, il reste que ces pratiques prennent toute leur signification si elles sont exploitées par le milieu éducatif. Malgré ces logiques antinomiques, selon Ferry (1982), c'est dans la contradiction de ces logiques et dans un objectif commun d'une formation professionnelle adaptée que les deux démarches s'interpellent et que leur confrontation est susceptible d'instituer des échanges.

Ainsi, l'alternance peut être considérée comme un mariage de raison qui amène les finalités et la temporalité de chacun à se croiser. Si cette alliance se fait au profit d'une meilleure qualification technique et sociale des étudiants (Pirdas, 1988), il faut être conscient que chacun des partenaires a un intérêt économique. En effet, la recherche de travailleurs mieux formés et plus performants est une motivation pour le milieu productif; en ce qui concerne le milieu éducatif dans un contexte de formation professionnelle et technique, c'est un moyen de répartir le coût financier des formations sur le milieu productif (Pelpel, 1989). Ces disparités mettent en apparence la pluralité des cultures, des lieux, des temps et des ressources humaines et matérielles qui nécessitent une articulation entre eux. Gimonet (1985) rapporte que c'est parce que l'alternance crée des ruptures entre les lieux, les moments et les contenus de formation qu'elle oblige à des relations.

Trois types de logique sont le plus souvent privilégiées dans cette recherche d'articulation entre les deux organisations: les unes de type économique analysent les fonctions économique et sociale dans le cadre d'une réflexion sur les rapports formation/emploi, certaines s'attardent plutôt à la dimension pédagogique de l'alternance, les autres s'attachent aux relations entre les organisations impliquées dans la formation. C'est ce qui est présenté dans la prochaine partie en distinguant ces trois logiques qui recouvrent la notion d'alternance: la logique économique, la logique pédagogique et la logique interorganisationnelle (Figure 1.1).

1.2.2 La logique économique ou les rapports formation-emploi

Comme nous l'avons indiqué, les transformations structurelles et les nouveaux modes de production intensifient l'usage et le développement de nouvelles technologies, transformant l'organisation du travail et les rapports sociaux (Tremblay, 1993). Ainsi, selon Savard (1992), la formation doit intégrer rapidement tous ces nouveaux changements. Le discours politique attribue ces caractéristiques à l'alternance et prône son instauration en tant que remède contre le chômage des jeunes. Sous la pression sociale, les politiques, parfois impuissantes, ne trouvent guère d'autres réponses aux problèmes de l'emploi que par la solution de réformes éducatives qui se succèdent.

Dans ce contexte socio-économique, l'entreprise est sollicitée pour accueillir des stagiaires afin d'ajuster la formation professionnelle initiale aux exigences du mode productif. Mais l'utilisation de l'alternance est souvent reçue comme une forme d'emploi précaire, déguisée sous des apparences pédagogiques (Mourret, 1979, 1980). Pour Hédoux (1983), les formations en alternance à l'intention des jeunes chômeurs «sont une forme de régulation de la force de travail juvénile, [...] qui vise à préparer une main-d'oeuvre capable de s'adapter à la mentalité industrielle et aux réalités du marché de l'emploi.» (p. 143) Monaco (1993) nuance ces opinions et avance que l'usage de l'utilisation d'une main-d'oeuvre à moindre prix est limité dans le cas des stages de courte durée et selon le niveau de formation des jeunes. De plus, il importe de noter que la rentabilité de certains jeunes selon leur formation peut être immédiate alors que

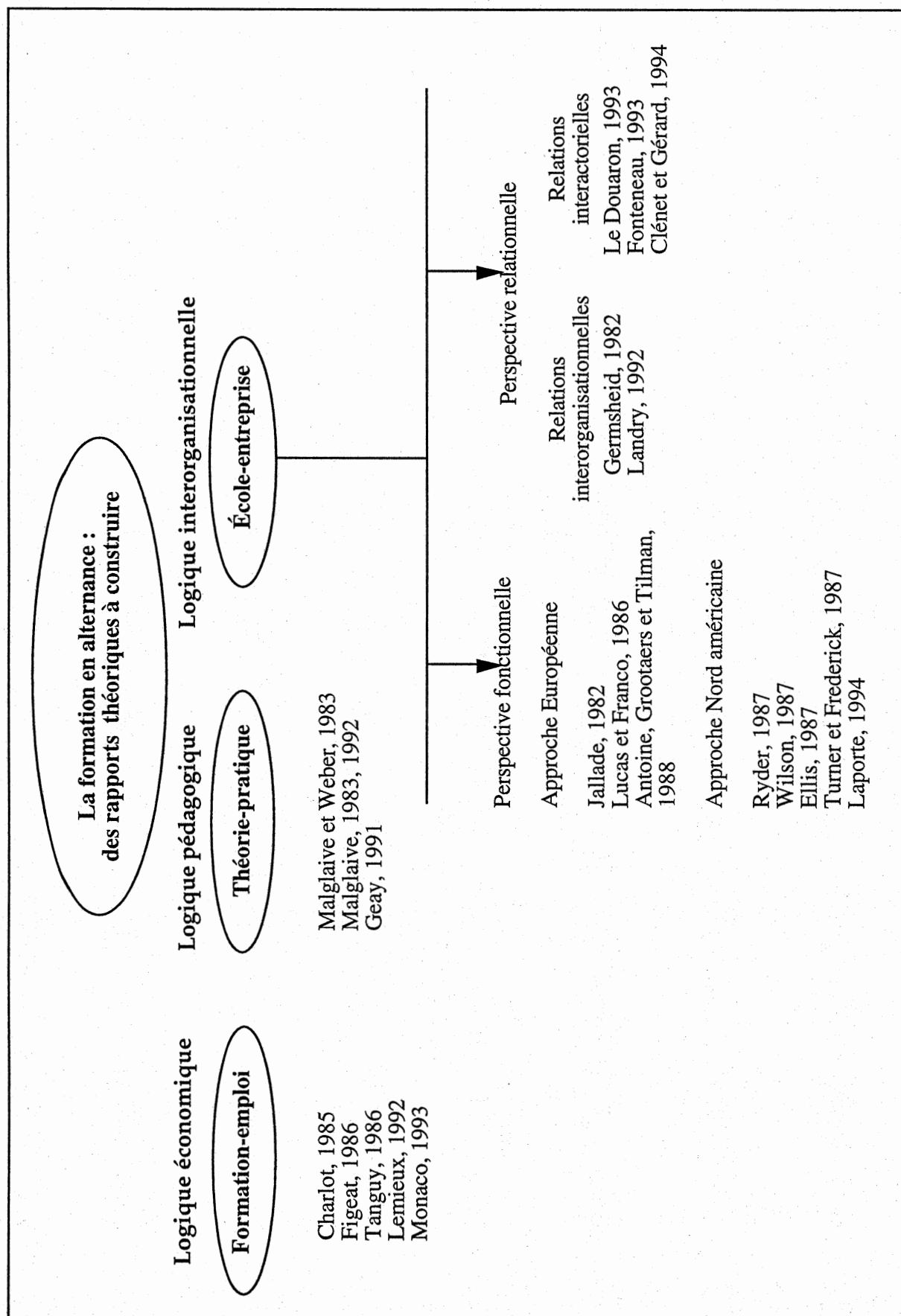


Figure 1.1 Les rapports à construire dans la formation en alternance

dans certains cas un temps d'adaptation ou d'apprentissage sera nécessaire et à la charge de l'entreprise.

Cependant, l'adéquation formation-emploi reste encore limitée et difficile à réaliser comme en témoignent les recherches de Charlot (1985), Figeat (1986) et Tanguy (1986). Ces auteurs constatent que les périodes d'alternance en entreprise assurent davantage une formation aux conditions sociales d'exercice du travail qu'à la maîtrise de techniques et de connaissances «élevées» et se cantonnent dans le domaine des emplois les moins qualifiés. Toujours à propos de l'adéquation formation/emploi, les résultats plus récents de la recherche de Monaco (1993) s'orientent dans le même sens. L'auteur note que les situations d'apprentissage en alternance sont principalement orientées vers l'acceptation des hiérarchies et des conditions d'emplois existants. Il conclut finalement que le développement de l'alternance est fonction des transformations du système d'emploi et donc des conditions différentielles d'insertion des jeunes dans l'entreprise.

Sans pour autant correspondre à «l'introuvable relation formation-emploi» de Tanguy (1986), ces rapports ne sont ni mécaniques, ni organiques et recèlent aussi une logique pédagogique qui se présente comme un resserrement des liens entre la théorie et la pratique.

1.2.3 La logique pédagogique ou les rapports théorie-pratique

Dans une autre perspective, ce mode de formation est porté par certains au rang d'un système pédagogique (Geay, 1991; Malglaive, 1975, 1985, 1992). C'est du moins ce dont se réclament les Maisons familiales rurales pour qui cette approche est conçue comme un projet éducatif pour une communauté. La question de l'alternance en formation a souvent été posée en terme de rapports théorie-pratique (Malglaive et Weber, 1983). Reste à clarifier ce que l'on entend encore aujourd'hui par théorie et pratique dans le contexte des formations en alternance. Quels sont les savoirs à acquérir à l'école et dans l'entreprise? Comment agencer au mieux les savoirs théoriques et pratiques pour une formation qualifiante?

Contrairement au discours dominant de répartir la théorie et la pratique entre l'organisme de formation et l'entreprise, Malglaive et Weber (1983) mettent en garde les tenants de ce discours antagoniste et définissent le couple théorie/pratique non pas par les lieux d'apprentissage mais en terme de savoirs ou de connaissances. Ainsi, il ressort que le terme théorie est réservé aux savoirs qui portent sur la connaissance du réel et les savoirs pratiques correspondent aux connaissances relatives à l'action. Ce qui amène Malglaive (1992) à différencier les savoirs formalisés tels que le proposent les disciplines scolaires qui ne deviennent toutefois savoirs en usage qu'à condition d'être réinvesties dans l'action, d'où les traditionnels exercices d'application dans les centres de formation. Même si ces auteurs s'entendent sur l'intérêt des pratiques dans un milieu «artificiel», ils notent l'enrichissement des savoirs formalisés par de multiples connaissances relatives à l'action dans une pratique en entreprise. Dans cette perspective et au delà de la simple juxtaposition de savoirs, Aballea (1991) retient dans le rapport théorie/pratique un va-et-vient nécessaire à la connaissance pour permettre au savoir formalisé de se confronter à la pratique et au savoir pratique de se formaliser. Ainsi, si l'alternance, selon Rose (1992), contribue à une redéfinition de l'acte de formation modifiant les contenus, elle change aussi les modalités de transmission. Par conséquent, un deuxième axe de recherche, en l'occurrence le questionnement des modes d'apprentissage, se développe dans la logique pédagogique de la formation en alternance.

Dans cette perspective, Malglaive (1992) distingue trois approches de l'alternance. La première approche, dite déductive, privilégie la tradition scolaire. De fait, les passages en entreprise sont alors pensés comme une application des connaissances acquises en centre de formation, comme des «tours de mains » (Ferry, 1982). À l'opposé, l'alternance inductive consiste à la formalisation des expériences pratiques. Cela suppose que les enseignants aient eux-mêmes une expérience concrète des réalités sur lesquelles ils appuient leurs cours afin d'utiliser l'expérience pratique des étudiants pour illustrer leurs cours théoriques. Finalement, l'alternance intégrative se joue dans la concertation permanente des acteurs qui conservent de part et d'autre leur spécificité et leur autonomie puisque chacun réagit selon la logique propre de son milieu. Ce rapport théorie/pratique s'exerce dans des organisations partenaires différentes, c'est ce que nous abordons dans la prochaine partie.

1.2.4 La logique interorganisationnelle ou les rapports école-entreprise

L'expérience de la formation en alternance n'échappe pas à des questionnements concernant les organisations en présence: comment doivent s'organiser les rapports entre elles? Quelles sont les conditions et les modalités de ces rapports? Dans cette perspective, Lesne (1992) note que c'est au niveau institutionnel et organisationnel que se développent les rapports entre les lieux de formation et les lieux de production. C'est là aussi que s'exercent de multiples facteurs qui agissent sur les formes, l'exercice et le sens que revêt l'alternance.

La multiplication des expériences en formation en alternance, principalement en Europe au début des années quatre-vingt, entraîne une première série d'études (Jallade, 1982; Lucas et Franco, 1986; Antoine, Grootaers et Tilman, 1988) proposant des modalités organisationnelles et pédagogiques basées sur la reconnaissance de la dichotomie des lieux de formation. C'est ce qui amène ce courant à proposer un idéal d'alternance et à dresser des typologies ternaires distinguant la fausse alternance ou l'alternance juxtapositive, l'alternance rapprochée ou associative et l'alternance vraie ou intégrative (Malglaive, 1975; Bourgeon, 1979).

Ces études mettent en évidence des logiques interorganisationnelles à prendre en considération dans l'organisation de l'alternance. Il convient de savoir que les relations entre deux organisations reposent avant tout sur une structure fonctionnelle qui suppose la contractualisation entre deux systèmes (école/entreprise) et des acteurs. Afin d'assurer les liaisons entre les deux milieux, des modalités et des moyens administratifs et pédagogiques sont instaurés. Des acteurs mènent la négociation sur les modalités de l'action (durée, effectifs, programmation, validation). Dans ces études, les aspects interinstitutionnels sont analysés par rapport aux modalités administratives et aux moyens d'action prescrits par les organisations en présence. Par ailleurs, ces moyens et le rôle des organisations et des acteurs concernés par la formation en alternance font souvent l'objet d'une entente plus ou moins explicite.

D'autres études, essentiellement nord-américaines, telles que celles de Germscheid (1982) et de Landry (1992) se développent en présentant la problématique des formations en alternance dans une perspective relationnelle des organisations partenaires. Ces études sont, à notre connaissance, les seules dont l'objet de recherche porte sur les relations interorganisationnelles dans des formations en alternance. Ces auteurs se sont largement inspirés de la théorie des organisations afin d'identifier et de mesurer les degrés de relation entre les deux organisations partenaires (Hord, 1987).

Ce regard sur la problématique spécifique des relations interorganisationnelles dans la formation en alternance conduit Landry (1992) à retenir deux types de conditions à prendre en considération pour instaurer des relations entre les organismes partenaires. D'une part, des conditions structurelles qui sont des conditions plutôt reliées à la structure, aux ressources et au contexte du fonctionnement des organisations partenaires et, d'autre part, des conditions perceptuelles reliées aux perceptions, aux attitudes et aux valeurs des acteurs des organisations. À ce propos, Chambon et Proulx (1988) notent qu'il faut savoir différencier ce qui est de l'ordre des organisations de ce qui est de l'ordre des acteurs tout en gardant à l'esprit qu'ils sont à l'origine des démarches interorganisationnelles.

Alors qu'il est observé dans les études que les acteurs de la formation en alternance sont connus et la description de leur rôle est plus ou moins explicite, les conceptions sous-jacentes à leurs pratiques et les enjeux qu'elles revêtent dans les relations entre les partenaires le sont beaucoup moins. Ainsi de l'ensemble des problèmes complexes et diversifiés de la formation en alternance, les questions suivantes peuvent être posées: Qui sont les acteurs impliqués? Comment les uns se situent-ils par rapport aux autres? Quelles relations entretiennent-ils? Quelles sont leurs positions respectives face aux relations école-entreprise dans une formation en alternance?

Les travaux sur les acteurs impliqués dans l'alternance font principalement l'objet d'études à partir des considérations du milieu productif (Vincent, 1982; Cardi, 1984; Borru et Barbier, 1988). Ces auteurs font entrevoir les représentations des acteurs du

milieu productif à propos de la formation en alternance et plus spécifiquement sur les rôles des tuteurs en entreprise et sur les enjeux qui en découlent. Par ailleurs, nous remarquons que les recherches concernant une perspective relationnelle et prenant en compte le point de vue des acteurs des deux milieux sont peu nombreuses. Notons les travaux récents de Le Douaron (1993) et de Clénet et Gérard (1994) qui mettent en évidence la place des acteurs dans la construction de la formation en alternance. Ces auteurs soulignent l'existence des rapports entre les acteurs, nommés par Clénet et Gérard (1994) les rapports interactoriels, et leur influence sur les modalités institutionnelles et sur les enjeux de la formation en alternance. Dans leur étude sur le partenariat et l'alternance, Clénet et Gérard (1994) partent de l'hypothèse que les acteurs ne réagissent pas en fonction de la situation organisationnelle à laquelle ils sont confrontés, mais plutôt à partir de la représentation qu'ils se font des relations école-entreprise qu'ils traduisent par le concept de partenariat. Ces auteurs avancent que les relations entre les organismes partenaires dans une formation en alternance reposent sur des aspects interinstitutionnels et interactoriels. Aussi ces auteurs ont choisi d'interroger des acteurs des milieux éducatif et productif impliqués dans des activités de formation en alternance en France dans le système d'apprentissage et le système de formation des Maisons familiales et rurales. Si l'étude de Le Douaron (1993) a une portée essentiellement prescriptible des modalités souhaitées par les acteurs dans un système d'alternance, l'étude de Clénet et Gérard (1994) met en évidence les facteurs de ressemblances et de divergences qui sous-tendent les relations entre les partenaires dans une formation en alternance spécifique telle que les Maisons familiales et rurales.

Notons aussi les travaux de Gonnin-Bolo (1989) et Hocquard (1995) qui se sont intéressés aux conceptions des enseignants au sujet de l'entreprise en tant que milieu professionnel et social et aux relations école-entreprise. Ces auteurs empruntent donc une perspective psychosociologique similaire à celle utilisée par Clénet et Gérard (1994) et s'attardent essentiellement à l'analyse des représentations des enseignants à propos de l'école, de l'entreprise et des relations école-entreprise.

Des recherches précédentes, il est relevé que les éléments représentatifs à partir desquels les acteurs des deux milieux saisissent la réalité sont retenus pour

aborder les relations école-entreprise. Le choix de privilégier les représentations sociales comme grille de lecture des relations école-entreprise dans un contexte de formation en alternance réside par le fait même qu'elles sont au coeur des rapports sociaux. En tant que système d'interprétation régissant la relation des partenaires, elles orientent et organisent les conduites et les communications sociales dans une situation (Moscovici, 1961). Finalement, elles sont considérées comme médiatrices entre des groupes différents. Conséquemment, l'intérêt d'une analyse des représentations sociales des partenaires, dans un contexte de relation comme la formation en alternance, réside principalement dans le fait qu'elle permet de dégager les conceptions sur lesquelles les relations école-entreprise s'établissent. C'est dans cette perspective que nous avons choisi de privilégier cette voie récente pour aborder un objet de recherche peu étudié au Québec et de poser la question suivante:

Comment les acteurs des milieux éducatif et productif, impliqués dans une formation en alternance au secondaire, se représentent-ils les relations école-entreprise?

1.3 La pertinence sociale de la recherche

Comme nous l'avons mentionné, les études sur les relations école-entreprise dans une perspective relationnelle et plus spécifiquement interactorielle en formation en alternance sont peu nombreuses et à notre connaissance aucune n'a encore systématiquement abordé cet objet d'étude au Québec. Aussi, une recherche sur cet objet développerait des connaissances sur un problème d'une grande actualité, comme en font foi les discours politiques canadiens et québécois qui préconisent le rapprochement du milieu éducatif et du milieu productif dans des activités de formation (Conseil supérieur de l'éducation, 1992, 1995). Nous l'avons indiqué, l'implantation de ce mode de formation est fortement encouragé au secondaire et au collégial, depuis 1983, par l'existence du programme «Alternance travail-études» subventionné par Emploi et Immigration Canada. Parallèlement, en 1986, un plan d'action sous l'égide du ministère de l'Éducation du Québec, recommande une action concertée de l'école et de l'entreprise pour que soient assurées le plus efficacement possible la scolarisation et la qualification de la main-d'oeuvre. Malgré, ces dispositions politiques, il faut attendre

la fin des années quatre-vingts pour que les programmes d'alternance soient implantés dans les commissions scolaires du Québec (Henripin, 1994).

Par ailleurs, comme le mentionne cette auteure, malgré la progression rapide depuis l'implantation de ce mode de formation qui prévoit l'implication de l'entreprise, le mariage des deux milieux culturellement différents est souvent ardu. Il ressort de l'étude du ministère de l'Éducation du Québec (1991) que les deux partenaires se trouvent face à un défi constant pour trouver un dénominateur commun afin de travailler ensemble pour améliorer la formation professionnelle au secondaire.

Dans une autre perspective, le rapport sur l'évaluation des programmes d'alternance travail-études (Emploi et Immigration Canada, 1994) révèle que, parmi les provinces canadiennes, le Québec est, toute proportion gardée, la province qui bénéficie le moins de l'alternance. L'étude démontre que la pénétration de l'alternance par province oscille entre un creux de 55 % au Québec et des sommets de 99 % en Ontario et 100 % à l'Île-du-Prince-Édouard. Aussi, les résultats attendus apporteront des balises pour des applications pratiques afin de faciliter l'implantation de ce mode de formation au Québec, tout en tenant compte de la dynamique du monde du travail et du monde de l'éducation.

Aussi, compte tenu d'une part des orientations de la formation professionnelle sur la nécessité d'un rapprochement de l'école et de l'entreprise pour une meilleure formation de la main-d'oeuvre et, d'autre part, du peu de recherche sur ce sujet, une plus large connaissance de ce mode de formation apparaît nécessaire. Une étude sur les relations école-entreprise vécues et perçues, aussi bien par le milieu éducatif que par le milieu productif dans des expériences québécoises, permettrait de repérer les zones conflictuelles ou associatives sur lesquelles s'établissent les relations tant souhaitées et favoriserait le développement des connaissances sur les modalités et les exigences de l'implantation de l'alternance en formation professionnelle au Québec.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans une approche de recherche exploratoire et descriptive et selon la question de recherche soulevée, les notions théoriques de la formation en alternance et des représentations sociales sont retenues. Dans une première partie, nous traçons un portrait détaillé de quatre expériences de formation en alternance en formation professionnelle initiale dans différents pays, afin de dégager les modalités de formation et d'identifier les acteurs impliqués et leurs rôles respectifs. La seconde partie est consacrée à la clarification de la notion de représentations sociales en regard de notre objet de recherche et des approches méthodologiques privilégiées.

2.1 Les formations en alternance en formation professionnelle

La généralisation des expériences de formation en alternance a entraîné une multiplication de travaux sur divers aspects de cette formation. La revue bibliographie européenne répertoriée par Mathey-Pierre et Ritzler (1989) en est une manifestation concrète. Les formations recensées dans les travaux, principalement européens, rend difficile d'assigner une seule définition à l'alternance. Toutefois, parmi les nombreuses définitions proposées, celle de Lucas et Franco (1986) retient notre attention. Pour ces auteurs l'alternance est :

Une procédure organisationnelle [...]. C'est une mise en actes, une articulation entre un pôle «formation» et un pôle «travail» qui ne trouve son sens qu'en fonction des politiques, des objectifs et des moyens choisis par les institutions, les partenaires, les acteurs qui décident de sa réalisation. (p. 9)

Cette définition n'a d'intérêt que dans la mesure où elle cherche à englober des pratiques extrêmement diversifiées en fonction des objectifs qu'elles poursuivent et des formes qu'elles adoptent. Selon Jallade (1982), trois fonctions principales, non exclusives, peuvent être retenues: l'orientation, la qualification et l'insertion. Aussi d'un

point de vue fonctionnel, l'alternance au Québec comme dans les autres pays industrialisés, navigue entre la formule d'insertion sociale et professionnelle qui privilégie la fonction d'orientation et les fonctions de qualification en formation professionnelle et technique. Si les premiers projets ont comme objectif de combattre l'échec scolaire, les autres ont des visées qualifiantes et invitent les entreprises à collaborer à leur projet pour répondre aux exigences de qualification du nouveau marché du travail (Landry, 1992).

La notion, *de formation en alternance ou formation alternée* utilisée couramment en France pour désigner un mode de formation en enseignement professionnel et technique est, dans certains pays, notamment au Canada et aux États-Unis, exprimée par les expressions enseignement coopératif ou «cooperative-Education». Dans le contexte de cette recherche, la notion d'alternance réfère à toute expérience de formation professionnelle initiale offrant un agencement de plusieurs périodes de formation, en milieu éducatif et en milieu productif, intégrées dans les activités régulières de production.

La notion de formation professionnelle initiale retenue englobe l'ensemble des possibilités de formation professionnelle sanctionné par un diplôme d'ordre secondaire offert aux jeunes et aux adultes, à l'exclusion de toute considération sur la formation continue. Même si le système d'enseignement coopératif aux États-Unis et au Canada manque de précision sur les expériences au secondaire, certaines caractéristiques sont abordées afin de mettre en évidence le contexte de formation nord-américain dans lequel se développe l'alternance travail-études au Québec. Nous retenons la définition donnée par Antoine *et al.* (1988) pour définir les objectifs de la formation professionnelle. Contrairement aux définitions traditionnelles, elle inclut la compréhension des mécanismes socioprofessionnels.

La formation professionnelle vise à doter le (futur) travailleur de toutes les compétences nécessaires à l'exercice de son métier et à la vie en entreprise, c'est-à-dire, l'acquisition de savoirs et savoir-faire professionnels; la compréhension des mécanismes socioprofessionnels à l'oeuvre sur le lieu de travail; le développement de capacités propres à lui assurer une autonomie et une marge d'action dans un milieu de travail. (p. 23)

Cependant la notion d'alternance réfère à des pratiques et à des finalités nombreuses. Afin de mieux connaître les différentes formes que revêt la formation en alternance offerte en formation professionnelle initiale d'ordre secondaire, et afin de dégager les éléments d'analyse pour mieux définir et questionner l'alternance, nous procédons, à l'instar de plusieurs auteurs (Jallade, 1988; Landry, 1992; Lemieux, 1992; Bachelard, 1994 et Jedliczka et Delahaye, 1994), à la description et à l'analyse d'expériences dans différents pays industrialisés. Notre choix s'est arrêté aux formules suivantes: le système dual en Allemagne et les séquences éducatives en France, en Amérique du nord, l'enseignement coopératif et, parmi les modèles qui se développent actuellement au Québec, l'alternance travail-études.

Ainsi, dans la prochaine section, l'approche thématique vise à développer un certain nombre d'éléments qui caractérisent les expériences retenues de formation en alternance. Ces éléments se regroupent en deux types, soit les points sur les modalités d'organisation et de formation des expériences et ceux sur les caractéristiques des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif. Le premier type d'éléments répond aux questions suivantes: Quelle est l'origine? Quelle est la clientèle concernée? Qui gère administrativement et financièrement l'expérience? Quelles sont les caractéristiques du rythme et de la durée de l'alternance? Quels sont les rôles et les responsabilités de chacun des milieux? Le deuxième point questionne le statut et le rôle des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif impliqués dans la formation de l'élève et précise, quand cela est possible, leurs caractéristiques socioprofessionnelles.

À la lumière de ces interrogations, quatre expériences reconnues et diversifiées de la formation en alternance sont analysées dans la prochaine partie: le système dual en Allemagne, l'alternance dans les lycées professionnels en France, l'enseignement coopératif aux États-Unis et au Canada et finalement l'alternance travail-études au Québec.

2.1.1 Le système dual en Allemagne

Le système dual allemand est l'un des plus anciens modèles d'alternance en formation professionnelle des pays développés. Constamment citée comme expérience privilégiée pour la qualification de la main-d'oeuvre, ce système est l'objet de nombreuses recherches et d'études par les gouvernements dont celui du Québec. Son envergure, sa structure en font sa popularité (Audet, 1992). Nous présentons consécutivement les modalités d'organisation et de formation ainsi que les caractéristiques des acteurs de ce système.

Dans le cadre du système dual l'accès aux formations professionnelles à plein temps ou à temps partiel (*berufsschulen*) se fait après neuf à dix ans d'études générales. Il est à noter qu'en Allemagne, comme d'ailleurs dans les autres pays germanophones (Autriche, Suisse), l'alternance est omniprésente dès le secondaire. Au plan de la clientèle, environ 70 % des jeunes allemands de 16 à 19 ans entrent chaque année dans le système dual (Durand-Drouhin, 1994). Hörner (1989) note que la structure d'âge et le niveau de scolarité des apprentis changent depuis les années soixante. En 1987, la majorité des candidats (57 %) ont plus de 18 ans et leur niveau de qualification scolaire est de plus en plus élevé. En outre, 17,5 % d'entre eux ont auparavant fréquenté un établissement de formation professionnelle à temps complet.

2.1.1.1 Les modalités d'organisation et de formation du système dual

Le maître d'oeuvre du système dual est l'entreprise qui recrute les apprentis et les forme sur le tas ou dans des centres de formation. Parallèlement à cette formation théorique ou pratique, les jeunes reçoivent une formation générale et professionnelle spécifique à leur spécialisation dans des établissements scolaires professionnels (*berufsschulen*). Selon Hörner (1989) la dualité est présente dans les lieux de formation, mais aussi dans les responsabilités administratives rendues complexes par le principe politique du fédéralisme qui divise les responsabilités entre l'État fédéral et les «*Länder*» (provinces).

Aussi, au plan politique et administratif le système dual relève d'une juridiction du droit public lorsqu'il est question des écoles professionnelles et du droit privé pour ce qui touche la formation en entreprise. Cette double juridiction implique deux autorités qui sont l'État et le patronat. L'État fédéral définit par décret le cadre de la formation d'au moins 400 métiers; il est compétent en matière de formation professionnelle en entreprise, tandis que les «*Länder*», responsables du système scolaire et donc des écoles professionnelles, décident de la mise en oeuvre et des modalités d'application (Chomé, 1985; Durand-Drouhin, 1994).

Le patronat constitue l'autre autorité dont le pouvoir est exercé par le biais des chambres patronales ou professionnelles qui, au sein des «*Länder*», contrôlent et sont responsables de la mise en oeuvre des programmes. De plus, ces organismes patronaux enregistrent les contrats d'apprentissage, surveillent la réalisation de la formation des apprentis et constatent l'aptitude des entreprises à participer à la formation professionnelle. En outre, comme le précise Hörner (1989), les chambres patronales élargissent leur pouvoir jusqu'à organiser d'une part l'examen final de la formation qui donne le diplôme d'ouvrier qualifié et, d'autre part, les épreuves de qualification des formateurs dans les entreprises. Si le pouvoir du patronat paraît aussi important, c'est qu'il «trouve son fondement et sa légitimité dans le financement privé qui reste, encore aujourd'hui, en vigueur.» (Tanguy et Kieffer, 1992, p. 187) L'essentiel des frais de formation est donc pris en charge par les entreprises. Ainsi, les 20 % des entreprises qui assument volontairement la formation de leurs apprentis fixent le nombre d'apprentis conjointement avec l'État fédéral et les «*Länder*» participent à leur sélection et contribuent à leur rémunération pendant la formation.

L'articulation de ces deux instances est favorisée et soutenue par quelques organismes paritaires et nationaux. Sur le plan du fédéral, l'institut fédéral de la formation professionnelle, sur base paritaire (employeurs, salariés, représentants des *Länder*), joue un rôle spécifique de recherche et d'information à propos de la formation afin de promouvoir la coopération des partenaires sociaux entre eux et leur permettre d'influer sur les divers secteurs de la formation professionnelle. Un autre organisme public, l'office fédéral, assure les mêmes fonctions à propos du travail et de l'emploi.

Malgré la spécificité de formation des différents métiers offerts, les modalités de formation sont semblables. Règle générale, l'ensemble de la formation dure trois ans. Le rythme de l'alternance se situe dans une répartition d'un à deux jours à l'école et de deux à trois jours en entreprise. Mais un système de «modules» se développe actuellement, surtout dans les professions peu répandues, faisant passer les apprentis alternativement deux ou plusieurs semaines à l'école et dans l'entreprise (Möbus et Grando, 1988; Malmartel, 1989). Il est prévu que, pendant les 8 à 12 heures hebdomadaires obligatoires dans les écoles professionnelles, les apprentis reçoivent aussi un complément de culture générale (langue maternelle, instruction civique, religion et sport). Les contenus d'enseignement se répartissent en enseignement général (40 %) et en enseignement professionnel (60 %).

Les relations interorganisationnelles sont fondées sur la base d'un contrat de formation entre l'apprenti et l'entreprise, lequel est enregistré et contrôlé par la Chambre des métiers. Ce contrat doit respecter les modalités pédagogiques, c'est-à-dire les objectifs, les contenus et la durée de formation ainsi que les modalités d'indemnité, de durée des congés et conditions de dénonciation du contrat (Malmartel, 1989). Les entreprises partagent donc les 30 heures restantes entre le travail productif, l'apprentissage en atelier et les cours plus spécialisés. Leur rôle est de transmettre un savoir opérationnel et de permettre sa mise en pratique. L'organisation de la formation peut se faire dans trois lieux différents : le poste de travail, l'atelier de formation et les cours dans l'entreprise. La diversité de ces lieux dépend de la taille de l'entreprise et de son rattachement à des ateliers interentreprises. Tanguy et Kieffer (1982a; 1992) notent que les grandes entreprises, qui ne forment que 7 % des apprentis, fournissent plus de formation hors production que les petites entreprises dont l'apanage est essentiellement «l'apprentissage sur le tas». L'étude de ces auteurs révèle que 80 % des apprentis des grandes entreprises connaissent leur plan de formation et suivent un enseignement théorique en plus de celui de l'école, contre seulement 22 % dans les entreprises de moins de dix salariés. Dans cette visée, Haumant (1992) rapporte que les PME-PMI ont avant tout un objectif de production: elles intègrent les stagiaires dans le processus productif dès leur troisième année, alors que les grandes sociétés en font plutôt un outil de gestion prévisionnelle des emplois, même si les jeunes ne restent pas dans l'entreprise.

En outre, comme le remarque Jallade (1988), le rôle des entreprises est encore renforcé dans la mesure où elles prennent une place très importante dans les jurys d'examen, largement dominés par les principaux partenaires, en l'occurrence les employeurs et les salariés en nombre égal. Cet auteur précise que l'engagement de ces différents partenaires sociaux dans la définition et la certification des savoirs, permet de justifier des diplômes qui ont à la fois une valeur «certifiante» (reconnaissance des savoirs et des savoir-faire) et «qualifiante» (reconnaissance d'un certain niveau de qualification dans les grilles de classification salariale de chaque branche).

2.1.1.2 Les caractéristiques des acteurs du système dual

Dans le système dual, l'apprenti est encadré par les enseignants des écoles professionnelles et les formateurs dans les entreprises. Les enseignants des écoles professionnelles se distinguent, d'une part, par leurs activités professionnelles à temps plein ou à temps partiel et, d'autre part, par la discipline enseignée. Dans les écoles professionnelles, les professeurs ont la tâche conjointe d'inculquer à leurs élèves une formation générale de leur métier et toutes connaissances spécifiques indispensables à celui-ci. En même temps, ils doivent transmettre à leurs élèves le savoir-faire nécessaire (Alexandrow & Glauert, 1987). Aujourd'hui, les enseignants de l'école professionnelle qui enseignent les disciplines dites théoriques, sont des enseignants de l'enseignement public qui ont en principe une formation universitaire et pédagogique comme leurs collègues qui enseignent dans les filières générales. Leur formation est complétée par un stage pratique de 6 à 12 mois en entreprise et par un stage de 18 mois dans une école professionnelle lequel leur permet d'acquérir une première expérience pédagogique. Par ailleurs ceux qui enseignent la pratique professionnelle sont le plus fréquemment des Meister, c'est-à-dire des contremaîtres de l'industrie et de l'artisanat comptant au moins 2 ans d'expérience dans le métier. Hörner (1989) rapporte qu'ils ont un statut mineur par rapport aux professeurs de l'enseignement théorique. Ce statut se répercute non seulement dans leur prestige professionnel, mais aussi dans la rémunération. Chomé (1985) rajoute que cette division hiérarchisée du travail entre praticiens et universitaires dans les écoles

professionnelles est une source de conflits permanents et a souvent des effets négatifs sur la formation des jeunes.

Du côté de l'entreprise, l'encadrement et la formation des apprentis sont assumés par les formateurs. Le rôle des formateurs est défini par la réglementation de la formation, éditée par le gouvernement fédéral sous forme de programmes-cadre. Les fonctions de direction, d'enseignement et d'initiation pratique assumées par les formateurs sont davantage scindées dans la grande entreprise que dans la petite. Cette profession de formateur est réglementée par des lois promulguées en 1972 et 1977. Les formateurs doivent répondre à certains critères dont ceux d'aptitudes pédagogiques, professionnelles et pratiques sanctionnées par un examen. La qualité des formateurs dépend du secteur et de la taille de l'entreprise. Mentionnons aussi que, malgré la structure prévue pour la formation et l'accréditation des formateurs, ce règlement est en pratique appliqué de façon très souple et bien souvent les formateurs chevronnés sont reconnus sans examen formel. L'origine socioprofessionnelle des formateurs est très variée. En effet, dans l'industrie, les contremaîtres sont souvent des formateurs à plein temps, car les épreuves pour obtenir leur maîtrise contiennent une certaine partie «pédagogique». Cependant, les ouvriers ou employés qualifiés peuvent aussi devenir des formateurs à temps plein, mais ils devront posséder cinq ans d'expérience dans leur métier et se qualifier par un examen pédagogique (aspects didactiques et psychologiques) de la Chambre de métiers compétente. Dans l'artisanat, par contre, on assiste surtout à un enseignement sur le tas effectué le plus souvent à temps partiel par des contremaîtres dont l'activité principale est le processus du même travail.

De fait, les grandes entreprises disposent d'un corps de formateurs en majorité détachés de leurs fonctions de production alors que dans les petites et moyennes entreprises, les formateurs continuent à oeuvrer dans la production et le plus souvent ne touchent pas de rémunération particulière pour leurs activités de formateur. Nombreux sont ceux qui enseignent aussi à l'extérieur de l'entreprise comme dans les ateliers de formation et les écoles professionnelles et participent également au jury d'examen.

Finalement, pour Chomé (1985), le succès du système dual est principalement dû à «l'existence d'un certain consensus entre toutes les parties intéressées: État, Länder, employeurs, salariés.» (p. 27) Malgré cet effort de concertation, surtout visible à travers plusieurs politiques, Haumant (1992) mentionne que cette répartition et cette division ne sont pas satisfaisantes puisqu'elles demandent aux partenaires de s'entendre rapidement, car en cas de conflit c'est tout le système qui est bloqué. Dans une perspective semblable, Chomé (1985) soulève un problème de dualisme entre les professeurs des écoles professionnelles. Cet auteur note qu'au «dualisme entreprise-école qui se solde le plus souvent par une juxtaposition sans lien réel des deux structures, vient s'ajouter un dualisme théorie-pratique qui s'exprime jusqu'à l'intérieur des cours.» (p. 63) Cette remarque est reprise par Hörner (1989) au sujet des rapports entre les professeurs et les formateurs. L'auteur précise qu'à la base il y a très peu de coopération entre les enseignants de l'école et les formateurs. Tanguy et Kieffer (1982a) en concluent que l'alternance s'applique avant tout aux apprentis; les acteurs pédagogiques demeurent rivaux à leurs lieux respectifs. Pour conclure, la remarque de Hörner (1989) a tout son sens après ces constatations, «le système dual court parfois le danger de devenir un système dualiste au sens philosophique du terme, c'est-à-dire de deux forces plus antagonistes que complémentaires.» (p. 32)

2.1.2. L'alternance dans les lycées professionnels en France

En France, l'alternance est au coeur des réflexions du monde de l'éducation depuis plusieurs années. L'alternance scolaire et l'apprentissage sont les deux modèles de la formation initiale qui sont au centre du débat. Le système français permet d'accéder à une formation professionnelle à partir de sept ou neuf ans de formation générale. Trois filières successives sont proposées alors aux jeunes. Le premier niveau de qualification est sanctionné par la Certification d'Études Professionnelles (CAP). Cette filière prépare les ouvriers qualifiés en trois ans. La deuxième filière est proposée en fin de premier cycle du secondaire et permet d'accéder en deux ans au Brevet d'Enseignement Professionnel (BEP). Finalement, la troisième filière, développée depuis 1985, s'adresse aux jeunes détenteurs d'un brevet d'enseignement professionnel et les amène en deux ans à obtenir un

baccalauréat professionnel. Les programmes conduisant à ces diplômes peuvent être dispensés soit en lycée d'enseignement professionnel soit par le mode de formation en apprentissage. La prochaine partie est consacrée à l'alternance dans les lycées professionnels. Nous présentons consécutivement les modalités d'organisation et de formation ainsi que les caractéristiques des acteurs.

Deux grandes étapes marquent le développement de l'alternance dans les lycées professionnels. Dans un premier temps, la création en 1979, *des séquences éducatives en entreprise* pour les élèves préparant le certificat d'études professionnelles et le brevet d'enseignement professionnel et dans un deuxième temps, l'introduction dans le baccalauréat professionnel, lors de sa création en 1985, d'une période de formation en entreprise. Depuis une dizaine d'années, cet effort pour favoriser un rapprochement du milieu éducatif et du milieu productif répond aux critiques sévères adressées au système éducatif français et fait contrepoids aux mesures d'alternance qui se développaient en dehors du système scolaire, tels que les contrats emploi-formation et les stages d'insertion sociale et professionnelle pour les 16-18 ans et les 18-25 ans.

La création des séquences éducatives en 1979 est le fruit d'une longue négociation tripartite entre l'État, le Patronat et l'Éducation Nationale. Cette étape s'inscrit dans le cadre de l'ouverture de l'école «aux réalités de la vie active» et, dans un contexte de renouveau, pour l'instauration d'un système de formation initiale de la main-d'oeuvre (Figeat, 1987). Selon Glavany (1992), secrétaire d'État à l'enseignement technique, ce dispositif entraîne un développement fulgurant, puisque le nombre de jeunes qui bénéficient de l'alternance dans les établissements au secondaire passe de 30 000 en 1979 à 300 000 en 1989, ce qui représente 47 % des élèves inscrits en formation professionnelle dans les lycées professionnels.

En ce qui concerne le baccalauréat professionnel, Audet (1992) rapporte que c'est à travers la création de cette filière que s'est véritablement introduite l'alternance dans le système français. Pour les baccalauréats professionnels, l'effectif scolaire est de 10 000 élèves en 1986; l'effectif est passé à 28 000 l'année suivante.

2.1.2.1 Les modalités d'organisation et de formation dans les lycées professionnels

Juridiquement, les séquences éducatives et les périodes de formation en entreprise sont sous le contrôle des lycées professionnels qui relèvent de l'Éducation Nationale. Aussi, le fondement juridique de ces nouvelles modalités dans la formation professionnelle repose seulement sur des circulaires du ministère de l'Éducation. Notons que l'initiative de l'alternance dans chaque établissement est fondée sur le volontariat des équipes pédagogiques.

Les objectifs des séquences éducatives sont généralement de placer le jeune en milieu de travail afin de l'aider à construire ou à conforter son projet professionnel et de se confronter aux contraintes de production. À propos de l'approche pédagogique, cette mesure vise la mise en oeuvre de plusieurs périodes qui s'intègrent dans «la progression des connaissances et des savoir-faire» (circulaire no 72.219 du 16 juillet 1979). La collaboration entre les deux milieux se conclut par une convention obligatoire entre le responsable du lycée professionnel et le chef d'entreprise ou son représentant (Glavany, 1992). Cette convention est complétée par un contrat pédagogique nommé «annexe pédagogique» (Figeat, 1992). Cette dernière est établie en commun accord par l'équipe pédagogique et l'entreprise d'accueil. Elle précise les dates, les objectifs du stage et le programme des activités qui pourront être confiées aux stagiaires.

Les séquences éducatives ont une durée maximale de dix semaines réparties en une ou plusieurs périodes tout au long des deux ou trois années de la formation. En moyenne, les stages occupent deux ou trois semaines et se déroulent sous la responsabilité exclusive de l'établissement scolaire. Le jeune garde son statut d'élève lors des stages et il n'est pas rémunéré. Selon Glavany (1992), les séquences doivent donner lieu à une préparation, un suivi, une évaluation et une exploitation pour chacune des disciplines qui concourt à la formation des élèves.

En ce qui concerne les périodes de formation en baccalauréat professionnel, le principe de base est fondé sur une complémentarité entre des périodes de

formation passées en lycée et des périodes en entreprise. Dans ce sens, la période en entreprise fait partie intégrante de la formation du diplômé (Chauvet, 1992). La formation offerte en milieu productif peut être de 12 à 24 semaines sur deux ans, en fonction des spécialités professionnelles. Le modèle le plus courant est celui de 16 semaines en entreprises répartie en deux ou trois blocs pendant les deux ans de formation. Les objectifs de ces périodes sont plus clairement précisés que ceux des séquences éducatives du fait qu'elles sont prises en compte dans l'une des épreuves de l'examen. Selon Chauvet (1992), ces périodes permettent à l'élève de travailler sur des équipements et des conditions autres que ceux offerts par les lycées, de s'insérer dans une équipe de travail et d'appréhender comme lieu organisé le milieu productif. Les activités en entreprise font l'objet d'un contenu pédagogique rédigé par le milieu éducatif en collaboration avec l'entreprise. En effet, les professeurs du lycée et les formateurs du milieu productif sont amenés conjointement à planifier les périodes de formation, à préciser les objectifs de formation et la nature des activités prévues et à organiser les modalités de suivi et d'évaluation pour les élèves. Le stagiaire reste sous la responsabilité pédagogique de l'école et n'est pas rémunéré.

2.1.2.2 Les caractéristiques des acteurs des lycées professionnels

La formation professionnelle accomplie dans l'institution scolaire en France, et plus spécifiquement dans les lycées professionnels, compte deux grandes catégories de savoirs: les savoirs de formation générale et les savoirs dits technologiques et professionnels. L'enseignement de ces savoirs est donné par deux types d'enseignants distincts par leurs origines, leurs trajectoires, leurs titres scolaires ainsi que leurs valeurs et représentations de l'école (Tanguy, 1991). En ce qui concerne l'enseignement professionnel, il faut différencier l'enseignement théorique et l'enseignement pratique donnés par deux catégories d'enseignants. *Le professeur de l'enseignement professionnel théorique* a un profil essentiellement caractérisé par des études supérieures, souvent de type universitaire. Ces études comportent rarement une dimension pédagogique. Thery (1982) note par ailleurs que la grande majorité n'ont pas d'expérience en entreprise: «ils sortent de l'école pour rentrer à l'école.» (p. 46) Au contraire, *les professeurs d'enseignement pratique* doivent avoir eu une expérience en entreprise. Le nombre d'années d'expérience exigées est proportionnel

au diplôme obtenu. Toutefois, selon Thery (1982), comme les enseignants de l'enseignement théorique, le problème de leur formation pédagogique se pose. Cet auteur conclut que le profil des enseignants de pratique est plus professionnel pour se rapprocher davantage du contexte social du métier, alors que le profil des enseignants en théorie a une dominante technologique.

Pour l'encadrement des stagiaires, l'entreprise est représentée par *le tuteur*. Cet acteur du milieu productif, considéré comme acteur central des formations en alternance, se définit comme étant un membre qualifié de l'entreprise (employé ou ouvrier professionnel, agent de maîtrise, cadre) qui tout en exerçant ses activités ordinaires, a la charge de remplir le contrat défini par l'annexe pédagogique, en liaison avec les professeurs (Vincent, 1992). Le tutorat étant pris au sens large dans les études, il est difficile de distinguer les caractéristiques des tuteurs qui ont participé aux séquences éducatives ou aux périodes de formation en baccalauréat professionnel. Par conséquent, quelques grandes lignes sont retenues dans certaines recherches pour tracer un portrait de ces acteurs (Cardi, 1984, Vincent, 1982, Dubar, 1992, Bachelard, 1994). Dans les petites entreprises, l'agrément est accordé en fonction de la compétence et de l'ancienneté de l'employeur. Dans les grandes entreprises, le cloisonnement des unités demande la mise en place d'une structure tutorale hiérarchique où l'on peut distinguer trois types de tuteurs: *le tuteur hiérarchique*, *le tuteur relais* et *le tuteur opérationnel*. Le premier type de tuteur est principalement responsable de l'accord avec l'établissement de formation et rarement en contact avec le jeune. Il est possible de trouver un tuteur relais au niveau de l'atelier dont le rôle est essentiellement l'accueil et l'intégration dans l'unité. Finalement, le tuteur opérationnel est chargé de l'encadrement pédagogique du stagiaire. Comme dans le système dual ou l'apprentissage, le statut du tuteur est très variable. En effet, le tuteur peut être libéré complètement ou partiellement des obligations de production. Par ailleurs, il n'est généralement pas rémunéré pour ses fonctions de tutorat.

Les conclusions de l'étude de Figeat (1992), au sujet de la collaboration école-entreprise dans les séquences éducatives relèvent des lacunes. L'auteur rapporte que l'une des pièces maîtresses de la concertation entre les acteurs, «l'annexe pédagogique», est souvent absente des conventions entre les

partenaires. L'auteure donne deux raisons pour justifier cette habitude. Dans un premier temps, le lycée étant dans une situation de solliciteur par rapport à l'entreprise, la présence d'une annexe pédagogique est malvenue. Une deuxième raison est amenée par les employeurs qui perçoivent ce moyen comme une ingérence de l'Éducation Nationale dans une entreprise.

Si on en croit les résultats de Figeat (1992), le développement qualitatif de l'alternance dans ce dispositif paraît peu élogieux. L'auteure précise que malgré la satisfaction des acteurs engagés dans ce processus, les entretiens révèlent:

- un manque de concertation à tous les niveaux: entre professeurs eux mêmes, entre les professeurs et les élèves, entre les établissements de formation et les entreprises,
- une absence de préparation du stage au niveau des élèves,
- un suivi de stage limité,
- une exploration des séquences en entreprises qui se limite souvent, dans les cours de disciplines professionnelles, à des discussions sur le vécu du jeune.

Figeat (1992) conclut que les séquences en entreprise s'apparentent à une familiarisation, une sensibilisation avec la réalité de l'entreprise plutôt qu'à une intégration des contenus de formation. Dans cette perspective, Chauvet (1992), précise clairement que l'intérêt de ce dispositif réside dans son caractère de «banc d'essai» permettant une prise de contact avec une réalité professionnelle et sociale, ce qui est loin d'être négligeable dans la socialisation du jeune au monde du travail.

2.1.3 L'enseignement coopératif aux États-Unis

Carton (1984) rapporte que c'est seulement en 1971 qu'apparaît la référence à l'enseignement coopératif, pour la première fois dans la littérature consacrée à l'enseignement supérieur aux États-Unis, bien que ce système fonctionne depuis 1906. Cependant, depuis 1970, ce mode de formation se développe principalement dans les collèges techniques. Il est à noter que son développement est plus lent à l'ordre secondaire, ce qui limite les études disponibles sur les expériences à ce niveau. Toutefois, il paraît intéressant de relever les particularités de cet

enseignement, compte tenu de son évolution dans un contexte nord-américain et de son influence sur l'implantation de l'alternance au Canada. Tout en respectant les dimensions étudiées dans les autres expériences, les principales caractéristiques de l'enseignement coopératif et de ses acteurs aux États-Unis sont développées dans cette section.

Les États-Unis présentent une faible spécialisation de l'enseignement professionnel et technique avant la fin du secondaire. Par ailleurs, les structures sont diversifiées et relèvent de chacun des États. Dans l'ensemble, on observe qu'après 8 à 9 ans d'études, les jeunes peuvent, au deuxième cycle du secondaire, choisir une orientation professionnelle (*vocational high schools*). Toutefois, la diversification des structures de formation ne commence qu'après la fin de l'enseignement secondaire avec la possibilité de se former en deux ans dans les collèges techniques «*community college*». Certains de ceux-ci offrent des programmes en alternance nommés «*cooperative education*».

L'historique de l'enseignement coopératif aux États-Unis est retracé dans l'étude de Ryder (1987). Comme il est mentionné précédemment, le premier programme d'enseignement coopératif est initié par Schneider, en 1906, pour la formation d'ingénieurs à l'Université de Cincinnati. Deux types de problèmes motivent Schneider à prévoir des périodes de stage dans le milieu productif. Dans un premier temps, des expériences de travail rémunérées pendant le cursus scolaire régleraient l'obligation pour les étudiants de travailler l'été pour financer les études et, d'autre part, permettraient l'acquisition de certaines habiletés difficilement obtenues dans le milieu éducatif. À cette période, l'organisation initiale consiste à faire succéder alternativement deux groupes d'étudiants dans l'établissement et dans l'entreprise.

2.1.3.1 Les modalités d'organisation et de formation de l'enseignement coopératif

La définition de Stone et Wonser (1990) résume bien les buts et l'organisation de ce mode d'enseignement:

The term «cooperative education» means a method of instruction of vocational education for individuals who, through written cooperative arrangements between the school and employers, receive instruction by including required academic courses and related vocational instruction alternation of study in school with a job in any occupational field. (p. 27)

Selon Ryder (1987), l'enseignement coopératif est une application de l'apprentissage par expérience dans un lieu de production, étape intégrée dans le curriculum de formation sous la responsabilité de l'institution de formation.

Aux États-Unis, l'éducation est sous la juridiction de chacun des États, mais le gouvernement fédéral intervient financièrement en offrant des subventions de démarrage et de soutien. Contrairement au système dual, les institutions scolaires offrant de l'enseignement coopératif ont plein pouvoir sur l'organisation de la formation. En effet, chaque institution essaie de répondre à ses besoins, avec sa propre philosophie et selon le contexte gouvernemental (Turner et Frederick, 1987). Cependant, Colardyn (1986) rapporte que ces formations sont évaluées au même titre que tout autre enseignement dans le cadre du plan national d'évaluation.

Dans les collèges techniques, les étudiants sont en classe le matin et travaillent l'après-midi ou en soirée, 15 à 25 heures par semaine. Durant la période de travail, l'étudiant est payé dans 90 % des cas. En 1969 les stages sont crédités, dans seulement 18 % des 127 programmes d'enseignement coopératif, alors qu'avec l'expansion du modèle en 1975, 70 % des 1000 programmes attribuent des crédits aux stages (Wilson, 1987). Comme le mentionne Ryder (1987), loin d'être une innovation pédagogique, c'est d'abord pour des raisons économiques que les institutions publiques demandent l'accréditation des expériences de travail. L'accréditation des stages permet de maintenir l'étudiant en formation et de préserver les avantages fiscaux pour les établissements. Ainsi, deux types de modèles se sont développés; un modèle classique sans accréditation pour l'expérience de travail et un

modèle plus court, essentiellement en arts, sciences sociales et humaines, qui prévoit l'accréditation de l'expérience de travail. L'auteur conclut que d'un simple programme introduisant le milieu de travail dans la formation, ce modèle s'est diversifié selon l'adaptation des institutions et de leurs administrations. Il reste que l'état cherche de plus en plus à donner une dimension contractuelle à ces stages en imposant la signature d'un contrat entre l'élève, l'employeur et l'école.

Finalement, cette section sur les modalités d'organisation et de formation est complétée par une description d'une expérience d'enseignement coopératif au secondaire (Heinemann, Wilson, Heller et Craft, 1982). Dans l'état du New-Jersey, l'enseignement coopératif professionnel joue le rôle d'une police d'assurance en permettant aux étudiants du secondaire d'établir un plan de carrière tout en obtenant des crédits grâce à un emploi temporaire. Les emplois-étudiants impliquent plus de 2000 occupations différentes réunies en sept zones professionnelles de spécialisation: les domaines de l'agriculture, de la distribution, de la santé, de l'économie régionale, de l'éducation industrielle, et finalement de la recherche au niveau du choix de carrière.

Le programme est supervisé par des *enseignants-coordonnateurs* certifiés qui doivent s'assurer que les emplois obtenus par les étudiants sont légaux, pertinents académiquement, et qu'ils ne viennent pas mettre en péril la santé ou le bien-être de ceux-ci. L'étudiant travaille un minimum de 15 heures par semaine. Un contrat détaillé de l'entente précise les responsabilités de l'enseignant-coordonnateur, de l'employeur, de l'étudiant et des parents ou des tuteurs. L'entente exige de l'employeur qu'il soit un partenaire actif dans la supervision. De plus, elle stipule que l'enseignant-coordonnateur fera des visites de supervision au moins une fois toutes les deux semaines. Les étudiants participant au programme d'enseignement coopératif prennent des cours spécialement conçus pour augmenter les compétences dont ils ont besoin dans leur champ d'occupation.

2.1.3.2 Les caractéristiques des acteurs du système d'enseignement coopératif

Selon Stone et Wonser (1990) le succès remporté par les programmes d'enseignement coopératif ne dépend pas seulement de l'aide financière disponible, mais aussi de la compétence du personnel impliqué directement dans le processus. Ces auteurs notent qu'habituellement, le personnel-clé des programmes comprend les *coordonnateurs* travaillant dans l'établissement d'enseignement et les *superviseurs ou employeurs* de l'entreprise où le stage de l'étudiant est effectué. Dans leurs travaux, Mason, Haines et Furtado (1981) ont identifié les responsabilités spécifiques du coordonnateur de programmes d'enseignement coopératif. Une des premières tâches de ce dernier est de développer les places de stage dans les entreprises. Quant aux étudiants, il les guide et les sélectionne selon les stages, il les assiste afin qu'ils puissent s'ajuster plus facilement à leur milieu de travail et finalement il vérifie les apprentissages effectués en milieu de travail. Malgré les qualités demandées au coordonnateur, Wilson (1987) constate que dans l'institution son statut est rarement bien défini et que par conséquent, il a peu d'opportunité de promotion et de carrière.

À partir d'une étude réalisée sur les tâches des coordonnateurs par une commission du Michigan, Humbert et Woloszyk (1983) relèvent quelques caractéristiques socioprofessionnelles intéressantes. Sur un total de 396 coordonnateurs impliqués, 63 % des répondants travaillent à titre de professeur et coordonnateur et cela en ayant la double responsabilité d'effectuer la préparation scolaire reliée à l'emploi et la coordination du stage. Parmi les répondants, 75 % ont cinq ans et plus d'expérience en enseignement coopératif et 72 % possèdent une maîtrise du domaine de l'éducation dans la majorité des cas. Toutefois, 78 % précisent qu'ils ont essentiellement acquis leur expérience pour cet emploi lors de stage.

Le milieu productif est avant tout représenté par *l'employeur* qui assiste l'établissement d'enseignement en lui offrant des informations sur le milieu de l'entreprise et sur le plan de travail destiné à l'étudiant. Stone et Wonser (1990) précisent que l'environnement du milieu de travail est normalement structuré de façon à permettre aux étudiants d'avoir l'opportunité d'expérimenter les différentes sphères

professionnelles du milieu éducatif afin d'obtenir de l'expérience reliée à leurs objectifs de métier. Weston (1983) note que pendant les visites, le coordonnateur ou l'enseignant superviseur vérifie la qualité du stage en tant que milieu d'apprentissage de compétences. La réflexion de Maurice (1982) est principalement centrée sur l'importance de la participation de l'employeur et il note que lorsque l'employeur ne participe pas au processus de l'enseignement coopératif, on voit apparaître un problème dans la distribution des responsabilités lors du stage. Généralement, l'employeur est beaucoup plus concerné par la production, de manière à ce que l'entreprise fasse un profit au lieu de s'attarder à la formation de l'étudiant.

2.1.4 L'enseignement coopératif ou l'alternance travail-études au Canada et au Québec

Après un bref historique sur l'enseignement coopératif au Canada et au Québec, les modalités d'organisation et de formation de cet enseignement sont présentées ainsi que les caractéristiques des acteurs concernés par les programmes en alternance travail-études (ATE) au Québec. Toutefois, le peu de recherches sur les expériences au secondaire nous amènent à consulter les études sur les expériences au collégial.

Comme aux États-Unis, l'enseignement coopératif au Canada se développe dans un premier temps dans les universités et, depuis une dizaine d'années, aux niveaux collégial et secondaire. C'est sous l'influence du modèle américain implanté par Schneider que l'enseignement coopératif est en tout premier lieu implanté au Canada, à la faculté d'ingénierie de l'Université de Waterloo (Ontario) en 1957. D'autres universités emboîtent le pas comme l'Université de Sherbrooke (Québec) en 1966, l'Université de Terre-Neuve en 1969 et celle de Régina (Saskatchewan) en 1970 (Turner et Frederick, 1987). En ce qui a trait à l'enseignement coopératif dans les collèges, il est établi dans le milieu des années soixante afin de répondre à une demande croissante dans les programmes d'administration et d'ingénierie. En 1985, on compte une cinquantaine d'institutions de formation universitaire et collégiale qui offrent le programme coopératif (Turner et Frédéric, 1987). En 1992, l'Association canadienne de l'enseignement coopératif (ACDEC) dénombre 84 institutions offrant des

programmes en enseignement coopératif dont 24 universités et 60 collèges. Toujours selon cette association, les étudiants du secondaire participant à l'alternance passent de 12 000 la première année à environ 160 000 en 1994.

Dans l'ensemble, les programmes du collégial utilisent la formule «sandwich» qui prévoit d'alterner un semestre en classe et un semestre de travail. Au Canada, les programmes qui offrent l'enseignement coopératif sont plus longs que les programmes traditionnels. En 1985, seulement un quart des programmes ne prolongent pas leur temps d'études (Turner et Frederik, 1987). En plus de ce développement quantitatif de l'enseignement coopératif, la création de l'ACDEC en 1973 permet un contrôle qualitatif des programmes offerts. Cette association regroupe les établissements universitaires et collégiaux qui pratiquent l'enseignement coopératif. Outre des séminaires, conférences et publications, elle met sur pied en 1979 le Conseil canadien de l'enseignement coopératif qui a pour fonction d'évaluer la qualité des programmes au Canada et d'accréditer les programmes qui satisfont à certains critères. Ellis (1987) les résume comme suit: au plan organisationnel, les stages et les sessions d'études doivent obligatoirement être suivis à temps plein. L'alternance des sessions et des stages doit être structurée de sorte que les étudiants soient en mesure de travailler à longueur d'année, sauf dans le cas où le travail est manifestement à caractère saisonnier. Sur le plan pédagogique, chaque situation de travail doit être approuvée ou spécialement conçue par l'établissement à titre de situation d'apprentissage appropriée. De plus, elle doit être liée à la discipline de l'étudiant et sa durée doit être d'au moins 12 semaines, c'est-à-dire qu'elle doit correspondre à 30 % du temps consacré aux études théoriques. Finalement, les étudiants doivent recevoir une rémunération concurrentielle pour le travail réalisé.

Le développement des expériences d'enseignement coopératif est fortement encouragé depuis 1985 avec l'aide d'une subvention fédérale instaurant ainsi l'option alternance travail-études (ATE) au volet du programme d'intégration professionnelle de la planification de l'emploi du ministère fédéral Emploi et Immigration Canada. De fait, les nouveaux programmes subventionnés prennent le nom «d'alternance travail-études».

Henripin (1994) présente une synthèse (Tableau 2.1) des programmes de formation professionnelle offerts au Québec en 1992-1993 et prévus pour 1993-1994 par les établissements scolaires et bénéficiant du programme de contribution Alternance travail-études

Tableau 2.1
Nombre de commissions scolaires et collèges
impliqués dans les programmes ATE au Québec

Année	Commissions scolaires	Programmes	Groupes d'élèves	Élèves (approx.)
1992-1993	20	25	47	1173
1993-1994	25	61	96	1632

Année	Collèges	Programmes	Groupes d'élèves	Élèves (approx.)
1992-1993	21	25	?	?
1993-1994	34	52	62	1860

Au secondaire, c'est principalement dans les programmes de DEP que se développe l'alternance. Rappelons que ce programme créé en 1986 prolonge d'une année la formation de base préalable à l'entrée en formation professionnelle (10 à 11 ans selon les exigences de certains programmes). Ce nouveau diplôme prévoit une plus grande importance à la formation théorique de l'enseignement professionnel. Ce réajustement répond aux critiques du monde du travail qui souhaite une main-d'oeuvre plus polyvalente pour s'adapter aux changements. La formation offerte est essentiellement professionnelle. Pour un DEP la formation doit permettre l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une profession.

2.1.4.1 Les modalités d'organisation et de formation de l'alternance travail-études

Dans le cadre de cette option, les institutions d'enseignement peuvent recevoir du gouvernement fédéral jusqu'à 200 000 \$ répartis d'une façon décroissante sur quatre ans, pour payer les frais engagés aux fins de mise sur pied d'un programme d'alternance travail-études. Ces fonds ne sont pas destinés à remplacer le financement provincial normal, mais doivent servir à régler les dépenses liées au projet, comme les salaires des coordonnateurs de projets et les frais de déplacement. L'enseignement au Canada étant sous la responsabilité des provinces, les programmes d'études doivent se plier aux exigences des programmes de formation professionnelle de chacune des provinces. Aussi, les projets d'alternance travail-études sont approuvés d'abord par le ministère de l'Éducation du Québec avant d'être soumis au niveau fédéral.

Pour la première fois, quelques balises sont posées pour l'implantation des programmes en alternance au collège et au secondaire. Dans la demande d'aide financière, le ministère Emploi et Immigration Canada (1984) définit l'alternance travail-études comme :

Un agencement de périodes d'études et de périodes de travail dans le secteur privé ou public. Dans la mesure du possible, l'étudiant acquiert une expérience en milieu de travail dans un domaine lié à ses études ou à ses objectifs professionnels [...]. L'alternance des périodes d'études et d'emploi signifie qu'un étudiant inscrit à un projet d'alternance travail-études participe successivement à des cours théoriques et à une expérience en cours d'emploi sous surveillance. (p. 2).

Le modèle conceptuel général s'appuie sur les concepts existants du régime coopératif utilisé dans les universités et les collèges. À cet effet, les programmes comportent des périodes alternées d'études et de travail à temps plein agencées selon un plan déterminé. La durée des périodes diffère selon les ordres d'enseignement. Chaque période de travail dure en moyenne au moins 560 heures (16 semaines) par année dans le cas d'un étudiant du niveau pré-universitaire ou post-secondaire, et 200 heures par semestre, dans celui d'un étudiant de secondaire

(Emploi et Immigration Canada, 1984). Cette alternance est appliquée de façon quotidienne, hebdomadaire ou selon le rythme des saisons.

Les études de Dupont (1991), de la direction générale de l'enseignement collégial (DGEC, 1991), et de Laporte (1994) permettent d'obtenir plus de précision sur l'organisation dans les collèges. Il ressort de ces études que les stages en entreprise sont prévus après un an de formation de base au collège. Ces stages ont comme objectifs de favoriser l'intégration des élèves au marché du travail et d'assurer un complément de formation en fonction des besoins des entreprises. Dans ce sens, les employeurs sont demandeurs de main-d'oeuvre puisqu'ils affichent les postes offerts. L'étudiant opte pour le stage qui lui convient le mieux et subit un processus de sélection par entrevue. Ce processus d'embauche permet à l'employeur de choisir parmi les candidats qui correspondent le mieux à ses attentes. Le contenu du stage est défini par l'entreprise et il fait partie d'une fonction de travail prédéfinie et connexe à la formation. De plus, ce contenu est déterminé par les besoins de production de biens et de services de l'entreprise. L'accréditation des stages n'est pas nécessairement accordée dans tous les programmes ou dans toutes les institutions. Toutefois, ils font l'objet d'une évaluation qui, si elle s'avère négative, peut entraîner l'expulsion du programme (Dupont, 1991). Les critères d'évaluation pour les périodes de travail dans un programme au collégial sont ceux du marché du travail. L'étudiant est évalué sur son comportement et le rendement dans l'entreprise. Pendant ces périodes de travail, l'étudiant du collégial est considéré comme un employé de l'entreprise ou de l'organisme impliqué dans le projet et il est nécessairement rémunéré sur la base d'un salaire compétitif relié au domaine d'intérêt. La DGEC (1991) précise le rôle de l'étudiant: «il doit être rentable et productif de façon à soutenir la compétition.» (p. 4)

Le rôle du collège dans les programmes d'alternance ne diffère pas de son mandat habituel en formation technique. Dans ce contexte, les cours restent les mêmes que dans une formation technique traditionnelle. Dans certains collèges, il se rajoute un cours de 45 heures sur la préparation des stages. Le contenu de cours est essentiellement basé sur l'apprentissage de stratégies de recherche d'emploi, sur la rédaction du curriculum, sur la préparation à l'entrevue de sélection et les relations de

travail... (Laporte, 1994). Toutefois sur le plan organisationnel, l'alternance dans les collèges nécessite un service de coordination additionnelle. L'articulation entre les organisations et les acteurs semble reposer sur le rôle prédominant des coordonnateurs comme aux États-Unis.

À notre connaissance, les expériences d'alternance travail-études au secondaire, à l'exception de celle de la Commission scolaire Eastern Townships, n'ont pas encore fait l'objet d'études. Cependant, Henripin (1994) donne quelques précisions sur les périodes de stage. Contrairement au collège, les stages au secondaire sont intégrés au programme d'études et ne prolongent pas nécessairement la durée des études comme au collégial. Le nombre de périodes en milieu de travail varie de trois à six selon la durée du programme. Les blocs de deux à trois semaines sont les plus nombreux. Selon cette auteure, ce choix d'une durée relativement courte des périodes permet de mieux suivre la progression pédagogique de l'élève et d'éviter qu'il ne devienne une main-d'oeuvre à bon marché. En outre, l'étudiant reste sous statut scolaire pendant la période de stage et n'est pas rémunéré. Dans cette perspective, les stages au secondaire font l'objet d'une approche différente de celle privilégiée par les collèges (Emploi et Immigration Canada, 1994). La description des expériences d'alternance travail-études choisie pour cette recherche fait l'objet du quatrième chapitre.

2.1.4.2 Les caractéristiques des acteurs de l'alternance travail-études

Dans le milieu éducatif, l'étudiant est encadré par *le coordonnateur* et *l'enseignant responsable de stage*. Le coordonnateur agit comme animateur, prépare les étudiants dans un cadre scolaire formel à l'expérience du monde du travail (Dickson, 1991). Il rencontre aussi l'étudiant à son retour de stage pour faire un bilan sur l'expérience qu'il vient de vivre. À cette fin, les rapports de visites des enseignants responsables de stage, le rapport de stage de l'étudiant et l'évaluation de l'employeur sont examinés afin de relever les difficultés rencontrées pendant le stage et les apprentissages acquis. Le coordonnateur a également une fonction de liaison avec le milieu productif. Il prospecte des employeurs, affecte les stagiaires à

ces derniers, assure le suivi des stages et finalement établit les politiques et les outils de fonctionnement et d'articulation entre les deux milieux (Laporte, 1994).

L'étude de l'alternance travail-études de la Commission scolaire Eastern Townships permet d'obtenir des informations sur la fonction du coordonnateur nommé par la commission scolaire (Lemay, 1992). Au début du projet, en 1985, cette personne consacre 60 % de son temps à sa fonction; après 5 ans, elle n'y consacre plus que 30 %. Les différentes tâches sont les suivantes:

- établir et maintenir les contacts avec les entreprises et les organismes socio-économiques,
- favoriser les contacts avec les coordonnateurs des autres écoles et permettre le travail en équipe pour l'élaboration de documents et de grilles diverses,
- favoriser les recherches sur les effets des programmes d'enseignement coopératif,
- effectuer la promotion de l'enseignement coopératif.

Nous constatons qu'aucune information touchant spécifiquement les enseignants du professionnel n'est disponible. Il est à noter que le regroupement de l'enseignement professionnel offert aux adultes et aux jeunes amène la suppression de la distinction entre les termes de «formateur» et «enseignant». Comme le note DeFrênes (1993), avec l'évolution des services éducatifs, les anciens «formateurs» sont considérés comme des «enseignants» à contrat. Actuellement le personnel enseignant en formation professionnelle doit répondre aux mêmes critères que les enseignants de l'enseignement général, c'est-à-dire obtenir une autorisation légale d'enseigner. Ils détiennent, selon les spécialités, une formation professionnelle post-secondaire ou secondaire et possèdent une expérience pertinente en entreprise d'au moins trois ans attestée par d'anciens employeurs et une attestation de compétence dans l'exercice du métier ou de la profession, s'il y a lieu.

En ce qui concerne le rôle des enseignants responsables de stage, les études sont aussi très rares. L'expérience de la Commission scolaire Eastern Townships et celle du Collège de l'Outaouais ont permis de relever quelques éléments. Son rôle, qu'il soit enseignant au collège ou responsable de stages, est sensiblement le même. Les enseignants ont une fonction essentielle dans

l'organisation pédagogique des stages. Ils préparent les élèves pour les stages et les séjours en entreprise. Ils supervisent le fonctionnement du stage en se rendant sur les lieux de travail, de manière à contrôler le déroulement du stage et régler les problèmes qui peuvent survenir en cours de stage entre les stagiaires et les employeurs. Finalement, ils sont responsables de l'évaluation des apprentissages, conjointement avec le superviseur en entreprise .

En ce qui a trait à la période en entreprise, la prise en charge du stagiaire est confiée à l'employeur qui nomme *un superviseur de stage*. Ce superviseur est choisi pour sa compétence dans le métier. Ce délégué de l'employeur initie le stagiaire à l'entreprise, le conseille au besoin, le corrige dans son travail. En accord avec l'employeur, il délègue au stagiaire des tâches et des responsabilités plus complexes afin de mettre à l'épreuve ses connaissances et ses compétences. Il revient aussi à l'employeur d'évaluer et de recevoir les enseignants responsables de stage afin de discuter de l'évolution du stagiaire.

Pour conclure cette partie, et considérant pour l'instant la rareté des études sur l'alternance travail-études au secondaire au Québec, quelques commentaires sur les difficultés d'implantation de l'alternance post-secondaire au Canada sont relevées. L'étude de Turner et Frederick (1987) présente une synthèse de ces difficultés, dont l'une des premières difficultés est de l'ordre géographique. En effet, les longues distances occasionnent des difficultés pour placer et superviser les étudiants ainsi que des problèmes financiers liés aux déplacements. Comme dans le système dual, les structures administratives et politiques du Canada engendrent des problèmes de coordination entre le ministère de l'Éducation sous autorité provinciale et le ministère fédéral (Emploi et Immigration Canada) qui subventionne la plupart des programmes d'enseignement coopératif à la condition qu'il y ait des relations avec la main-d'œuvre. Finalement, les auteurs notent que les représentations des personnes de l'éducation face aux innovations peuvent freiner l'implantation de ces programmes non traditionnels.

Ces dernières remarques sont soutenues par les résultats de l'étude de Ellis (1987) qui montrent qu'une des entraves au succès de ce modèle de formation est le

manque de participation et de soutien de la part de la haute direction et du corps professoral. L'auteur note que dans la plupart des établissements, la participation à l'enseignement coopératif ne serait pas vue comme une importante activité pour le corps professoral, «car ces programmes sont considérés comme remplissant une fonction de placement et non une fonction pédagogique.» (p. 34) De surcroît, il rajoute que pour favoriser ce modèle, il faudrait colliger plus d'information sur ce mode de formation et assurer sa diffusion auprès des acteurs concernés. Ainsi, le corps professoral connaîtrait mieux les exigences et les attentes des organismes professionnels et des employeurs. Finalement, l'auteur conclut que, pour que l'enseignement coopératif se développe au Canada, il faut d'abord augmenter le soutien financier accordé à l'enseignement coopératif et ensuite sensibiliser davantage les professeurs, les administrateurs et les employeurs à ce mode d'enseignement, de façon à obtenir un appui accru de leur part.

2.1.5 Des jalons pour le cadre de référence

Nous avons choisi d'aborder la notion d'alternance à travers l'analyse de certaines caractéristiques de quatre expériences d'alternance en formation professionnelle initiale. Aussi, à la lumière des analyses précédentes et des résultats d'études plus générales sur les formations en alternance, il est possible de relever d'une part, certaines tendances à propos des modalités organisationnelles et, d'autre part, d'identifier les acteurs impliqués ainsi que leurs rôles respectifs.

2.1.5.1 La conception de l'alternance et les relations interorganisationnelles

À l'instar de Audet (1992), nous distinguons les diverses conceptions de l'alternance dans les expériences retenues selon la finalité qui est prêtée à la période passée en entreprise et à la façon d'envisager l'articulation entre les deux lieux. Aussi, deux conceptions de l'alternance ressortent de nos analyses: l'alternance centrée sur l'organisme de formation et celle centrée sur l'entreprise.

Dans le système dual, l'entreprise constitue le pôle dominant de la formation. Concrètement, ce système prévoit un temps plus long dans l'entreprise, réparti dans la majorité des cas selon un rythme intra-hebdomadaire. Conséquemment, c'est par rapport à l'entreprise que se positionne le centre de formation. Ce dernier a un rôle de complément, il apporte les savoir-faire que l'entreprise ne peut donner en ce qui concerne l'utilisation de différentes machines et de l'apprentissage hors production. Cette conception de l'alternance implique, selon des auteurs tels que Pinatel (1982) et Pasquier (1983), une individualisation de la formation et un ajustement constant du personnel éducatif aux besoins de l'entreprise. Dans cette perspective, Pinatel (1982) note quelques limites de cette conception de l'alternance. En effet, l'étudiant réduit sa formation technique quand il effectue ses stages dans les PME puisqu'elles offrent la plupart du temps du matériel qui ne répond pas aux technologies les plus récentes. Par ailleurs, le personnel répondant aux besoins immédiats de l'entreprise n'offre pas une formation transférable à d'autres entreprises mieux équipées. Soulignons, entre autres, que le formé devient un travailleur rémunéré lors de son entrée en apprentissage. De fait, il est difficile de différencier un formé d'un employé, ce qui laisse une grande latitude à l'employeur dans son rôle de formateur. Selon Jedliczka et Delahaye (1994), le contrôle de la formation par les entreprises entraîne une différence dans la qualité de formation offerte, qui dépend trop des fluctuations économiques et prépare encore trop de jeunes à des métiers sans perspective d'avenir. Dans cette foulée, Chomé (1985) note que les jeunes sont surtout formés là où les coûts de formation sont relativement faibles et où ils peuvent déjà rapporter à l'entreprise pendant la période de formation.

Dans le cas où la formation initiale est sous statut scolaire comme dans les séquences éducatives et les périodes de formation en baccalauréat professionnel en France et l'alternance travail-études à l'ordre secondaire au Québec, le stagiaire est dans une logique dominante de formation de type scolaire. Les expériences offrent une formation en milieu éducatif plus longue et procèdent selon un rythme inter-hebdomadaire pour le temps passé en entreprise. L'entreprise est alors lieu de sensibilisation et d'application plus que lieu de formation (Pinatel, 1982). Dans ce cas, le milieu productif est en quelque sorte un auxiliaire pédagogique par rapport à la formation intense et programmée offerte dans le centre de formation. Le centre garde le

plein contrôle de la formation et impose les objectifs à atteindre, le niveau auquel le jeune doit arriver et les moyens de formation souhaités. Glavany (1992) souligne que cela requiert de l'entreprise la volonté d'accueillir le stagiaire sans attendre des retombées de production. Si dans le cas d'une alternance centrée sur l'entreprise, les objectifs sont essentiellement de répondre à un besoin immédiat d'une main-d'oeuvre, dans le cas de l'alternance centrée sur la formation scolaire, les finalités éducatives ont un horizon temporel plus long que le cas précédent (Campinos-Dubernet et Grando, 1988).

L'alternance implique que les acteurs des deux milieux de formation, le centre de formation et l'entreprise fonctionnent d'une manière complémentaire. Aussi, des moyens de liaison sont mis en oeuvre à travers des documents administratifs. Les documents administratifs mentionnés dans les expériences développées précédemment sont le cas de contrat (dual, système coopératif), de convention de stage (séquences éducatives et périodes de formation) ou d'entente de formation en entreprise (alternance travail-études). La dimension contractuelle est utilisée quand l'étudiant a un statut d'employé ou d'apprenti pendant la période de stage. Ce document repose surtout sur la signature d'un contrat entre l'étudiant et l'entreprise. À l'inverse, les formations à prédominance scolaire dans lesquelles l'étudiant garde son statut d'étudiant, utilisent plutôt des documents signés par l'étudiant, le centre de formation et l'entreprise. À propos de la dimension contractuelle entre les partenaires, Colardyn (1986) note que le contrat est considéré comme un élément très important à un bon fonctionnement d'un programme alterné puisqu'il donne un soutien moral et institutionnel à l'étudiant et implique davantage l'employeur. Dans cette perspective, Pinatel (1982) rajoute que la signature de la convention est considérée comme un acte administratif indispensable mais non déterminant pour garantir la qualité de la formation.

Outre la différenciation de conception de l'alternance, selon la finalité qui est donnée à la période dans le milieu productif, des auteurs ont voulu distinguer diverses formes d'alternance en proposant des typologies en fonction du critère d'articulation entre le milieu éducatif et le milieu productif. Les typologies s'étendent entre trois et quatre formes très similaires entre elles. Selon Lerbet (1993), la typologie qui paraît

encore aujourd'hui la plus pertinente d'un point de vue systémique est empruntée à Bourgeon (1979). Cet auteur propose une typologie à trois niveaux: *l'alternance juxtapositive, associative et copulative*. Le premier niveau, *l'alternance juxtapositive* ou *juxtaposition* (Antoine et al, 1988; Houssaye, 1991) correspond à un mode qui concilie deux temps d'activités, un de formation et un de travail en des lieux différents sans interaction entre eux. La période en milieu de travail est le plus souvent destinée à faire prendre conscience à l'individu du milieu professionnel. Cette forme la plus élémentaire de l'alternance, qualifiée par Malglaive (1979) de *fausse alternance*, ne tient pas compte de l'apport de l'un ou de l'autre des lieux comme partenaires dans une formation. La deuxième forme est *l'alternance associative* ou *l'alternance complémentaire* (Antoine et al, 1988) ou encore *l'alternance exploitation* selon Houssaye (1991). C'est une alternance instituée, législativement fixée entre une activité d'études et une activité professionnelle dont l'objectif est la complémentarité des deux temps d'apprentissage. À la différence du premier niveau, les deux temps concourent à l'apprentissage d'un même métier. Les différentes modalités de relation entre les partenaires peuvent engendrer cette complémentarité des lieux. Le dernier type d'alternance est, selon Malglaive (1979), la vraie alternance. Appelée *alternance copulative* par Bourgeon (1979) ou *alternance articulation* par Antoine et al (1988), son principe suppose une étroite intégration des deux moments et des deux milieux d'activités. Les contenus de l'un et de l'autre sont en relation permanente, se complètent et s'enrichissent mutuellement.

À la lumière de ces typologies, il apparaît possible de classer les différentes expériences analysées selon les critères de l'alternance associative. Cependant, nous restons conscients que le degré de complémentarité dépend des moyens mis en oeuvre par les acteurs.

2.1.5.2 Les acteurs des milieux éducatif et productif et les relations interactorielles

Afin de distinguer les types d'acteurs et leur rôle, nous nous inspirons des typologies de Malglaive et Weber (1983), de Landry (1988) et de Le Douaron (1993) sur la répartition des acteurs selon leurs fonctions. Ces typologies peuvent être

abordées à partir de trois niveaux d'intervention: le niveau politique, le niveau organisationnel et le niveau pédagogique, proposés par Lucas et Franco (1986). Cependant, compte tenu de nos intérêts de recherche, nous nous attardons à la description du rôle des acteurs institutionnels impliqués au niveau organisationnel et pédagogique dans les milieux éducatif et productif.

Il est possible de différencier deux catégories d'acteurs institutionnels dans le milieu éducatif. Il s'agit des acteurs fonctionnels qui interviennent essentiellement au niveau organisationnel et des acteurs opérationnels qui interviennent au niveau pédagogique. Les acteurs fonctionnels sont représentés par les coordonnateurs. Agents du milieu éducatif, ils sont responsables de l'animation de l'alternance et de l'encadrement des alternants. Ces acteurs assument déjà des tâches administratives ou d'enseignement dans le programme. Dans certaines expériences, comme dans l'enseignement coopératif aux États-Unis ou l'alternance travail-études au Canada, leur rôle de coordination est prépondérant. Le Douaron (1993) et Laporte (1994) rapportent que le coordonnateur est l'interlocuteur à la fois des acteurs du milieu éducatif dans la conception et le suivi de la formation, des étudiants dans leur préparation au stage et des employeurs dans le déroulement du stage. Le coordonnateur est donc en charge du développement de l'alternance en essayant d'obtenir et de maintenir la participation des employeurs dans le système. Selon Sage-Ripoll et Ulisse (1992), le coordonnateur a, entre autres, le rôle difficile de veiller à ce que le lien entre formation et travail soit perceptible. Aussi, nous rajoutons qu'il assume donc une fonction charnière qui fait de lui autant un acteur fonctionnel qu'un acteur opérationnel.

À ses côtés, les enseignants qui supervisent les étudiants lors du stage en entreprise représentent les acteurs opérationnels. Les termes utilisés pour les qualifier et leur rôle varient selon les expériences. Il n'en reste pas moins que les appellations, tels que *formateur*, *enseignant superviseur*, *responsable de stage*, qualifient les personnes dont la fonction principale est l'enseignement. Les systèmes de formation professionnelle initiale en alternance en Europe offrant de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel, multiplient leurs types d'enseignants, ce qui complexifie les relations entre les différents groupes dans un même programme en alternance.

Cependant, au-delà d'une mission classique de formation, la mise en oeuvre de l'alternance demande à certains de nouvelles fonctions à savoir la préparation, le suivi et l'évaluation de la période en milieu productif. La préparation du stage est surtout centrée sur la connaissance du milieu de travail et sur la préparation à l'emploi. Par contre, le suivi de stage se fait par des visites, une ou deux selon la durée du stage. Cette étape a pour objectif de contrôler le déroulement du stage et de régler les problèmes qui peuvent survenir en cours de stage. Même si le superviseur en milieu de travail participe à l'évaluation du stage, il reste que l'évaluation finale revient à l'enseignant, excepté dans le système dual en Allemagne et dans les baccalauréats professionnels en France. En effet, les périodes en milieu productif dans ces deux types de formation en alternance sont évaluées par des représentants des deux milieux et sont sujettes à des examens officiels.

À l'égard du personnel enseignant les études sont unanimes sur la nécessité de le former aux nouvelles exigences de l'évolution technologique, et aux pratiques pédagogiques pour préparer les stagiaires aux changements (Antoine *et al*, 1988; Faye, 1988; Blondel, 1991). Déjà quelques solutions sont proposées dont l'immersion des enseignants dans les milieux productifs. Comme le rapporte Antoine *et al* (1988), la première formule réclame des innovations de divers ordres pour permettre aux enseignants d'être libérés de leurs tâches pédagogiques. En formation en alternance travail-études, les enseignants de l'enseignement professionnel sont fortement encouragés à utiliser les journées pédagogiques pour faire des stages en entreprises et se perfectionner dans des lieux de stage de leurs étudiants (Lemay, 1992).

En ce qui concerne les acteurs du milieu productif, Il est possible de distinguer les acteurs fonctionnels, représentés principalement par l'employeur ou le contremaître et les acteurs opérationnels qui sont des salariés désignés par l'employeur pour encadrer les stagiaires. Le «superviseur hiérarchique» ou le «tuteur hiérarchique» correspond à l'employeur ou au cadre de l'entreprise qui assume la responsabilité administrative et financière de l'encadrement du stagiaire. Les études nord-américaines sont celles qui sont les plus explicites sur les tâches des employeurs. Comme le souligne Weston (1983), l'implication des employeurs est moins évidente que celle des superviseurs. Toutefois, dans les grandes entreprises, cet acteur fonctionnel

assume quatre fonctions. Une des premières fonctions est celle de nommer un responsable compétent dans le milieu pour l'encadrement du stagiaire. Dans un second temps, celle de vérifier la pertinence de la répartition des tâches demandées au stagiaire. Une autre fonction est d'accueillir les représentants du milieu éducatif pendant les périodes de stage afin de discuter de l'évolution du stage ou de toute autre modalité administrative. Finalement, il doit évaluer le rendement de l'élève en utilisant les formulaires fournis par le milieu scolaire.

Dans les grandes entreprises, l'employeur désigne un professionnel expérimenté pour encadrer le stagiaire pendant son stage. Pour qualifier cet acteur opérationnel du milieu productif, le terme de *tuteur* ou *formateur* est utilisé en Europe, alors qu'au Canada la notion de *superviseur de stage* est favorisée afin de désigner le professionnel qui est normalement en contact direct avec le stagiaire dans l'exercice de son activité. Il est apparu, dans l'étude de Pinatel (1982), que le choix des superviseurs par l'employeur se fait selon trois critères. Le premier critère dépend de la proximité du poste de travail où se trouve l'alternant, alors que les autres critères reposent plutôt sur la compétence technique et relationnelle de l'employé choisi comme superviseur. Bachelard (1994) souligne que les rôles et les activités des superviseurs évoluent et se démultiplient quand la taille de l'entreprise augmente. Malgré cette diversité, le rôle des superviseurs semble, d'une façon générale, s'orienter vers la socialisation et l'insertion du stagiaire dans le milieu productif et vers la transmission des connaissances. La première fonction fait référence à ce que Pelpel (1989) nomme la fonction de «facilitateur». Cet auteur note qu'il appartient au superviseur d'informer le stagiaire sur le fonctionnement du milieu et de l'associer à des activités significatives de la vie locale. Ce rôle s'appuie sur une expérience vécue plus que sur les compétences techniques d'un métier. La seconde fonction fait appel au professionnel et à l'expert. Mais, comme le relève Bachelard (1994), «si tous les tuteurs sont des professionnels, tous ne sont pas tuteurs.» (p. 38) En effet, par manque de formation ou d'information, les superviseurs improvisent le plus souvent leur mode d'encadrement avec les stagiaires. Ils doivent donc inventer les rôles susceptibles de contribuer à la formation du stagiaire.

Ce qui est visé par le centre de formation, c'est la mise en place effective d'une continuité entre l'apport des enseignants et celui de l'entreprise et l'acquisition d'une qualification professionnelle auprès d'un expert. Dans cette perspective, on attend du superviseur en entreprise qu'il montre des tours de main particuliers, des ordres logiques d'exécution et des modes d'approches de problèmes dans un milieu productif. Dans ce contexte, le rôle de «modèle», comme le remarque Vincent (1982) est plus ou moins conscient, plus ou moins recherché selon les situations mais toujours présent. Toutefois, il reste à cet acteur de trouver les moyens pédagogiques pour permettre le transfert de ses connaissances. Comme le précise Laporte (1994), même si les superviseurs dans l'entreprise ne sont pas des pédagogues du métier, ils créent des conditions favorisant des apprentissages à partir des situations de travail. À propos des rôles des tuteurs, l'étude de Cardi (1984) rapporte que le souci pédagogique n'est pas absent des représentations qu'ils se font de leur rôle auprès des élèves en séquences éducatives en France. Toutefois le cadre de référence et la logique qui prévalent restent ceux de leur entreprise.

Pour conclure, nous observons qu'une des limites du rôle des superviseurs est que leur fonction semble plus ou moins définie. En effet, la majorité de ces professionnels continuent d'assurer une production dans l'entreprise. Leur rôle en tant que superviseur est sporadique et occasionnel. Toutefois les études relèvent des difficultés de type pédagogique rencontrées pour assurer leur rôle de formateur éducatif. Le système dual a réglé en partie ce problème en imposant une formation pédagogique de formateur, alors que les autres pays industrialisés expérimentent localement des formations. Comme le souligne Bachelard (1994), le succès des expériences de formation auprès des tuteurs reste limité en France. Il note qu'ils refusent les situations scolaires et que l'entreprise ne désire pas forcément devenir prestataire de services. Par contre, ils sont favorables à des rencontres et des mises en commun avec les autres acteurs du milieu éducatif.

Du point de vue pédagogique, des documents de liaison entre le centre de formation et l'entreprise sont progressivement mis au point, tels que le livret d'apprentissage ou le carnet de suivi des apprentissages (alternance travail-études) ou l'annexe pédagogique (séquences éducatives et périodes de formation en France).

Ces documents définissent les compétences à acquérir et les tâches à effectuer. Le rapport d'évaluation ou la grille d'évaluation est un autre document qui fait l'objet d'une rencontre entre les acteurs. Le contenu de ces documents, souvent d'initiative locale, est très peu développé dans les travaux. Pour Sage-Ripoll et Ulisse (1992), les conditions pédagogiques exigent un patient travail de coordination basé essentiellement sur l'échange et le questionnement réciproque. Ils soulignent que «les traditionnelles fiches navettes ou de liaison, souvent peu lues et peu remplies, s'avèrent largement insuffisantes.» (p. 69)

Les relations en cours de formation sont surtout assumées par les visites des enseignants responsables de stage ou les coordonnateurs dans l'alternance travail-études ou dans l'enseignement coopératif. Ce moyen est utilisé dans la majorité des expériences en alternance. Les motifs de ces visites s'avèrent variables selon l'intensité des rapports. Selon Pinatel (1982), ce contact ne permet pas toujours de s'entretenir avec les tuteurs opérationnels, des conditions dans lesquelles la formation du stagiaire est assurée et de prendre le temps d'approfondir la relation avec eux. Il est possible de rajouter les réunions entre les responsables de formation et ceux de l'entreprise pour faire le point sur l'expérience de l'alternance et sur le comportement des jeunes. Notons la possibilité de réunions d'information où les partenaires du milieu productif se déplacent vers le milieu éducatif où se déroulent le plus souvent ces rencontres.

Finalement, outre quelques informations sur les modalités de relations, les études sont très pauvres sur les relations interactorielles en formation en alternance. Pourtant, Le Douaron (1992) note que l'association entre les acteurs «dépend de la qualité de la communication qui peut s'établir, c'est-à-dire de ce qui relève de l'interaction entre les protagonistes.» (p. 11) Certaines recherches soulignent le peu d'intérêt des acteurs du milieu productif à participer à des réunions ou à compléter des documents (Lechaux, 1984; Betbeder, 1989). Par ailleurs, le Conseil permanent de la jeunesse (1992) rapporte de ses consultations que les institutions d'enseignement trouvent trop «concrètes» les préoccupations des employeurs et que les attentes manifestées par le monde du travail à leur égard sont interprétées comme des menaces à l'autonomie académique. En ce qui concerne les employeurs, le rapport

indique qu'ils sont peu enclins à coopérer avec le personnel des institutions scolaires lorsque leurs intérêts immédiats ne sont pas mis en cause. À ce propos, Agulhon (1994) avance que les enseignants n'intègrent pas la logique du monde productif dont les valeurs et les normes leurs sont étrangères et que les tuteurs ne se sentent pas investis d'une mission de formateur. Chacun suit sa propre logique. Bertrand *et al.* (1994), pour leur part, notent que l'harmonisation entre les milieux est limitée par des problèmes de communication, de divergences d'intérêts ou d'une faible connaissance mutuelle entre les protagonistes. À cet égard, Clénet et Gérard (1994) concluent que l'important, pour qu'un système d'alternance fonctionne, c'est que les représentations des acteurs soient actuelles par rapport aux finalités du système et comprises entre les partenaires.

2.2 Les représentations sociales

La clarification de la notion de représentations sociales et l'appropriation de ses contours a pour objectif d'en faire un outil utilisable, une grille de lecture du réel afin de faire ressortir les éléments à retenir pour l'étude des relations école-entreprise dans une situation de formation en alternance. Cette étude ne se veut en aucun cas une recherche spécifique sur l'avancement des connaissances sur les représentations sociales.

Conséquemment, la première section cherche à définir la notion de représentations sociales et souligne le rôle fondamental des représentations sociales dans la dynamique des relations sociales interindividuelles et intergroupes. La section suivante est consacrée aux éléments constitutifs de cette notion. Finalement, les éléments méthodologiques, susceptibles de nous éclairer pour notre choix méthodologique, sont développés dans la troisième section.

2.2.1 La notion de représentations sociales

La majorité des recherches actuelles sur la notion de représentations sociales se réfèrent à un ouvrage central, celui de Moscovici (1961), *La psychanalyse, son image et son public*. Historiquement, on peut faire remonter à la même époque l'intérêt

de la psychologie sociale européenne pour l'étude des représentations sociales. Moscovici (1961) renoue avec l'emploi d'un concept oublié, exploité par Durkheim en sociologie sous la notion de «représentations collectives». Cette notion est utilisée par ce dernier vers 1897 pour se référer aux caractéristiques de la pensée sociale et pour la distinguer de celle de la pensée individuelle (Hewstone, 1989).

D'après Abric (1994a), ce qui constitue le point de départ de cette théorie est l'abandon de la distinction classique entre le sujet et l'objet, vision développée par les approches béhavioristes. Aussi, pour Moscovici (1961), le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts. L'objet est inscrit dans un contexte actif conçu par la personne ou le groupe, en tant que prolongement de son comportement, de ses attitudes et des normes auxquelles il se réfère. Par ailleurs, Abric (1994a) rapporte que le succès de la théorie témoigne d'un intérêt porté aux phénomènes collectifs et plus précisément aux règles qui régissent la pensée sociale. Cette notion est exploitée afin de comprendre comment le savoir est représenté dans la société et comment il est partagé par les groupes sous forme de «théories» du sens commun, en rapport avec divers aspects de la vie et de la société.

Dans cette foulée, la recherche de Moscovici (1961) sur l'analyse des représentations qu'un large public se fait de la psychanalyse a permis de préciser ce concept et de relever trois phénomènes essentiels qui en font son identité. Tout d'abord, il est mis en évidence qu'il existe plusieurs représentations d'un objet qui diffèrent selon des appartenances socio-économiques, politiques, religieuses... Le deuxième phénomène révèle que le processus représentationnel s'opère dans un contexte social en fonction des choix, des valeurs et des pratiques de chaque groupe. Finalement, les représentations se transforment par deux moyens complémentaires qui sont la sélection de certaines informations de leur contexte et leur investissement dans la réalité en constituant un cadre de conduite.

Finalement, Moscovici (1961) avance que les représentations sont des modèles personnels d'organisation des connaissances sur un sujet lié à la pratique et à l'expérience sociale de chaque individu. Il reste cependant à préciser dans quel sens et dans quel cas on peut parler de représentations sociales. À ce sujet, Gilly

(1980), Abric (1987) et Lipianski (1992) rapportent que le sens précis donné à cette notion s'appuie sur trois critères: l'extensivité, le mode de production et la fonction sociale des représentations. Le premier critère est relatif au fait que les représentations sont partagées par tout un groupe. Elles sont donc collectives et leur organisation est commune au groupe, ce qui permet la délimitation et la comparaison de ce groupe avec d'autres groupes sociaux. À ce propos les représentations sociales contribuent non seulement à définir l'identité des différents groupes sociaux, mais elles permettent également à ces groupes de se positionner les uns par rapport aux autres.

Cette fonction des représentations de situer les individus et les groupes dans le champ social est développée par Mugny et Carugati (1985). Ces auteurs avancent que les représentations sociales permettent «l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminées.» (p. 183) Cette fonction identitaire donne une place primordiale dans le processus de comparaison sociale (Abric, 1994a). Les recherches de Doise, Clemence et Lorenzi-cioldi (1992) sur le rôle des représentations dans les relations intergroupes illustrent bien cet intérêt. Nous relevons chez ces auteurs et chez Poeschl (1992) que les représentations sociales n'impliquent nullement que les opinions qui circulent dans divers groupes sociaux soient uniformes ou consensuelles. Il suffit qu'elles fonctionnent comme garantes de l'ordre social, qu'elles génèrent des prises de position allant dans le même sens.

Le deuxième critère «le mode de production» signifie que les représentations sociales sont produites et engendrées collectivement. Pour Abric (1987), elles résultent d'une interaction sociale dont elles sont l'expression et elle sont véhiculées et créées par le canal de la communication. De ce fait, ces connaissances du «sens commun» sont un mélange d'éléments provenant aussi bien de théories scientifiques que de témoignages et d'informations, auxquels s'ajoutent des réflexions personnelles (Moscovici, 1984). Cette constitution d'un savoir commun a été démontrée par les travaux de Moscovici (1961) sur la psychanalyse et plus récemment par ceux de Jodelet (1989b) sur la maladie mentale. Pour Moscovici, les représentations sont un ensemble de concepts, de déclarations et d'explications qui trouvent leur origine dans

la vie quotidienne, au cours des communications entre individus. D'où la réflexion de Codol (1982), cité par Jodelet (1989a): «ce qui permet de qualifier de sociales les représentations, ce sont moins leurs supports individuels ou de groupe que le fait qu'elles soient élaborées au cours de processus d'échanges et d'interactions.» (p. 82)

Le troisième critère, «la fonction sociale», est ce qui distingue le plus les représentations sociales d'autres systèmes analogues comme la science ou l'idéologie... Des auteurs, tels que Jodelet (1989a), Moscovici (1961) et Abric (1994a), précisent la visée pratique de cette forme de connaissance socialement élaborée. Aussi, en tant que système d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, les représentations sociales orientent et organisent les conduites et les communications sociales (Jodelet, 1989a). Dans cette même perspective, Abric (1994a) avance que «la représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations. Elle est un système de pré-encodage de la réalité car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes.» (p. 13) Dans cette optique, Moscovici (1986), cité par Bourgeat-Carter, (1993) soutient que:

Si une représentation est une «préparation à l'action», elle ne l'est pas seulement dans la mesure où elle guide le comportement mais surtout dans la mesure où elle remodèle et reconstitue les éléments de l'environnement où le comportement doit avoir lieu. Elle parvient à donner sens au comportement, à l'intégrer dans un réseau de relations où il est lié à son objet. (p. 33)

Ces hypothèses ont donné lieu à des recherches expérimentales dont tous les résultats sont concordants. Que ce soit l'étude de Abric (1987) sur le rôle des représentations sociales dans des situations d'interaction ou celles de Doise (1969) et Codol (1972) sur les relations intergroupes, il a été démontré que le comportement des individus ou des groupes est déterminé par trois éléments essentiels du système des représentations: la représentation de soi, des autres et de la tâche dans une situation donnée.

Dans ce sens, Abric (1994a) examine trois facteurs à la base du processus d'orientation des conduites dans une interaction. Dans un premier temps la représentation participe à la définition de la finalité de la situation. Elle détermine donc a priori le type de relations qui semble pertinent pour le sujet et la démarche qui va être

adoptée dans la pratique s'il y a une tâche à effectuer. Au sujet de la tâche, l'auteur pose l'hypothèse que la représentation de la tâche détermine l'objectif que le sujet perçoit comme étant celui à viser dans la situation. Ainsi, la représentation définit à la fois l'analyse que le sujet fait de la situation et les modalités de réponse qui lui paraissent pertinentes pour atteindre l'objectif ainsi compris. Enfin, la représentation que le sujet a du partenaire caractérise la finalité de la situation, les moyens qu'il choisit de mettre en oeuvre et le comportement qu'il adopte. Ces représentations du partenaire produisent également un système d'attentes de la part du sujet, et donc une anticipation de l'interaction. Ces attentes ou anticipations jouent le rôle de filtre interprétatif visant à rendre la réalité conforme à la représentation. Dans sa recherche, Abric (1987) a ainsi démontré que le même comportement effectif d'un partenaire pouvait être interprété de façon différente selon la nature de la représentation élaborée par le sujet.

2.2.2 Les éléments constitutifs des représentations sociales

Di Giacommio (1981) rapporte que les représentations sociales sont constituées d'énoncés figuratifs et évaluatifs à propos d'un objet de l'environnement. En effet, élaborées à l'intérieur des différents groupes sociaux, les représentations sociales résultent de la structure des informations dont ces groupes disposent concernant l'objet de leur représentation et de leurs attitudes à propos de celui-ci. À ce sujet, nous observons qu'en fonction des auteurs, des champs étudiés et des disciplines, les éléments qui constituent la représentation sont divers. Selon certains auteurs ces éléments sont nommés «croyances», «opinions», «informations» ou, «perceptions» (Herzlich, 1972; Moscovici, 1984; Abric, 1987; et Jodelet, 1989a). Ces auteurs s'accordent pour dire que les représentations constituent un univers d'opinions et de croyances organisé autour d'une signification centrale et par rapport à un objet donné. Ceci conduit à entrevoir l'étude des représentations sociales selon le repérage de deux dimensions essentielles à la représentation: ses éléments constitutifs et son organisation interne (Abric, 1987). Cette perspective reprise par Jodelet (1989a) considère que l'étude des représentations sociales passe dans un premier temps par la description des constituants des représentations (informations, images, croyances, valeurs, opinions, éléments culturels, idéologiques, etc.) et se

complète par la recherche du principe de cohérence structurant les champs de représentations: organisateurs, socioculturels attitudes, modèles normatifs.

Selon Abric (1994a), les éléments constitutifs des représentations sociales sont d'une part les informations relatives à l'objet et en possession de l'individu et d'autre part ses attitudes et ses opinions. Pour cet auteur, l'information se réfère à l'ensemble des éléments associés à l'objet social. Elle concerne à la fois la somme et l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation. Dans la même perspective, pour Herzlich (1972), «l'information renvoie à la somme des connaissances possédées à propos d'un objet social, à sa quantité et à sa qualité plus ou moins stéréotypée, banale ou originale.» (p. 310) De nombreuses expériences tendent à montrer qu'il existe une certaine imperméabilité à l'information. Moscovici (1986) avance que les gens ont tendance à résister aux faits et aux connaissances qui ne se conforment pas à leurs théories implicites. Ils tendent à exclure de telles informations et en même temps leur attachent peu d'importance. Dans cet ordre d'idée, l'auteur distingue ce qui relève de l'information libre et ce qui relève de l'information liée. C'est ce deuxième type d'information qui prend sens pour la personne. En effet, selon les schémas mentaux préalables à la personne, l'information vient se greffer à ceux-ci alors que l'information libre n'est pas retenue. Cette idée est essentielle dans une perspective de changement ou d'apprentissage. Comme le rapporte Moscovici (1986) :

Pour amener quelqu'un à réagir à une nouvelle information, il n'est point besoin de la lui administrer à haute dose, ni de rectifier sa pensée. Tout ce qu'il faut, c'est de la relier en modifiant la représentation de l'objet auquel elle se rapporte. (p. 69)

Les opinions et les attitudes sont les autres éléments qui constituent la représentation. Moscovici (1961) les nomme la "clé de voûte" de la représentation. Ils ont la propriété d'introduire une dimension normative et évaluative à partir de laquelle les informations sont pondérées et évaluées (Abric, 1987). Les opinions font référence à une prise de position de la personne par rapport à l'objet. Selon Moscovici (1961), elles seraient le médiateur par lequel la personne peut s'exprimer, peut donner son point de vue. En ce qui concerne les opinions, Abric (1994a) considère que toute opinion émise par un individu ou un groupe au sujet d'un objet ou

d'une situation, détermine l'objet de telle façon que cet objet est reconstruit selon le système d'évaluation utilisé par l'individu. C'est dans cette perspective que Abric (1994a) détermine la notion de représentations sociales comme :

Une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet. Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet et de son système d'attitudes et de normes. (p. 13)

Si les opinions sont des réponses simples et manifestes, les attitudes sont plutôt des réponses organisées et latentes. Herzlich (1972) définit ces dernières comme une dimension personnelle qui marque de son signe (+ ou -) l'objet de représentation en question. Pour certains comme Gilly (1980), elles sont susceptibles d'exprimer l'aspect le plus affectif des représentations en tant que réaction émotionnelle envers l'objet, tandis que pour Poeschl (1992) les attitudes sont caractérisées comme le niveau le plus primitif puisqu'elles peuvent exister avec une information réduite et un champ peu organisé.

Par ailleurs, comme il est mentionné précédemment, cet ensemble d'informations, d'opinions et d'attitudes est organisé de façon cohérente dans un champ de représentation. L'expression est employée par Moscovici (1984) comme équivalente d'image pour désigner une unité hiérarchisée d'éléments. Selon Gilly (1980), la notion de «champ de représentation» est utile, car elle mentionne l'existence d'une réalité psychique et se manifeste comme un tout unitaire qui ne prend sa signification qu'en fonction de la place de chaque élément dans la structure et des éléments qui sont en relation avec lui.

Dans une perspective d'analyse, Abric (1987) nomme le champ de représentation en éléments centraux et périphériques. Pour cet auteur, l'analyse de la structure s'organise autour du repérage des éléments centraux de la représentation. Il définit l'élément central comme «tout élément qui joue un rôle privilégié dans la représentation en ce sens que les autres éléments en dépendent directement, car c'est par rapport à lui que se définissent leur poids et leur valeur pour le sujet.» (p. 65)

L'intérêt de la mise à jour du noyau central structurant ou noyau dur, c'est la possibilité d'une étude comparative des représentations. En effet, le simple repérage du contenu des représentations sociales d'un individu ou d'un groupe ne suffit pas pour les différencier de celles d'un autre groupe. Abric (1994a) signale que pour que deux représentations soient différentes, elles doivent être organisées autour de noyaux centraux différents, d'où la nécessité d'analyser la structure interne et d'observer la centralité des éléments. Élément qualitatif avant tout, le noyau central donne sa signification à la représentation.

La description des éléments constitutifs des représentations et leur organisation permet d'en saisir les aspects structurels. Pour faire suite à ce contexte théorique nous proposons maintenant d'explorer les pistes méthodologiques qui permettent d'appréhender les représentations sociales.

2.2.3 Les pistes méthodologiques pour étudier les représentations des acteurs

Au cours de la recension des écrits sur les relations école-entreprise dans les formations en alternance, très peu d'études sont ressorties concernant la perspective que nous privilégions. Notons les travaux de Le Douaron (1993) et ceux de Clénet et Gérard (1994). Ces auteurs ont abordé les relations école-entreprise dans une perspective interactorielle de la formation en alternance. Ces deux recherches ont en commun l'utilisation des représentations comme grille de lecture du partenariat dans la formation en alternance. Le Douaron (1993) s'est essentiellement penché sur les représentations des différents acteurs au sein du centre de formation et de l'entreprise, à propos de trois composantes de la formation en alternance qu'il a retenues: les tâches du stagiaire pendant les séquences en entreprise, le rôle du tuteur et le rythme "idéal" de l'alternance. Toutefois, nous ne sommes pas à même de tenir compte de la méthodologie puisque les travaux publiés par cet auteur se centrent sur les résultats et n'explicitent pas sa méthodologie. Par contre, la recherche de Clénet et Gérard (1994) est un peu plus détaillée. Les auteurs utilisent l'association libre pour recueillir des informations sur le partenariat ainsi que la modélisation du système partenarial à l'aide de schémas auprès des formateurs du milieu éducatif impliqués dans une

formation en alternance. Par ailleurs ces auteurs ont enquêté auprès de plusieurs acteurs concernés par la formation en alternance dans les Maisons familiales rurales en France à propos de leurs fonctions et des interactions qui en découlent. Une première analyse sémantique respecte le discours individuel (une formatrice, un directeur, un groupe de parents, un président d'association, un groupe de salariés) puis une deuxième analyse permet de relever des points communs pour chacun des groupes partenaires: les parents, les étudiants, les chefs d'entreprise et les formateurs.

Notons aussi l'étude de Gonnin-Bolo (1989) qui s'est attardée sur les représentations des enseignants selon trois thèmes: l'entreprise, les relations école-entreprise et l'image qu'ils pensent donner d'eux-mêmes. Le recueil de l'information et des attitudes à propos des thèmes cités s'est effectué par des entretiens écrits auprès d'une population d'enseignants de formation générale et de formation professionnelle. Pour cerner les éléments de la représentation du premier et du troisième thème, l'auteure a privilégié l'association libre et a procédé par regroupement thématique pour l'analyse. Elle reprend une démarche presque similaire, dans le cadre d'une enquête plus vaste, par questionnaire, auprès cette fois-ci du personnel d'entreprise et des enseignants Gonnin-Bolo (1993). Elle utilise l'analyse de contenu de Bardin (1977) pour l'analyse des informations obtenues par des questions de type «évocation». Selon Gonnin-Bolo (1993), cette démarche s'est avérée complexe quant à l'analyse d'informations à connotation plus affective et idéologique que descriptive et à l'utilisation de la polyvalence des mots classés dans une même catégorie.

Le peu d'études concernant notre objet de recherche et la démarche privilégiée nous amènent à explorer d'autres approches méthodologiques mises de l'avant par certains chercheurs pour étudier les représentations sociales d'objets variés. Notons les approches de Monteil et Mailhot (1988) qui s'intéressent à la conception de la formation dont les formateurs professionnels sont eux-mêmes porteurs dans un contexte de mutations technologiques. Les éléments représentatifs (l'information, les attitudes et l'organisation de ces éléments, soit le champ des représentations) sont abordés selon des techniques quantitatives différentes de

recueil de données. L'information est recueillie par une technique d'association libre, tandis que l'attitude est recueillie à l'aide d'échelles et le champ de représentation par la méthode des comparaisons pairées. Les résultats sont extraits d'analyses factorielles de correspondance.

Plus récemment, Jodelet (1989b) a opté pour une approche ethnographique afin d'étudier, durant quatre ans, les représentations sociales de la folie dans une communauté. L'auteure a eu recours à des techniques psychosociologiques, telles que l'observation participante, l'entretien en profondeur, ainsi qu'à des enquêtes sociologiques permettant la connaissance statistique de la population, sa répartition selon certains paramètres. Finalement, afin de mieux saisir l'histoire de la communauté, des analyses historiques ont été effectuées. Toute l'information recueillie est analysée par rapport au contexte social, ce qui privilégie une vision globale d'un contenu qualitatif des discours et des textes sur une analyse de contenu classique, prisonnière du discours manifeste. Pour Abric (1994b), cette approche, lorsqu'elle est réalisable, est la voie royale de l'étude des représentations sociales.

Plusieurs auteurs mettent en évidence le pluralisme méthodologique, tel que présenté dans certaines des recherches citées précédemment, pour la saisie et l'analyse des représentations sociales. Nous nous inspirons des travaux de Breakwell et Canter (1993) et de Abric (1994b) pour présenter une synthèse de quelques méthodes de recueil d'informations et de ceux de Doise, Clemence et Lorenzi-cioldi (1992) sur l'analyse de données afin de justifier nos choix méthodologiques.

Bien que la notion de représentations sociales ait fait l'objet de nombreuses études afin d'en limiter ses contours épistémologiques et théoriques, leurs études posent toute la difficulté des moyens par lesquels il est possible d'y accéder et des analyses que le chercheur veut en faire. Cependant, Abric (1994b) précise que ces difficultés méthodologiques ne sont pas spécifiques aux représentations sociales et situe l'étude de celles-ci dans un contexte de recherche globale. Ainsi, pour cet auteur, le choix méthodologique est déterminé, d'une part, par des considérations empiriques; c'est-à-dire la nature de l'objet, le type de population, les contraintes de la situation et,

d'autre part, par l'adoption par le chercheur d'une théorie des représentations sociales. Dans le même ordre d'idée, Jodelet (1989a, b) justifie un choix méthodologique selon les orientations du chercheur pour étudier le contenu des représentations. Elle propose alors deux orientations qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre pour aborder le contenu des représentations sociales. Elles seront traitées soit comme *des champs structurés*, soit comme *noyaux structurants*. Le choix de la première orientation se justifie dans les études qui ont recours aux positions émises par des sujets sociaux (individus ou groupe), à propos d'objets sociaux. Dans ce cas, les éléments des représentations (informations, valeurs, opinions, croyances) sont dégagés par une analyse dimensionnelle complétée par la recherche du principe de cohérence structurant les champs de représentations: attitudes, organisateurs socioculturels, normes, etc. Par contre, la deuxième orientation s'attarde essentiellement sur l'étude des représentations sociales en tant que modalités de connaissance, c'est à dire «structures de savoir organisant l'ensemble des significations relatives à l'objet connu.» (Jodelet, 1989b, p. 46) Pour Doise *et al.* (1992) ce problème méthodologique réside dans le fait que la matière première des représentations est constituée par des recueils d'opinions, d'attitudes et de valeurs dont il faut reconstituer les principes organisateurs communs à des ensembles d'individus. Finalement, les auteurs s'entendent pour souligner les difficultés d'une démarche méthodologique pour l'étude des représentations sociales. Ainsi, les chercheurs doivent puiser dans la panoplie des outils traditionnels de recueil de données et dans les méthodes d'analyse pour étudier les représentations sociales.

Pour Jodelet (1989a) l'observation des représentations sociales est facilitée par les nombreuses occasions qui se présentent. En effet, ces phénomènes sont saisissables dans les discours oraux et écrits ainsi que dans les messages et images médiatiques. En ce qui concerne le recueil des éléments de contenu de la représentation, Abric (1994a) regroupe les méthodes de collecte de données en deux types: les méthodes interrogatives et les méthodes associatives. En tant que méthodes interrogatives, les entretiens individuels ou de groupe et les questionnaires sont le plus souvent utilisés (Breakwell et Canter, 1993). À l'opposé des questionnaires, les entrevues sont favorisées, d'une part, dans l'exploration d'un objet peu analysé et, d'autre part, dans les recherches privilégiant un corpus initié par

les sujets eux-mêmes. Si Abric (1994b) souligne la nature discursive des données comme un inconvénient de l'entrevue, pour notre part nous y voyons l'intérêt de recueillir des informations indissociables de leur contexte de production. Comme autres méthodes interrogatives, signalons les dessins et les supports graphiques. Les chercheurs en font usage pour étudier les représentations de certaines populations qui répondraient difficilement aux exigences orales et écrites des méthodes comme l'entretien et le questionnaire. C'est le cas de la recherche de De Rosa (1987) sur les représentations des enfants, concernant le fou et la folie. Par contre, ces méthodes sont aussi utilisées dans certaines recherches comme instrument de cueillette de données pour diversifier les informations (Uzzell et Blud, 1993; Savoie-Zajc, 1993; Bazile, 1994).

Outre les méthodes interrogatives, les chercheurs ont recours à des méthodes associatives telles que l'association libre et la carte associative. Bien que fondée aussi sur une production verbale, ces méthodes, selon Abric (1994b), permettent de réduire les limites de l'expression discursive. Par contre, comme le signale Gonnin-Bolo (1993), les mots évoqués peuvent comporter un caractère polysémique faute de contexte sémantique. L'association libre recueille actuellement un grand succès et est utilisée systématiquement dans de nombreuses recherches (Grize, Vergés et Silem, 1987; Monteil et Mailhot, 1988; De Rosa, 1988; Vergés, 1992). La méthode consiste à partir d'un mot inducteur et à demander au sujet de produire tous les mots, expressions ou adjectifs qui lui viennent alors à l'esprit. Selon ces auteurs, l'intérêt de cette technique, réside dans le fait qu'elle permet d'obtenir un corpus utilisable pour le repérage des liens entre éléments de la représentation. Selon Abric (1994b), une analyse de contenu d'entrevue en profondeur peut permettre de relever les principes organisateurs. Toutefois, certaines méthodes comme les questionnaires standardisés nécessitent l'utilisation de méthodes de repérage de liens entre les éléments telles que les comparaisons paires et les constitutions de couple de mots.

Un simple regard sur des études empiriques récentes des représentations sociales montre qu'un certain nombre d'entre elles utilisent des méthodes d'analyse multivariées pour étudier les différentes dimensions et mettre à jour les principes

organisateurs des différences entre réponses individuelles (Monteil et Mailhot, 1988; De Rosa, 1988; Doise *et al.*, 1992) . Par contre, d'autres chercheurs favorisent une approche qualitative et utilisent l'analyse de contenu pour dégager les différentes dimensions du contenu explicite du discours et faire émerger le champ des représentations des entrevues en profondeur (Gilly, 1980; Jodelet, 1989b; Desautels et Larochelle, 1989; Duveen et Lloyd, 1993). Finalement, certains auteurs retiennent plutôt l'organisation argumentative et sémantique du discours sur un objet pour en étudier les représentations sociales véhiculées (Grize, Vergés et Silem, 1987; Vignaux, 1992; Anadon, Garnier et Minier, 1994).

Malgré l'effort fourni pour étudier les représentations sociales, Donnay et Charlier (1990) soulignent que de vouloir saisir tout le contenu de la représentation d'un objet est une illusion. Nous n'appréhendons qu'un aspect fragmentaire des représentations que le sujet veut bien nous livrer dans la situation qu'il perçoit. Ils rajoutent que les représentations varieraient non seulement en fonction de l'objet, de la personne ou du groupe qui en est porteur, mais aussi de la situation de référence, du projet dans lequel elles s'inscrivent et du moment pendant lequel elles sont formulées.

2.2.4 Des jalons pour le cadre de référence

En résumé, nous retenons que le sujet a un rôle actif dans la constitution de ses représentations puisque ces dernières résultent de son activité subjective, liée à sa connaissance de la situation, à son point de vue sur la situation et enfin à l'évaluation qu'il en fait. De plus, en tant que système d'interprétation, les représentations sociales se révèlent comme médiatrices entre les membres d'un même groupe mais aussi entre les différents groupes. Orientant les conduites collectives, elles sont partagées par un groupe d'individus et sont produites et engendrées collectivement.

Par ailleurs, la clarification de la notion de représentations sociales permet de relever certains éléments du système de représentation qui prédéterminent les interactions sociales: les représentations que les acteurs ont d'eux mêmes, des autres et de la tâche qu'ils partagent dans une situation. Aussi, nous nous inspirons du

modèle d'Abric (1987) sur l'étude du rôle des représentations sociales dans les situations d'interaction sociale pour explorer les éléments représentatifs des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif à propos des relations école-entreprise dans une situation d'alternance.

Le cadre de référence sur l'alternance nous amène à retenir les éléments qui définissent l'alternance. En ce qui a trait à l'ensemble de la situation, c'est-à-dire au contexte de formation en alternance ou, selon Clénet et Gérard (1994), aux représentations des «choses» de l'alternance, on retrouve les modalités organisationnelles et de formation que sont les finalités, l'organisation spatio-temporelle (durée rythme), les relations contractuelles et les activités de collaboration (suivi, évaluation). Par ailleurs, la définition des rôles de chacun des partenaires constitue des éléments essentiels. En effet, c'est en fonction de ce que chacun pense être que les acteurs des milieux respectifs se fixent des objectifs et donnent une signification à l'alternance. Mais c'est aussi en fonction de l'ensemble d'images que chacun se fait du partenaire et du comportement qu'il adopte en situation d'alternance que les acteurs attribuent des finalités aux relations école-entreprise dans une formation en alternance. Les aspects privilégiés dans cette recherche sont donc les représentations que les acteurs des milieux éducatif et productif ont de leur rôle, de celui de leur partenaire et de la formation en alternance qu'ils partagent dans l'alternance.

2.3 Les objectifs de la recherche

Dans ce contexte de recherche exploratoire, l'objectif général poursuivi est de comprendre le phénomène des relations école-entreprise à partir des représentations des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif impliqués dans des expériences de formation en alternance au secondaire. Aussi, les objectifs spécifiques sont:

En formation professionnelle en alternance au secondaire :

a) Décrire les expériences en alternance travail-études.

- b) Dégager les représentations des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif à propos de leur rôle respectif, de celui de leur partenaire et de la formation en alternance qu'ils partagent.
- c) Analyser les représentations des acteurs de chacun des milieux à propos des relations école-entreprise en considérant les représentations de leurs rôles individuels et collectifs, de celles de leurs partenaires avec qui ils oeuvrent et de la formation en alternance qu'ils partagent.
- d) Dégager les types de relation école-entreprise qui ressortent des situations de formation en alternance dans lesquelles les acteurs des milieux éducatif et productif sont impliqués.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la description de la méthodologie choisie pour la réalisation de cette recherche et à la caractérisation de notre population. Dans un premier temps, nous traitons successivement des orientations méthodologiques privilégiées, de l'opérationnalisation et de l'instrumentation retenue ainsi que du mode d'analyse des données. Dans un deuxième temps, nous traçons le portrait socioprofessionnel des acteurs des milieux éducatif et productif qui ont participé à cette recherche.

3.1 Les orientations méthodologiques

Avant de décrire l'opérationnalisation de la méthodologie, il convient de poser certaines balises épistémologiques, théoriques et morphologiques (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990) qui justifient nos orientations pour une recherche qualitative.

Toute connaissance peut être abordée à partir de plusieurs approches «scientifiques» qui se développent entre deux conceptions diamétralement opposées: le positivisme et le phénoménologisme. La première approche est de type nomothétique: elle privilégie exclusivement l'explication causale dont le but est de mettre en évidence les causes qui expliquent le phénomène observé (Pourtois et Desmet, 1988); alors que pour les tenants de la phénoménologie, un événement devient compréhensible à partir du sens que prennent les choses pour les individus. Sur ce continuum, il existe plusieurs écoles de pensée quant aux approches dites qualitatives dont fait partie la phénoménologie. Toutefois, si leur origine disciplinaire diffère, il faut admettre que l'ethnographie, l'ethnométhodologie et la phénoménologie favorisent une démarche herméneutique qui privilégie la compréhension et le sens d'un phénomène en prenant en compte les intentions, les motivations, les attentes et finalement les croyances des acteurs.

Dans ce sens, notre choix méthodologique pour une recherche qualitative se justifie par la nature de notre objet de recherche et par la perspective choisie pour l'analyser. En effet, dans le contexte québécois, la relative nouveauté de la formation en alternance au secondaire et l'absence d'étude sur les relations école-entreprise à partir d'une perspective interactorielle, nous amènent à favoriser un contexte de découverte. De fait, la recherche qualitative paraît la plus appropriée pour sonder cet objet nouveau et relever les singularités plutôt que d'en mesurer l'ampleur et d'en confirmer son universalité.

La démarche qualitative est d'abord une démarche analytique dont l'objectif est l'élaboration des théories sur le terrain de façon inductive et systématique. Ces théories reflètent le mieux possible la dynamique des situations sociales encore peu étudiées. Dans cette optique, Lessard-Hébert *et al* (1990) soulignent qu'il existe différentes dénominations pour désigner les types de théories formulées dans une recherche sur le terrain. Formulées dans le cadre d'une étude de cas, ces théories sont dites théories «locales», alors que la théorie enracinée qualifie l'étude comparative de plusieurs cas. Cependant, au même titre que les théories précédentes, la théorie enracinée a une portée limitée, car elle s'applique le plus souvent dans un contexte particulier.

Quelques points communs sont relevés par Laperrière (1993) pour définir une méthodologie qualitative. Un des premiers points est l'investissement dans la qualité de l'interaction entre le chercheur et les répondants afin de permettre une adaptation constante de la démarche aux caractéristiques du terrain. Par ailleurs, une telle approche met l'accent sur une démarche compréhensive plutôt qu'hypothético-déductive et favorise l'étude des phénomènes sociaux en contexte naturel. Finalement, l'auteur conclut que le choix d'une approche qualitative doit accorder la préférence à une prescription d'un devis ouvert de recherche afin que les catégories et les hypothèses se développent inductivement au cours de l'analyse. De plus, celle-ci s'effectue sous la dépendance d'un échantillonnage théorique qui oriente les investigations vers la construction des différentes dimensions du phénomène.

Au sujet de l'instrumentation, Patton (1990) rapporte trois sortes de données issues d'instruments différents: les données d'entrevue, d'observation participante et de document. Dans ce sens, Paillé (1991) remarque que la recherche de terrain traditionnelle est marquée par l'utilisation de l'observation participante comme méthode de cueillette de données. Toutefois, comme le précise cet auteur, cette méthodologie anthropologique n'est pas toujours transférable en sciences de l'éducation, principalement pour des recherches effectuées par des étudiants. L'objet de la présente recherche n'est pas approprié à l'observation, ce qui nous amène à nous tourner vers l'entrevue. Selon Pourtois et Desmet (1988), l'utilisation de l'entrevue reste un apport considérable dans la recherche des systèmes de valeurs et des représentations à un groupe ou à une culture. Aussi, nous la considérons comme une méthode privilégiée pour dégager les éléments représentatifs de notre objet d'étude et nous optons pour l'analyse des données par théorisation ancrée (Paillé, 1994). Par son principe d'analyse comparative constante et par l'importance qu'elle accorde au sens des catégories et au lien entre ces dernières, cette méthode nous apparaît adaptée pour permettre l'émergence et la structure du champ des représentations des relations école-entreprise dans une formation en alternance selon les groupes étudiés.

3.2 L'opérationnalisation et l'instrumentation retenue

Cette partie est consacrée aux différentes étapes du déroulement de l'enquête et à celles de l'analyse des données recueillies (figure 3.1). Dans le contexte d'une première recherche sur les expériences d'alternance travail-études en formation professionnelle au secondaire, la sélection du site et de la population a demandé un long travail de collaboration avec la personne-ressource du site choisi.

**OBJET DE RECHERCHE:
RELATIONS ÉCOLE-ENTREPRISE
DANS LA FORMATION EN ALTERNANCE**

Cueillette des données et préanalyses

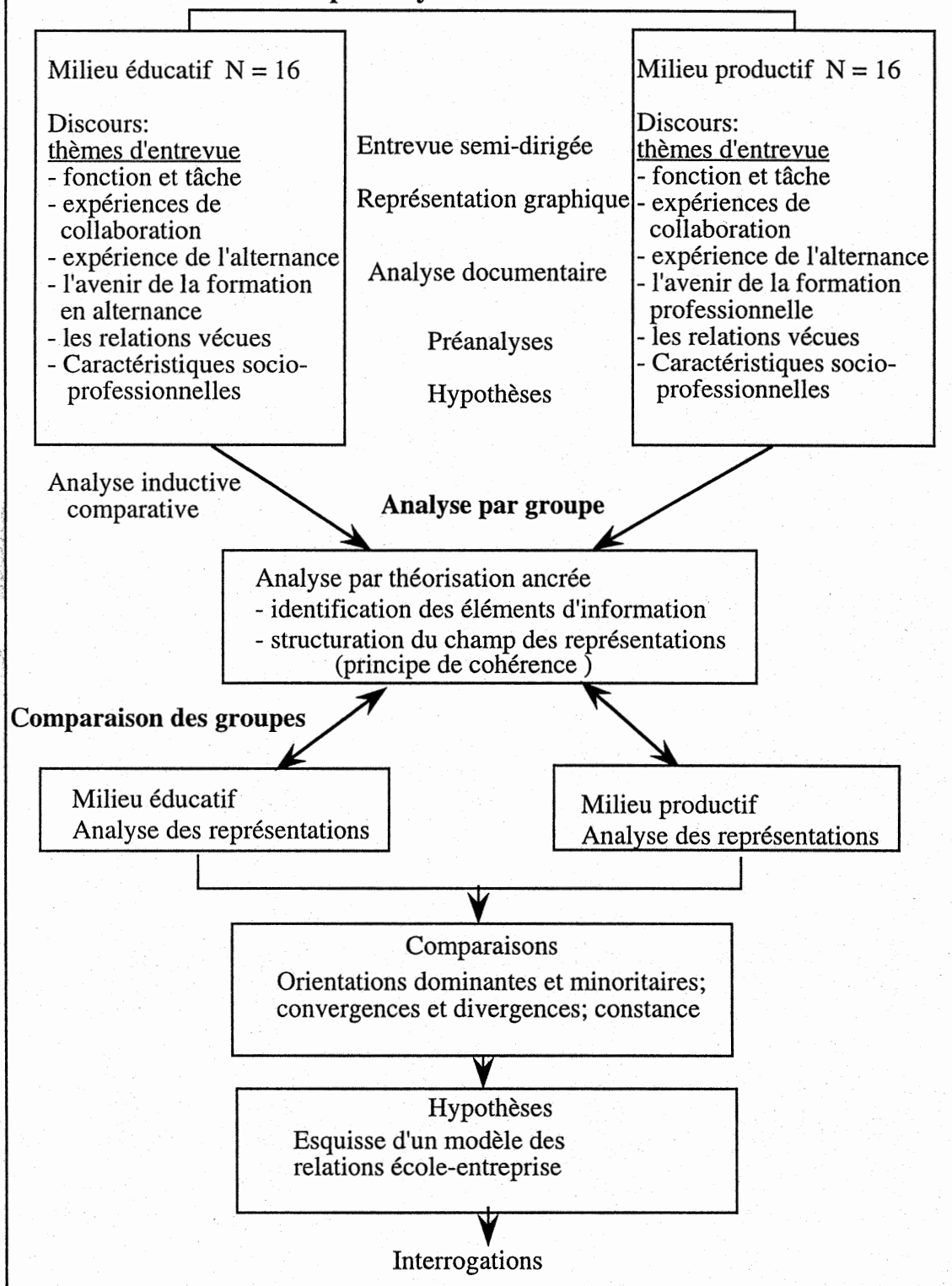


Figure 3.1 Synthèse méthodologique

3.2.1 Le choix du site

La rareté des travaux réalisés sur notre objet d'étude au Québec pose toute la difficulté de la connaissance réelle de ce qui est implanté. De fait, notre choix s'est fait à partir d'une liste fournie par le MEQ nous indiquant les projets d'alternance travail-études subventionnés par Emploi et Immigration Canada au cours des années 1994-1995 (appendice A). Nous n'avons retenu que les commissions scolaires francophones qui ont débuté leurs expériences au moins un an avant notre enquête. Ce critère d'une année d'expérience d'alternance dans un programme de formation a été déterminé afin d'enquêter auprès d'acteurs qui avaient déjà vécu le cycle complet d'un processus d'alternance, sachant que ce dernier se déroule en plusieurs étapes durant une année scolaire.

Dès les premiers contacts avec certaines commissions scolaires, nous nous sommes aperçue qu'une expérience d'alternance dans un établissement impliquait très peu d'acteurs du milieu éducatif soit un ou deux membres du personnel enseignant et du personnel administratif. Nous voulions obtenir un bassin suffisamment important (N= 20) et homogène de répondants dans un même milieu éducatif. Aussi, nous avons contacté les commissions scolaires qui proposaient au moins quatre expériences d'alternance (appendice A). Cinq commissions scolaires sur douze répondaient à ce critère (Chutes Chaudière, Chomedey-Laval, Le Goéland, Sherbrooke et Valleyfield).

Suite à des communications avec des responsables du dossier alternance travail-études dans les commissions scolaires ciblées, nous avons obtenu un accord préliminaire de la commission scolaire de Sherbrooke pour poursuivre nos contacts auprès des quatre responsables de secteurs dans lesquels les expériences d'alternance étaient implantées (techniques d'usinage, mécanique de véhicules lourds, commerce et secrétariat et coiffure). La commission scolaire de Chomedey-Laval n'était pas intéressée par l'étude et celles de Chutes Chaudières, le Goéland et Valleyfield nous autorisaient à poursuivre nos contacts auprès de seulement un ou deux secteurs impliqués dans les projets.

3.2.2. Le choix des répondants

Dans l'approche de type qualitative choisie, la population étudiée est normalement délimitée par la saturation (Glaser et Strauss, 1967). Aussi, nous avons construit un échantillon de type théorique plutôt que statistique (Glaser et Strauss, 1967). Ce concept réfère au choix conscient et délibéré du chercheur de personnes participant à l'étude selon des critères de pertinence à la recherche. Dans ce sens, l'objectif de cette démarche est de valoriser l'expertise des sujets afin de déboucher sur une compréhension riche du phénomène étudié plutôt que d'en arriver à une généralisation statistique des résultats (Savoie-Zajc, 1993). Par ailleurs, dans un contexte de recherche qualitative, les chercheurs rapportent qu'il est rarement nécessaire de rencontrer plus d'une quinzaine de sujets. Aussi, la construction de l'échantillon de cette recherche s'est faite, au départ, sur une base volontaire d'un bassin suffisamment important d'acteurs fonctionnels et opérationnels du milieu éducatif (N=20) et du milieu productif (N=40) impliqués depuis au moins un an dans une expérience d'alternance travail-études.

Les démarches auprès des responsables de secteurs (directeurs adjoints) visaient à s'assurer de la collaboration de ces derniers et des enseignants responsables des stages ainsi que des conseillers pédagogiques impliqués dans les expériences. Ces démarches se sont effectuées par téléphone et par courrier (appendice B). La première réunion formelle a eu lieu au Centre de formation professionnelle du 24 juin à Sherbrooke, avec la participation de la responsable du dossier alternance travail-études, les enseignants responsables des stages ainsi que les directeurs-adjoints des programmes de mécanique de véhicules lourds, de coiffure et de commerce et secrétariat. À cette occasion, un résumé du projet de recherche insistant sur les aspects méthodologiques a été proposé (appendice C). Suite à cette rencontre, chacun a assuré sa participation au projet ainsi que celle des autres enseignants responsables des stages et ceux du secteur techniques d'usinage. Finalement, seize acteurs du milieu éducatif dans les quatre expériences ont participé à l'enquête. Ce nombre correspond à la totalité du personnel permanent impliqué dans les expériences au cours de l'année 1994-1995. En ce qui concerne les acteurs du milieu productif, chacun des enseignants responsables des projets a fourni une liste

d'une dizaine d'acteurs du milieu productif susceptibles d'accepter de collaborer au projet. Les seize premiers acteurs du milieu productif qui ont accepté de participer à l'enquête constituent notre groupe de répondants. Au total, trente-deux répondants ont été rencontrés, soit seize du milieu éducatif et un nombre équivalent du milieu productif. La deuxième partie de ce chapitre est consacrée aux caractéristiques socioprofessionnelles de cette population.

3.2.3 La réalisation des entrevues

Nous avons utilisé l'entrevue comme pivot de notre enquête. Nous la considérons comme un moyen de rejoindre le point de vue des répondants sur la situation étudiée. Selon Paillé (1991), trois types d'entrevues peuvent être différenciés: l'entrevue en profondeur, l'entrevue semi-dirigée et l'entrevue dirigée. Si le premier type est essentiellement utilisé pour les histoires de vie, l'entrevue directive se confond plutôt avec le questionnaire standardisé administré personnellement. Entre ces deux types, le chercheur a le choix d'utiliser l'entrevue semi-dirigée. Cette méthode a l'avantage d'être suffisamment ouverte pour laisser les répondants s'exprimer sur un sujet mais permet de garder un certain contrôle des thèmes à aborder afin de respecter les objectifs de la recherche. Nous avons opté pour ce type d'entrevue afin d'appréhender le discours des acteurs des deux milieux. De façon à retirer un maximum d'information des entrevues et à assurer une certaine cohérence, nous avons utilisé un guide d'entrevue (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1990). Ce guide avait pour objectif d'orienter la conversation à l'aide de thèmes sans toutefois les imposer.

Rappelons que les aspects retenus dans le cadre de référence étaient les représentations que les acteurs avaient de leur rôle, de celui de leur partenaire et de la formation en alternance qu'ils partagent. Ces thèmes ont balisé notre questionnement: Comment les acteurs du milieu éducatif ou productif percevaient-ils l'alternance? Quels rôles s'attribuaient-ils dans cette situation? Comment percevaient-ils l'action de leur partenaire et celui de ses agents? Quelles étaient les relations vécues entre les acteurs du milieu éducatif et du milieu productif? Et finalement comment envisageaient-ils l'avenir de l'alternance? En outre, ils devaient décrire leurs expériences de

collaboration avec le milieu éducatif ou productif et identifier leurs caractéristiques socioprofessionnelles.

Suite à une élaboration initiale d'un schéma d'entrevue en fonction de ce cadre de référence, une première version a été validée auprès du comité de direction. Une expérimentation a ensuite été effectuée auprès d'acteurs qui ne faisaient pas partie de notre population. Cette option a été privilégiée en raison du nombre limité de répondants impliqués dans le projet de la Commission scolaire de Sherbrooke. Ainsi, la conseillère pédagogique et le responsable du dossier alternance travail-études, de même que deux enseignants responsables de stage du programme électronique domestique et un superviseur de stage en entreprise de la Commission scolaire de Chutes Chaudière ont accepté de participer à la validation des guides d'entrevue. Les informations recueillies et leurs commentaires ont permis de prévoir des corrections et de rédiger la version finale de ces guides (appendice D).

Lors de cette expérimentation, nous nous sommes rendue compte que les informations recueillies au sujet des caractéristiques socioprofessionnelles des acteurs étaient très hétérogènes et beaucoup trop importantes pour l'usage que nous voulions en faire. En outre, le temps consacré à cette partie était trop long par rapport aux informations que nous voulions analyser. Aussi, pour éviter que les répondants s'éternisent sur la description de leurs expériences professionnelles, les informations ont été compilées lors de l'entrevue dans un tableau synthèse (appendice D).

Nous avons aussi effectué des corrections au sujet du questionnement sur l'expérience en alternance. Les acteurs avaient tendance à ne parler que de l'expérience par rapport à leur milieu. Afin de mieux structurer le discours des acteurs et d'obtenir des informations sur les deux milieux, nous avons divisé le questionnement sur le vécu de l'alternance en deux parties pour donner l'alternance et le centre de formation et l'alternance et l'entreprise. De plus, nous avons ajouté des sous-catégories pour préciser le rôle individuel et celui de l'organisation.

En ce qui concerne les données sur les relations vécues, nous avons demandé aux répondants d'utiliser la représentation graphique. La représentation

graphique nous est apparue comme un instrument intéressant pour appréhender les représentations à propos des rapports entre les acteurs. Nous préférons utiliser le terme représentation graphique pour éviter trop de similitude avec l'analyse des dessins ou les méthodes projectives qui font davantage appel à une approche psychologique. Pourtois et Desmet (1988) soulignent l'intérêt de cette épreuve pour appréhender la représentation que se font les sujets d'un concept ou d'une situation quelconque. Cette intervention a été appréciée par les acteurs de l'expérimentation. Cependant, il s'est avéré qu'une explication verbale, au préalable, facilitait ensuite la schématisation.

Deux guides d'entrevue ont été élaborés afin de respecter les particularités des deux groupes, offrant chacun six thèmes. Dans la section suivante, nous présentons ces thèmes communs, en précisant chaque fois les caractéristiques abordées pour chacun des groupes:

La fonction et la tâche du répondant ainsi que les caractéristiques de l'entreprise pour l'acteur du milieu productif. Ce premier thème avait pour objectif de permettre à la personne de se situer en tant que membre de son organisation (école ou entreprise). Des détails sur les fonctions de l'acteur, sur les caractéristiques de l'entreprise ou du secteur professionnel ont été demandés.

Les expériences de collaboration avec les entreprises ou le milieu scolaire. Ce thème avait pour but de retracer les expériences de collaboration vécues avec le milieu éducatif ou productif et d'amener les répondants à situer les relations qu'ils vivaient dans une situation d'alternance par rapport aux différentes activités de collaboration qu'ils avaient vécues au préalable.

Le vécu de l'alternance. Ce troisième thème est le coeur de l'entrevue et visait la mise en récit de leur expérience. L'objectif était de recueillir aussi bien des informations et des opinions que des appréciations vis-à-vis des éléments qui déterminent les rapports entre les acteurs dans une situation de formation en alternance: la formation en alternance proprement dite, le rôle individuel, collectif et celui

de leur partenaire. Le thème se divisait en deux parties: le vécu de l'alternance dans le milieu éducatif et dans le milieu productif.

L'avenir de la formation professionnelle en alternance de l'ordre secondaire. Ce thème avait pour objectifs d'amener les répondants à donner leur opinion sur ce mode de formation et leurs appréciations quand aux modalités futures.

Les relations vécues entre les acteurs dans l'alternance. Ce thème était exprimé pendant les entretiens mais aussi lors d'une représentation graphique. Dans notre recherche, cet instrument a été utilisé comme complément à l'entrevue semi-dirigée; il correspond à une activité de synthèse de l'entrevue à propos des rapports vécus entre les acteurs. Le but était de cerner, lors du discours et de la représentation graphique, les types d'acteurs que le répondant impliquait dans la situation d'alternance ainsi que le rôle qu'il leur assignait et la nature des rapports entre les acteurs.

Les caractéristiques socioprofessionnelles. Nous avons retenu les caractéristiques suivantes: âge, premier emploi, nombre d'emplois de plus d'un an, les types d'emplois, les types d'entreprises ou d'établissements de formation, la formation et les diplômes obtenus. Ces informations permettent de retracer d'une part la trajectoire professionnelle des acteurs concernés par l'alternance et d'autre part, de spécifier, selon des critères professionnels, les deux groupes d'acteurs sociaux sur lesquels portaient les comparaisons.

Les entrevues se sont étalées sur une période de cinq mois, de février à juin 1995. Elles se sont effectuées en deux étapes distinctes. Dans un premier temps, nous avons rencontré au cours du mois de février les répondants du milieu éducatif. Le calendrier des rencontres avait été préparé par la responsable du dossier alternance du centre de formation. Les entrevues se sont déroulées pendant les heures de cours et les périodes libres des enseignants. Toutefois, afin de ne pas être précipité par le temps, chacun des répondants du milieu éducatif pouvait consacrer un minimum de 1 heure 30 d'entrevue. Les rencontres se sont effectuées sur les lieux de travail, au Centre de formation professionnelle du 24 juin, dans chacune des salles de

réunion des secteurs professionnels et au pavillon «Le Triolet», dans le salon du personnel. La deuxième série d'entrevues, auprès des acteurs du milieu productif, a été plus difficile à organiser. Sans renoncer aux exigences scientifiques, il a fallu nous adapter aux horaires et aux disponibilités des acteurs du milieu productif. La participation de ces répondants comme celle des répondants du milieu éducatif a été très bonne, surtout si l'on considère qu'elle était consentie sur une base volontaire.

Les entrevues avec les répondants du milieu éducatif ont duré en moyenne une heure quinze minutes alors qu'elle était d'une heure avec les répondants du milieu productif. Au début de l'entrevue, nous avons pris quelques minutes pour présenter le résumé des objectifs de la recherche et les moyens pour préserver la confidentialité des résultats de l'entrevue. Par la suite, un formulaire de consentement de participation à la recherche a été signé conjointement (appendice E).

À la suite des entretiens ou en fin de journée nous avons tenu un journal de bord. Les notes prises étaient de différents types. Certaines notes étaient descriptives et évaluatives afin de faire état de certaines particularités à propos de l'environnement, du degré d'intérêt des acteurs, du climat, de la qualité de l'entretien et de notre disponibilité en tant qu'interviewer. D'autres notes, dites plutôt théoriques et méthodologiques, regroupaient un ensemble de remarques sur le contenu de l'entrevue, sur des hypothèses soulevées et des constats méthodologiques en ce qui a trait à l'ordre des thèmes et à la compréhension des interrogations.

3.3 L'analyse des entrevues

Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour l'analyse des entrevues. Celle la plus souvent privilégiée est l'analyse de contenu. Selon l'Écuyer (1987), l'analyse de contenu est «une méthode visant à découvrir la signification du message étudié, que ce message soit un poème, un discours, un écrit de vie, un article de journal, un écrit scientifique, un roman, un rapport verbal ou écrit relatif à une expérience intérieure, un film, une affiche, etc.» (p. 50) Même s'il y a diverses versions de cette méthode, nous remarquons qu'elle s'appuie essentiellement sur l'analyse fréquentielle du contenu pour dégager et comparer des catégories.

L'analyse par théorisation ancrée est une autre méthode utilisée pour analyser des données qualitatives. Fondamentalement, l'analyse par théorisation ancrée n'est pas seulement une méthode d'analyse de données, elle est aussi un processus méthodologique développé à l'occasion de recherche qualitative. Mise de l'avant par Glaser et Strauss en 1967, elle est reprise et enrichie par ces deux auteurs (1978, 1987) ainsi que par Strauss et Corbin (1990). Selon d'Amboise et Nkongolo Bakenda (1992), la théorisation ancrée est une approche inductive qui permet le développement de la théorie au fur et à mesure de la démarche du chercheur. L'analyse par théorisation ancrée est basée d'une part sur un principe d'analyse comparative constante et d'autre part, sur l'importance accordée au sens des catégories et aux liens entre ces dernières. Pour reprendre les propos de Paillé (1994), nous dirons que cette méthode favorise une démarche qui a pour but de dégager le sens d'un phénomène, de lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation afin d'amener une nouvelle compréhension d'un phénomène. De fait, cette méthode nous est apparue adaptée pour permettre l'émergence et la structure du champ des représentations des acteurs des milieux éducatif et productif au sujet des relations école-entreprise dans une formation en alternance.

Cependant, l'ensemble du processus méthodologique de Glaser et Strauss (1967) n'a pu être appliqué intégralement dans un contexte de recherche qui demande un minimum de cadre pour une comparaison des représentations sociales de deux groupes socialement différents. Aussi, nous nous sommes fortement inspirée de l'adaptation de la théorisation ancrée proposée par Paillé (1994) pour analyser nos discours. La démarche proposée par ce dernier est une méthode d'analyse de données et non pas une méthodologie de recherche qualitative. À ce sujet Paillé (1994) se questionne plutôt sur «que faire avec les données, comment les analyser?» que sur «comment mener une recherche qualitative?». Nous avons donc mené cette analyse en cinq grandes étapes: la codification, la catégorisation, la mise en relation, l'intégration et la modélisation. Quoique présentées d'une façon linéaire, ces étapes ont été réalisées simultanément, s'alimentant les unes les autres. Avant de développer ces étapes nous préciserons certaines démarches méthodologiques.

Les entrevues des milieux éducatif et productif ont été analysées comme appartenant à deux groupes distincts. Toutefois, les différentes étapes de l'analyse des données se sont effectuées conjointement afin de maintenir le même modèle d'exploration des informations par corpus et de détecter, lors de l'analyse des faits récurrents, des régularités, des similitudes ou des contradictions. Cette démarche a permis de soulever suffisamment tôt des hypothèses sur la réalité de chacun des groupes. L'analyse des données a été fondée sur un modèle mixte, alliant les éléments prédéterminés par le cadre de référence et des catégories induites par théorisation ancrée. Les axes principaux des guides d'entrevues ont servi de canevas général alors que le contenu proprement dit des entrevues a été analysé sous un mode comparatif à l'aide de la théorisation ancrée (figure 3.1). Notre analyse s'est effectuée à plusieurs niveaux de comparaison. Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse comparative des entrevues à l'intérieur de chaque milieu en faisant ressortir les distinctions entre le statut des membres de chaque groupe (acteurs fonctionnels et enseignants responsables des stages du milieu éducatif; employeur et superviseur de stage du milieu productif). Le deuxième niveau de comparaison s'est fait entre les deux groupes sociaux: milieu éducatif (enseignants, conseillers pédagogiques, directeurs) et milieu productif (responsables de stage, employeurs). Il est certain que la taille réduite des groupes ne nous a pas réellement permis de procéder à des analyses différentielles selon les variables classiques de l'âge, du sexe, du niveau de formation ou de la catégorie socioprofessionnelle. À titre purement exploratoire, nous avons néanmoins pu soulever certaines hypothèses qui sont présentées dans la conclusion.

La première étape de *codification initiale* a consisté à dégager et à résumer le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel portait l'analyse. La codification constitue le point de départ indispensable de toute démarche d'analyse. Toutefois avant cette étape, nous avons effectué un découpage thématique des entrevues. Cette étape préliminaire à la codification initiale avait pour objectif de soumettre les entrevues à une analyse thématique suite à une première lecture des entrevues retranscrites afin de faciliter la poursuite de l'analyse. Cette opération a débouché sur la constitution d'un nouveau corpus, élaboré selon les grands thèmes retenus dans le guide d'entrevue et selon leur milieu d'appartenance. Aussi, la codification initiale s'est

effectuée sur les deux nouveaux corpus et non sur les entrevues elles mêmes, ce qui a permis d'établir plus facilement une analyse comparative entre les individus, d'analyser les variantes du discours et d'identifier les caractéristiques des sous-groupes. À cette étape, nous avons privilégié l'émergence de codes spontanés en posant au corpus des questions suggérées par Paillé (1994): Qu'est-ce qu'il y a ici? Qu'est-ce que c'est? De quoi est-il question?

La deuxième étape, la *catégorisation*, a permis une nouvelle codification plus riche. Dans un premier temps, nous avons vérifié la pertinence de nos codes et observé si certains pouvaient être regroupés sous la même catégorie. Selon Paillé (1994), une deuxième lecture permet de situer l'analyse à un niveau conceptuel et aide à nommer le phénomène plus large auquel renvoie le témoignage. Pour cette étape la question suivante est retenue: Je suis en face de quel phénomène? Cette étape a mis en évidence des phénomènes et des explications locales que nous avons consolidés à l'aide des résultats d'analyse de d'autres recherches.

La troisième étape *de mise en relation* avait pour objectif de générer et de consolider les catégories en se livrant à la mise en relation systématique des catégories. Les questions, telles que «Ce que j'ai ici est-il lié avec ce que j'ai là? En quoi et comment est-ce lié?», permettaient de développer des liens et de passer d'un plan statique à un plan dynamique, de la description à l'explication. Nous avons tenté de combiner une démarche empirique et une approche théorique pour la mise en relation de nos catégories. Cette étape a été déterminante puisqu'elle nous a permis de dégager le principe de cohérence de chacun de nos corpus.

La quatrième étape, *l'intégration*, a amené le phénomène des relations école-entreprise à une dimension plus théorique. Aussi, à la lumière des questions suivantes: Quel est le problème principal? Je suis en face de quel phénomène en général?, il s'est dégagé un ensemble d'éléments composant le champ des représentations des acteurs du milieu éducatif et productif à propos des relations entre les partenaires dans une situation de formation en alternance. Aussi, la dernière étape, *la modélisation*, a permis de reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations caractérisant le phénomène. C'est à l'aide de quelques questions: De quel

type de phénomène s'agit-il? Quelles sont les propriétés du phénomène? Quels sont les antécédents et les conséquences du phénomène?, que nous avons mis en évidence le type de relations école-entreprise qui se sont établies entre les partenaires dans une situation de formation en alternance. que nous l'avons mis en évidence. Cette étape s'est ainsi effectuée sur une base de comparaison des représentations des deux groupes en dégagant les constances, les orientations dominantes, les convergences.

3.4 L'analyse des représentations graphiques

L'analyse des représentations graphiques a été intégrée dans celle de l'entrevue. Toutefois, conjointement à l'analyse de l'entrevue, une analyse spécifique a porté sur le contenu et sur l'organisation des éléments schématisés. Dans un premier temps, nous avons relevé les données relatives aux différents éléments qui représentaient des acteurs. Ceci nous a permis de distinguer, selon les éléments, les acteurs collectifs et les acteurs individuels les plus fréquemment retenus. Finalement, la dynamique des relations entre les acteurs (sens des flèches, absence ou existence de liens), la taille des graphiques représentant les acteurs et leur position hiérarchique, ont fourni de l'information sur la nature des rapports vécus entre les acteurs. Ces résultats ont illustré des éléments déjà relevés dans les entrevues et ont mis en évidence une certaine cohérence entre les entrevues et les schémas en ce qui concerne les relations vécues.

3.5. L'analyse de la documentation

Sachant que, selon Moscovici (1961), les représentations sociales se forment et se transforment dans un contexte social, nous avons analysé la documentation pertinente sur les expériences en alternance. L'analyse des documents (documents de travail, plans de formation et dépliants d'information des projets retenus) avait comme objectif de mieux appréhender le contexte social et organisationnel dans lequel se déroulaient les rapports entre les acteurs. Dans un premier temps, nous avons effectué une analyse thématique des documents afin de décrire les modalités organisationnelles et pédagogiques formelles qui caractérisaient

chaque expérience (outils de l'alternance, organisation spatio-temporelle, suivi, évaluation). Dans un deuxième temps, nous avons utilisé une grille thématique ouverte pour répondre aux thèmes utilisés dans le cadre de référence: rythme de l'alternance, rôle et responsabilités de chacun des milieux, statut et rôle des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif et finalement la description des moyens de communication.

3.6 Les critères de scientificité de la recherche

Quelle que soit l'orientation de recherche choisie par les chercheurs, ceux ci sont tenu de prendre des précautions afin de respecter les critères de toute recherche. Aussi, selon Deslauriers (1991), la recherche qualitative ne peut se soustraire à la démonstration de certains critères dont la validité de ses résultats et la fidélité ou la fiabilité de ses techniques.

La crédibilité ou la validité interne renvoie normalement à la confiance selon laquelle les résultats sont interprétés correctement. À savoir si les phénomènes mis en évidence représentent bien la réalité observée. Tout le long du processus de cette recherche nous nous sommes garantis d'avoir un jugement externe en vue d'assurer une plus grande crédibilité. Ce jugement externe a été assuré pour chaque étape de la recherche par les deux membres du comité de direction. Dans un premier temps, suite à l'expérimentation, les membres du comité ont écouté les cassettes afin de juger de la pertinence des questions posées ainsi que de la façon de diriger les entrevues. Cette démarche a été répétée pour les deux premières entrevues effectuées auprès des deux groupes. Cette confrontation avec des juges externes s'est poursuivie lors de chaque étape de l'analyse par théorisation ancrée. De fait, la thématisation préliminaire a été vérifiée ainsi que la répartition des données selon les catégories. De plus, le jugement a porté sur la pertinence des titres utilisés pour nommer les catégories. Lors de la collecte des données, la crédibilité a été normalement assurée par la saturation théorique. Par ailleurs, la tenue du journal de bord a permis de réajuster certaines positions afin de poursuivre la collecte de données avec rigueur. En outre, notre connaissance du terrain en tant qu'enseignante

responsable de stages dans des expériences d'alternance au secondaire a contribué à favoriser la qualité des rencontres avec les répondants.

La validité externe ou la transférabilité questionne l'applicabilité des résultats de la recherche à un autre contexte ou à d'autres répondants. Cependant, il importe que le chercheur garantisse avant tout une certaine crédibilité. Selon Lincoln et Guba (1985) le chercheur doit décrire de façon précise et exhaustive les caractéristiques distinctes du phénomène (précision sur le terrain observé, sur les groupes de sujets, sur l'évolution historique du phénomène). Aussi, nous avons pris certaines précautions relatives à la construction de notre population et au site de recherche (voir sections 3.2.1 et 3.2.2). De plus, tous les membres du personnel éducatif participant aux expériences de formation en alternance dans une même communauté (commission scolaire, localisation géographique relativement homogène, caractéristiques des entreprises selon leur taille, petite et moyenne entreprise) ont été retenus. Le chapitre IV a été consacré à la description des projets dans lesquels les répondants ont évolué.

La fiabilité permet de s'assurer que les résultats de recherche soient congruents avec ceux qui résulteraient d'une recherche similaire. Comme le soulève Laperrière (1993), les chercheurs qui favorisent les approches qualitatives considèrent généralement que la validité interne des résultats d'une recherche constitue la condition première de la fiabilité. Cette fiabilité est assurée par une description détaillée des répondants de la recherche. Ce qui nous a amené à présenter un portrait socioprofessionnel des deux groupes qui ont participé à la recherche. Ce portrait a respecté les différences individuelles des sujets (voir section 3.7). Pour Pourtois et Desmet (1988) et Laperrière (1993), il devient important dans une recherche de préciser aussi les procédures utilisées afin que d'autres chercheurs puissent reproduire le même type de recherche. Nous avons eu le souci d'uniformiser les prises de notes ou d'enregistrement et d'utiliser des techniques qui permettent l'accès le plus direct possible aux données (enregistrement). Par ailleurs, nous avons décrit plus explicitement les méthodes de collecte de données et chaque étape d'analyse des données que nous avons utilisée (voir sections 3.2 et 3.3).

3.7 Le profil des répondants des milieux éducatif et productif

Cette partie trace le portrait socioprofessionnel des deux groupes qui ont participé à la recherche. Il s'agit d'acteurs du milieu éducatif et du milieu productif qui ont été impliqués dans l'implantation ou dans le déroulement d'une expérience de formation en alternance durant l'année 1994-1995. La présentation des deux groupes sociaux est exposée distinctement. En outre, chacune des sections tient compte des particularités des groupes et présente des éléments qui lui sont propres.

3.7.1 Les caractéristiques personnelles et le cheminement professionnel des acteurs du milieu éducatif

Les éléments de cette présentation comprennent, d'une part, les caractéristiques personnelles des répondants regroupant l'âge, le sexe, la formation de base et le plus haut diplôme obtenu et, d'autre part, le cheminement professionnel dans le milieu productif et dans le milieu éducatif. Cette dernière section rassemble les éléments sur le nombre d'années total d'expérience en milieu éducatif et sur celui de l'expérience en enseignement et finalement la tâche et le statut actuel des répondants.

Comme l'illustre le tableau 3.1, les trois quarts de notre population du milieu éducatif (N=16) sont des hommes (n=12). Les femmes représentent seulement un quart des répondants (n=4) et se répartissent dans les programmes traditionnellement féminins tels que le secrétariat et la coiffure. L'âge moyen de la totalité des acteurs du milieu éducatif se situe à 49 ans. Cette moyenne d'âge est celle mentionnée par Bousquet et Ouellet (1994) pour les enseignants réguliers en formation professionnelle au secondaire à temps plein en 1992-1993.

La formation de base et le perfectionnement des répondants portent plus particulièrement sur la formation initiale avant l'engagement dans le milieu éducatif et sur le plus haut diplôme obtenu à l'heure actuelle. Il n'est pas surprenant de constater que plus de la moitié (n=9) de la population possède une formation initiale certifiée par des diplômes professionnels d'ordre secondaire ou collégial décernés par une école de

métier, un institut de technologie ou encore, pour les plus jeunes, un centre de formation professionnelle ou un collège. Cette caractéristique se confirme auprès de la totalité des répondants à statut d'enseignant, comparativement à la majorité des cadres administratifs et des conseillers pédagogiques (n=7) qui ont poursuivi des études universitaires de premier cycle. Toutefois, quelle que soit la formation initiale, les membres du personnel enseignant, les cadres administratifs(directeurs adjoints) et les conseillers pédagogiques ont mené à bien des études de psychopédagogie afin d'obtenir un baccalauréat (n=6) ou un certificat d'enseignement (n=3) alors que d'autres sont actuellement détenteurs, ou en voie d'obtenir un diplôme de deuxième cycle en éducation (n=7).

Tableau 3.1
Les caractéristiques socioprofessionnelles des acteurs du milieu éducatif

Catégories	Répondants n=16	Répondants %
Sexe		
Femme	4	25
Homme	12	75
Âge		
30 à 39 ans	2	12,50
40 à 49 ans	7	43,75
50 à 59 ans	7	43,75
Formation de base		
Formation professionnelle secondaire ou collégiale	9	56,25
1 ^{er} cycle universitaire	7	43,75
Dernier diplôme		
Certificat d'enseignement	3	18,75
Baccalauréat ou équivalent	6	37,50
Maîtrise	7	43,75

Les éléments du cheminement professionnel comprennent le nombre d'années d'expérience dans le milieu productif, dans le milieu éducatif, l'expérience en enseignement et enfin la tâche et le statut actuel des répondants (tableau, 3.2). La majorité de la population (n=10) a une expérience en milieu productif qui varie de un an à seize ans. Cette expérience pour la totalité du personnel enseignant est reliée à sa spécialisation professionnelle. En ce qui concerne les cadres administratifs et les conseillers pédagogiques de notre population, nous notons qu'ils n'ont pas ou peu d'expérience en milieu de travail (6 personnes sur 7).

À propos du nombre d'années d'expérience dans le milieu éducatif, celui-ci varie entre sept et trente-cinq ans, avec une moyenne de 23 ans. Le cheminement professionnel dans le milieu éducatif se caractérise pour la moitié (n=8) d'entre eux d'une expérience en enseignement professionnel auprès d'une clientèle de jeunes ou d'adultes, pour un peu moins d'un tiers (n=5), d'une expérience d'enseignement en formation générale au primaire ou au secondaire et finalement moins d'un quart (n=3) de l'ensemble de la population a une expérience en formation professionnelle et générale.

Finalement, plus de la moitié des répondants ont un statut d'enseignant (n=9), les autres membres sont soit des cadres, c'est-à-dire directeur-adjoint rattaché à un département (n=4) ou coordinateur de la formation professionnelle de la commission scolaire (n=1), soit des conseillers pédagogiques (n=2). Rappelons qu'ils sont tous membres d'une même collectivité, le Centre 24 juin et le pavillon le Triolet de la Commission scolaire de Sherbrooke et ils partagent des tâches dans l'alternance travail-études des programmes concernés par le projet. Certains sont des pionniers du projet et ont participé à son élaboration. C'est le cas de la moitié d'entre eux (n=8). Les autres ont été impliqués ou sont arrivés après l'implantation de l'alternance dans les programmes; ils ont une expérience de un an à trois ans dans ce projet.

Dans le tableau 3.2, nous présentons le profil des répondants selon le statut actuel dans le milieu éducatif et leurs fonctions dans l'alternance. Notons que certains des répondants (n=4) ne sont pas impliqués directement dans le déroulement de l'alternance; par contre, leur statut les a amenés à participer à l'implantation des projets et à se prononcer administrativement et financièrement sur celui-ci.

Tableau 3.2
Le cheminement professionnel des acteurs du milieu éducatif

Catégories	Répondants n=16	Répondants %
Expérience en milieu productif		
aucune expérience	6	37,50
1 an à 9 ans	5	31,25
10 ans à 19 ans	5	31,25
Expérience en milieu éducatif		
1 an à 9 ans	1	06,25
10 ans à 19 ans	3	18,75
20 ans à 29 ans	9	56,20
30 ans et plus	3	18,75
Expérience en enseignement		
Enseignement professionnel	8	50,00
Enseignement général primaire ou secondaire	5	31,25
Enseignement général et professionnel	3	18,75
Statut actuel		
Enseignant	9	56,25
Directeur adjoint	4	25,00
Conseiller pédagogique	2	12,50
Coordonnateur de la F. P.	1	06,25

Tableau 3.3

Le profil des répondants selon leur statut et leurs fonctions
dans l'alternance travail-études

Projets	Programme	Statut d'employé	Tâches dans l'alternance
#1	Mécanique de véhicules lourds	Directeur-adjoint	- Implantation de l'alternance
		Enseignant	- Coordination et supervision des stages
		Enseignant	- Supervision des stages
		Enseignant	- Supervision des stages
#2	Techniques d'usinage	Directeur adjoint	- Coordination des stages
		Enseignant	- Supervision des stages
		Enseignant	- Supervision des stages
		Enseignant	- Supervision des stages
#3	Secrétariat	Directeur-adjoint	
		Enseignante	- Coordination et supervision des stages
		Enseignante	- Coordination et supervision des stages
		Cons. péd.	- Implantation de l'alternance
#4	Coiffure	Directrice-adjointe	- Implantation et coordination des stages
		Enseignante	- Coordination et supervision des stages
		Cons péd.	- Implantation et coordination des stages
		Coord. de la formation prof.	- Implantation de l'alternance

3.7.2 Les caractéristiques personnelles et le cheminement professionnel des acteurs du milieu productif

Cette partie est consacrée à la présentation des caractéristiques personnelles ainsi qu'au cheminement professionnel des répondants du milieu productif. Une dernière section présente les caractéristiques des entreprises dans lesquelles les acteurs du milieu productif oeuvrent.

Les éléments tels que l'âge, le sexe et la formation de base sont repris comme caractéristiques personnelles pour présenter les répondants du milieu productif. Tel qu'illustré dans le tableau 3.4, les répondants sont majoritairement des hommes ($n=9$). Le groupe de femmes ($n=7$) est représenté par la totalité des acteurs du secteur de l'administration ($n=4$). Les autres participants ($n=3$) se répartissent dans chacun des trois autres secteurs.

Considérés à partir de leur âge, les répondants du milieu productif ont une moyenne d'âge (42 ans) inférieure à celle des répondants du milieu éducatif. Ils se répartissent inégalement en quatre tranches d'âge. À propos de leur formation de base, l'élément retenu est essentiellement la formation suivie avant leur premier emploi. Les trois quarts des répondants ($n=13$) ont suivi une formation professionnelle certifiée par une école des arts et métiers, un institut de technologie, un collège ou une université. La plupart des personnes de ce groupe ($n=11$) ont une formation de base étroitement reliée à celle suivie par les étudiants. Mentionnons que la totalité des répondants du secteur administration ($n=4$) ont une formation collégiale ou universitaire.

En ce qui concerne le cheminement professionnel, nous nous attardons à l'expérience en milieu productif et dans le métier correspondant à la formation de l'élève en ATE. Il est question aussi du perfectionnement suivi par les répondants et finalement de leur statut dans l'entreprise dans laquelle ils oeuvrent (tableau 3.5).

Tableau 3.4
Les caractéristiques socioprofessionnelles des acteurs du milieu productif

Catégories	Répondants n=16	Répondants %
Sexe		
Femme	7	56,25
Homme	9	43,75
Âge		
20 à 29 ans	1	06,25
30 à 39 ans	5	31,60
40 à 49 ans	7	43,75
50 et plus	3	18,50
Formation de base		
Formation général (DES)	1	06,25
Formation professionnelle secondaire ou collégiale	12	75,00
Formation universitaire	3	18,75

Outre le nombre d'années d'expérience en milieu productif, qui varie et dépend de l'âge du participant, nous nous sommes arrêtée au nombre d'années d'expérience dans le secteur des métiers préparés par les étudiants. La grande majorité des répondants ($n=13$) sont dans le métier depuis plus de dix ans. Pour la plupart, ils se perfectionnent par des cours donnés par les compagnies ou des cours professionnels ou techniques offerts par les établissements scolaires d'ordre secondaire (formation sur mesure) ou collégial. Personnes de métier, les répondants des secteurs de mécanique de véhicules lourds, de techniques d'usinage et de coiffure ont pour la plupart accompli successivement les fonctions d'ouvrier spécialisé ou employé et de contremaître avant de devenir employeur. C'est le cas de plus de la moitié de nos répondants ($n=10$) qui ont un statut d'employeur. L'autre catégorie ($n=6$) compose le groupe des salariés.

3.7.3 Des moyennes et des petites entreprises

Le tableau 3.6 résume le profil des entreprises dans lesquelles les répondants oeuvrent en tant qu'employeurs ou salariés. Les caractéristiques retenues sont les activités de l'entreprise, les secteurs d'activités et le nombre moyen d'employés. Les entreprises au nombre de treize sont majoritairement des petites ou de moyennes entreprises privées. Leur nombre d'employés varie entre 2 et 160 personnes. Ces entreprises sont toutes situées dans la région de Sherbrooke et se livrent à des activités manufacturières et de service. Les entreprises de service comptent trois garages, trois salons de coiffure et une entreprise de consultation. Le nombre de stagiaires accueillis dépend essentiellement de l'organisation de l'alternance. En effet, les entreprises dans les secteurs manufacturier et de mécanique de véhicules lourds accueillent entre deux et sept stagiaires par an, tandis que les autres entreprises ont en moyenne un élève durant l'année.

Tableau 3.5
Le cheminement professionnel des acteurs du milieu productif

Catégories	Répondants n=16	Répondants %
Expérience en milieu productif		
1 an à 9 ans	2	12,50
10 ans à 19 ans	5	31,25
20 ans à 29 ans	6	37,50
30 ans et plus	3	18,75
Expérience dans le métier		
aucune	1	06,25
1 an à 9 ans	2	12,50
10 ans et plus	13	81,25
Perfectionnement dans le métier		
Cours de compagnie	7	43,75
Cours professionnels ou techniques	4	25,00
Aucun perfectionnement	5	31,25
Statut actuel		
Employeur	10	62,5
Salarié	6	47,5

Tableau 3.6
Le profil des entreprises

Catégories	Entreprises n=13	Entreprises %
Activités de l'entreprise		
Industrie manufacturière	4	30,76
Entreprise de service	7	53,84
Établissement scolaire	1	07,69
Association	1	07,76
Secteurs d'activités		
Privé	10	76,92
Public ou parapublic	2	15,38
À but non lucratif	1	07,69
Nombre moyen d'employés		
moins de 10 employés	7	53,84
10 à 19 employés	3	23,07
20 à 39 employés	0	00,00
40 à 49 employés	1	07,60
100 et plus	2	15,38

CHAPITRE IV
L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES:
UN PROJET COMMUN POUR DES EXPÉRIENCES DIFFÉRENTES

CHAPITRE IV

L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES UN PROJET CONJOINT POUR DES EXPÉRIENCES DIFFÉRENTES

Cette partie présente les expériences en formation en alternance dans lesquelles la recherche a été effectuée. Nous avons repris l'approche thématique retenue dans le cadre de référence afin d'analyser la documentation produite par la Commission scolaire catholique de Sherbrooke (CSCS) relative aux différentes expériences en alternance. Les éléments descriptifs se regroupent en deux types: les points sur les modalités d'organisation et de formation et les responsabilités et les rôles des acteurs concernés par l'alternance. Tout en préservant la spécificité de chacune des expériences, celles-ci sont traitées en parallèle afin d'éviter les répétitions.

4.1 Les modalités d'organisation et de formation

Le développement des quatre expériences en alternance implantées dans les programmes de mécanique de véhicules lourds, de techniques d'usinage, de comptabilité et secrétariat et de coiffure s'est effectué sur un projet élaboré par un groupe de travail réunissant les gestionnaires et les professionnels de la formation professionnelle de la CSCS. À partir de la documentation, un bref historique du projet ainsi que les grandes lignes retenues pour l'implantation des expériences sont rapportés dans la prochaine section.

L'implantation de l'alternance travail-études "subventionnée" dans la région de l'Estrie à partir de 1991 s'appuie sur une collaboration école-entreprise qui remonte à une vingtaine d'années. Cette relation entre les deux milieux se traduit par le développement des stages conventionnels dans la majorité des programmes professionnels et par la présence de comités école-entreprise dans certains secteurs tels que mécanique de véhicules lourds et techniques d'usinage. Suite à un sondage

effectué en 1987 auprès des élèves et des entreprises sur l'ajout de jours de stage en entreprise, la formule d'alternance travail-études a été fortement recommandée (CSCS, 1990).

La première étape, soit la planification du projet, a débuté durant l'année scolaire 1989-1990 par la constitution d'un groupe de travail essentiellement composé d'acteurs du milieu éducatif. Suite à une consultation auprès des sept départements ayant manifesté de l'intérêt, quatre départements ont accepté d'expérimenter l'alternance. Dans un premier temps, la poursuite des travaux de ce projet commun s'est déroulée plus spécifiquement dans les départements concernés afin de déterminer les heures de formation à l'école et dans l'entreprise et les caractéristiques de formation retenues par chacun. Dans un deuxième temps, les représentants de l'entreprise ont été impliqués pour valider les contenus de formation pour les stages en entreprise. Le tout a été supervisé par un comité consultatif formé d'un représentant enseignant, du conseiller pédagogique et de la personne responsable de chacun des secteurs concernés.

Lors de l'élaboration du projet, la Commission scolaire catholique de Sherbrooke (1990) a retenu les considérations suivantes:

L'école n'est plus le lieu exclusif du savoir, du savoir-faire et du savoir-être. Cette considération générale a une portée toute particulière en formation professionnelle; à certains égards, les entreprises nous rattrapent et nous dépassent: les changements technologiques, le renouvellement rapide des équipements de production, les modifications aux procédés et techniques de travail, les exigences accrues relatives aux normes de qualité du produit, les nouvelles attitudes demandées aux travailleurs et travailleuses, etc., voilà autant d'éléments qui nous pressent à favoriser certains apprentissages en entreprise. (p. 9)

Aussi, dans son rapport la CSCS définit l'alternance travail-études comme étant une méthode d'apprentissage planifiée entre l'entreprise et l'institution de formation. Cette approche permet d'intégrer au programme d'études de l'élève des périodes de formation en entreprise de durée variable.

L'implantation du projet à la CSCS s'est effectuée avec l'appui du milieu productif et du Syndicat de l'enseignement de l'Estrie. Les expériences ont débuté en 1991-1992 pour les programmes de mécanique de véhicules lourds (no 1) et de techniques d'usinage (no 2), suivis par le programme de comptabilité et de secrétariat (no 3) durant l'année 1992-1993 et par celui de coiffure (no 4) pour l'année 1993-1994.

La majorité des groupes d'étudiants des programmes concernés (nos 1, 2, 4) sont en alternance, excepté la clientèle de l'expérience en comptabilité et secrétariat (no3). Dans ce programme, il est prévu la sélection d'une vingtaine d'étudiants par année pour participer à l'alternance. Il faut voir que ce programme de type enseignement individualisé comporte certaines contraintes qui obligent à des modalités spécifiques.

4.1.1 Les objectifs de l'alternance

Le fonctionnement de l'alternance dans les quatre expériences est basé sur des objectifs communs tout en tenant compte des particularités de chacun des programmes. Nous relevons trois types d'objectifs retenus par la CSCS (1990). Un premier type d'objectifs vise la consolidation de la formation acquise en milieu éducatif ainsi que l'apprentissage de nouvelles connaissances pendant les séquences de formation en entreprise :

- Transposer en milieu de travail les connaissances et les habiletés acquises.
- Approfondir des techniques de travail acquises en institution de formation.

Nous relevons quelques variantes selon les programmes:

- Enrichir les activités d'apprentissage des élèves et favoriser un complément de formation en entreprise (no 3),
- Développer des habiletés qui ne pourraient pas être réalisées en centre de formation (nos 1, 2).
- Acquérir d'autres méthodes de travail (no 4).

Un deuxième type d'objectifs se rapporte à l'intégration des étudiants au milieu de travail. Cette intégration s'exprime par la découverte pour l'élève des réalités

du marché du travail. Par ailleurs, cela permet pour les entreprises de préparer la main-d'oeuvre aux défis de ce marché :

- Permettre à l'élève de découvrir les réalités du marché du travail en cours de formation.
- Permettre à l'élève de prendre de l'expérience pratique et réelle (no 3), dans un milieu ouvert (no 4).
- Voir de nouvelles tendances en coiffure et côtoyer une clientèle variée (no 4).
- Permettre à l'entreprise de préparer sa main-d'oeuvre et la rendre apte à relever les défis du marché du travail.

Finalement, l'alternance travail-études vise une meilleure connaissance de chacun des milieux :

- Permettre aux institutions de la CSCS de connaître la réalité des changements technologiques, le renouvellement rapide des équipements de production ainsi que les exigences relatives aux normes de qualité du produit et les nouvelles attitudes demandées aux travailleurs et aux travailleuses.
- Permettre aux entreprises et à l'école de collaborer de façon continue au maintien de la qualité de la formation (no 3).

4.1.2 Une durée et un rythme variables

Comme il est souligné dans le chapitre II, la durée et le rythme de l'alternance sont des éléments qui sont sujets à une grande disparité dans les formations en alternance. De plus, dans ce cas qui nous intéresse, l'implantation de l'alternance à l'intérieur de quatre départements différents ne fait qu'augmenter l'hétérogénéité des expériences. Le tableau 4.1 reprend les modalités d'organisation de ces dernières.

Dans le cadre des expériences en alternance initiées par le système scolaire, l'étudiant vit dans une logique dominante de formation de type scolaire dans le centre de formation. En excluant le stage de fin de programme pour certaines expériences comme comptabilité et secrétariat et coiffure, la durée des périodes en entreprise

compte un minimum de 140 heures pour des programmes d'une durée de 1350 heures, comparativement à un minimum de 235 heures pour ceux d'une durée de 1800 heures. Pour la plupart des expériences (nos 1, 2 et 4), les heures consacrées à la formation en entreprise sont prises sur le programme initial, incluant les heures de stage de fin de programme (90 heures). Aussi, l'apprentissage du contenu de certains modules est prévu en entreprise.

En ce qui concerne le rythme de l'alternance, nous relevons une prédominance du rythme interhebdomadaire (nos 2, 3 et 4); seule l'alternance en véhicules lourds (no 1) propose un rythme intrahebdomadaire. Toutefois, chacune des expériences respecte le principe pédagogique du mouvement itératif entre le centre de formation et l'entreprise. Cette spécificité organisationnelle de la formation en alternance, abordée par les répondants lors des entrevues, est développée dans les chapitres suivants.

4.2 Les responsabilités et les rôles des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif

À la suite de l'analyse documentaire, nous relevons que les responsabilités et les rôles des acteurs du milieu éducatif dans l'alternance sont répartis selon les trois phases d'action des stages en entreprise, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'évaluation. Le cadre général que nous présentons, lequel est issu du projet initial (CSCS, 1990), doit être interprété avec souplesse si l'on considère que chaque département a l'initiative d'assigner à chacun de ses membres des rôles spécifiques selon les besoins. Conséquemment, les précisions que nous amenons sont liées aux expériences de l'année 1994-1995.

La phase de préparation des stages est sous la responsabilité des acteurs du milieu éducatif. Trois types d'acteurs peuvent assumer individuellement ou collectivement l'organisation: le directeur-adjoint, le conseiller pédagogique ou un enseignant responsable. Leur fonction est essentiellement de coordination. Ils jouent un rôle prépondérant dans l'identification des entreprises et dans la négociation des ententes avec les employeurs.

Tableau 4.1
Les modalités d'organisation des expériences durant l'année 1994/1995

Nom du prog.	Diplôme préparé	Durée du prog.	Nombre d'heures en stage	Rythme de l'alternance	Type d'enseignement
#1 Mécanique de véhicules lourds	DEP	1800 h	235 h Intégrées dans le programme initial	2 ^e année 2 jours/semaine jeudi, vendredi, répartis sur 20 semaines dans différentes entreprises	Enseignement collectif
#2 Techniques d'usinage	DEP	1800 h	320 h Intégrées dans le programme initial	2 ^e année 4 séquences de 10 jours dans différentes entreprises	Enseignement collectif
	ASP	900 h	150 h Intégrées dans le programme initial	2 séquences: une de 5 et une de 15 jours	Enseignement collectif
#3 Comptabilité et secrétariat	DEP	1350 h	140 h Ajoutées au prog. initial, plus 3 sem. de stage conventionnel en fin de programme	2 séquences de 15 jours après 20 et 42 sem. de formation; 1 séquence de 3 semaines en fin de programme dans le même établissement	Enseignement individualisé
#4 Coiffure	DEP	1350 h	210 h Intégrées dans le programme initial	Fin de 1 ^{re} année et début de la 2 ^e année: 2 séquences de 60 h et une de 90 h en fin de programme dans le même salon	Enseignement collectif

Par ailleurs, les acteurs du milieu éducatif sont responsables de la diffusion de l'information auprès des enseignants et des étudiants, sur les modalités d'organisation et de formation ainsi que sur les responsabilités de chacun dans l'alternance.

La phase de réalisation est principalement assumée par les enseignants superviseurs. Ils sont responsables de la préparation, de la supervision et de l'évaluation des périodes de formation en entreprise. Ils ont donc un rôle à jouer tant auprès des stagiaires que des employeurs. Ils aident à définir les objectifs que les stagiaires poursuivront lors du stage et les amènent à évaluer leur expérience de formation en entreprise et à bien définir les étapes subséquentes de leur plan de formation. De plus, ils assurent le suivi durant le stage et ils effectuent l'évaluation sommative du stagiaire. Ils clarifient auprès des employeurs les conditions préalables aux périodes de formation en entreprise et leur fournissent l'instrument d'évaluation.

La dernière phase, celle de l'évaluation de la période de formation en entreprise, rassemble la plupart du temps les enseignants superviseurs et la personne responsable du placement des élèves. Leur rôle est de mettre à jour l'information sur les tâches réalisées par chaque élève afin de répartir les stagiaires dans les différentes entreprises pour les stages suivants. Cette caractéristique s'applique aux programmes de comptabilité et secrétariat et de techniques d'usinage.

Dans le milieu productif, deux types d'acteurs entrent en jeu: l'employeur et l'agent de formation. Nous observons que si le premier type d'acteur est responsable de l'organisation de la période de formation en entreprise, l'agent de formation doit fournir les conditions quant aux divers travaux pratiques recherchés et communiquer son évaluation aux enseignants superviseurs. Toutefois, les rôles de l'employeur sont aussi très proches de ceux d'un agent de formation puisqu'il doit connaître les objectifs poursuivis par le stagiaire, initier le stagiaire aux tâches à effectuer, proposer des correctifs aux difficultés qu'il rencontre et finalement évaluer, à l'aide d'une grille de fin de stage, les compétences et les attitudes du stagiaire.

Outre l'identification des responsabilités et des rôles des acteurs institutionnels dans l'implantation et le déroulement de l'alternance, il est fait mention

des responsabilités et du rôle de l'étudiant:: il doit identifier les tâches qu'on exigera de lui, compléter les documents reliés au stage et enfin respecter les horaires de travail définis par les entreprises.

Les moyens de liaison utilisés sont des documents administratifs et pédagogiques. À propos des documents administratifs, l'entente de formation (nos 1, 2, 4) ou contrat de formation en entreprise (no 3) lie l'entreprise, l'institution et l'élève et stipule les responsabilités de chacune des trois parties. Au-delà de l'entente formelle, un document pédagogique dresse les tâches qui pourront être exécutées par l'élève selon le type d'entreprise. Du point de vue pédagogique, le carnet ou cahier de suivi des apprentissages (nos 2, 4), la fiche de suivi des apprentissages (no 1) ou le carnet d'évaluation des apprentissages (no 3) sont des outils qui jouent le rôle de journal de bord de l'élève, qui permettent d'évaluer qualitativement et quantitativement sa progression en regard des tâches prédéterminées et, dans certains cas, qui proposent une grille d'appréciation des tâches, des attitudes et des comportements.

En résumé on observe que les quatre expériences en alternance ont été développées sur une base conjointe et volontaire. Les modalités organisationnelles sont hétérogènes mais visent des objectifs communs qui sont la consolidation de la formation acquise en milieu éducatif, l'intégration et l'adaptation de l'élève au milieu de travail et finalement une meilleure connaissance de chacun des milieux. Cette analyse met en évidence l'intérêt apporté à la préparation et au déroulement des stages. L'identification des entreprises, la négociation de l'entente ainsi que le respect de celle-ci ont été les principales responsabilités des acteurs du milieu éducatif. Les moyens de liaison ont été élaborés dans cette optique. En ce qui concerne les tâches pédagogiques des enseignants superviseurs, des agents de formation en entreprise ou des employeurs, elles ont été spécifiées par une description générale.

CHAPITRE V
L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES VUE
PAR LES ACTEURS DU MILIEU ÉDUCATIF

CHAPITRE V

L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES VUE PAR LES ACTEURS DU MILIEU ÉDUCATIF

Dans ce chapitre, il est question du discours des acteurs du milieu éducatif à propos des expériences en alternance travail-études dans lesquelles ils sont impliqués. Rappelons que les cinq axes autour desquels les entrevues se sont organisées abordaient les expériences de collaboration avec le milieu productif, l'expérience en alternance, les relations vécues entre les acteurs et, finalement, l'avenir de l'alternance. À la suite de l'analyse du discours, nous dégageons cinq thèmes étroitement liés que nous présentons successivement afin d'en mieux saisir le sens. Il s'agit des séquences de formation organisées en entreprise, des nouveaux rôles pour les acteurs du milieu éducatif, du milieu productif coformateur ou employeur, de l'alternance comme dispositif mobilisateur des relations interindividuelles et de l'avenir incertain de l'alternance. Chacun de ces thèmes a fait l'objet d'une analyse afin de ressortir les éléments représentatifs qui le caractérisent.

5.1 L'alternance: des séquences de formation organisées en entreprise

Nous avons regroupé sous ce thème le discours qui représente l'alternance travail-études pour les acteurs du milieu éducatif. C'est en terme de structure de formation à dominance scolaire intégrant des séquences de formation en entreprise qu'est définie l'alternance. Interrogés sur cette structure de formation, les enseignants ainsi que les conseillers pédagogiques et les cadres administratifs engagent un discours essentiellement centré sur l'organisation des séquences en entreprise dans les programmes réguliers et sur les objectifs pédagogiques et économiques qu'ils attribuent à ces passages dans le milieu productif.

5.1.1 Un aménagement d'heures et de formation des programmes réguliers

Il ressort du discours de l'ensemble des acteurs du milieu éducatif que leur conception de l'alternance travail-études repose sur trois règles générales modifiant les modalités d'organisation et de formation des programmes de formation initiale. Le premier principe s'appuie sur le prélèvement d'un certain nombre d'heures dans les programmes et sur le transfert de ces heures en milieu socioprofessionnel. En regard de cette règle, les répondants expriment unanimement l'obligation de rendre les séquences en entreprise formative; «nous avons prélever des heures de formation au programme, il faut les retrouver en entreprise», «c'est de la formation qui doit se faire en industrie». Notons que ce principe de prélever des heures dans les programmes réguliers ne s'applique pas dans l'expérience en secrétariat et comptabilité. Aussi, les enseignants, le conseiller pédagogique et le directeur-adjoint impliqués dans cette expérience soulignent cette distinction face aux autres projets. Le type d'enseignement individualisé et les réticences du personnel enseignant du département, face à des pertes d'heures, sont les deux arguments avancés pour justifier leur choix de rajouter un certain nombre d'heures au programme initial plutôt que d'en soustraire. Cependant, les enseignantes responsables de l'alternance dans cette expérience disent avoir les mêmes objectifs de formation que leurs collègues. Mais, elles ont le sentiment d'être moins astreintes à contrôler les exigences de formation imposées en entreprise puisque toute la formation est donnée en centre.

La planification des séquences à l'intérieur du programme correspond au deuxième principe mis de l'avant par tous les répondants. Malgré la diversité des rythmes, deux objectifs pédagogiques sont avancés par plusieurs acteurs du milieu éducatif pour justifier le caractère itératif et progressif des séquences en entreprise. Dans un premier temps, les conseillers pédagogiques et les cadres administratifs perçoivent ces modalités comme un moyen pour l'élève d'alimenter ses connaissances par un va et vient dans les deux milieux, «quand il revient, l'élève pose des questions», «il peut travailler un peu plus ses faiblesses». Dans cette optique, Aballea (1991) souligne l'intérêt de ce principe pour permettre au savoir formalisé de se confronter à la pratique et au savoir pratique de se formaliser. Toutefois, si les enseignants épousent cette position, ils expriment plutôt un souci de

respecter la progression des apprentissages des élèves et de construire des outils pédagogiques (description des tâches, suivi des apprentissages) qui tiendront compte du processus de formation que le respect du caractère itératif de l'alternance. Pour Henripin (1994) la répartition des stages sur différentes périodes entraîne une plus grande surveillance de la part du milieu éducatif ce qui permet d'éviter l'utilisation d'une main d'oeuvre à bon marché.

L'élaboration de documents pédagogiques et de liaison correspond à la troisième règle énoncée par l'ensemble des répondants. Tous les enseignants superviseurs et les conseillers pédagogiques conçoivent l'entente de formation et les feuilles du suivi des apprentissages comme un cadre de référence de la formation devant être donnée par le milieu productif. Geay (1991) souligne essentiellement le rôle relationnel joué par ces documents entre les partenaires et les conçoit comme des moyens de liaison appropriés pour aider l'élève à gérer de façon autonome les aller-retour de l'alternance. Nous reviendrons sur les responsabilités de l'élève face à son suivi des apprentissages dans la partie réservée aux rôles des acteurs éducatifs. Il est à noter que le rôle des outils pédagogiques est très peu étudié dans les travaux sur l'alternance. Cependant, dans le cadre de cette recherche, ils ont une place prédominante dans le discours de l'ensemble des acteurs du milieu éducatif. En effet, pour tous les répondants, ces outils jouent un rôle essentiel dans la formalisation de l'alternance et dans le contrôle des tâches effectuées par les élèves pendant les séquences en entreprise. Le témoignage d'une enseignante illustre bien la conception de l'alternance travail-études selon les trois principes développés précédemment:

On avait décidé d'aller à 210 heures de formation en entreprise dans trois séquences différentes, trois moments différents dans la formation. On les a informés (les employeurs) des acquis des élèves, où ils se situaient, des objectifs qu'on poursuivait, que c'était vraiment de la formation puisque les heures sont prises dans le programme.

Considérant les caractéristiques de formation de l'alternance mentionnées par les répondants, il n'est pas étonnant que ces derniers ponctuent leur discours par des oppositions vives entre leur conception de l'alternance et celle des stages conventionnels. Cette différenciation entre les deux formules de stage se traduit par une organisation et des objectifs différents. Pour ces raisons, les acteurs du milieu

éducatif favorise plutôt le terme période de formation que stage pour nommer les périodes en entreprise dans l'alternance. Ce terme est utilisé en opposition au stage d'intégration en milieu de travail communément appelé stage conventionnel. Si ce dernier s'organise en fin de formation et vise l'expérience de travail, les stages en alternance sont conçus sur plusieurs périodes à l'intérieur d'un même processus de formation. Par ailleurs, conscients que les employeurs ont l'habitude de prendre des élèves en stages conventionnels, les responsables de l'alternance des différentes expériences disent informer les employeurs sur la différence entre les deux conceptions afin d'éviter des confusions et mettre l'emphasis sur les objectifs de formation dans l'alternance.

Un stage c'est envoyer quelqu'un en fin de formation pour travailler pour qu'il puisse voir ce qui se passe; l'ATE c'est de la formation. L'élève est en formation, on lui montre le métier, il a des tâches à respecter.

Parce qu'ils sont (employeurs) habitués de recevoir des stagiaires au terme de leur formation qui s'en vont intégrer le monde du travail c'est différent de recevoir quelqu'un qui est en cours de formation. C'est tout à fait différent.

Cette conception de l'alternance rejoint celle de Pelpel (1989) qui définit le stage comme une notion «en même temps plus large et plus restreinte que celle d'alternance conçue comme un système de formation ou de préparation professionnelle.» (p.114) Dans cette optique, la plupart des répondants préfèrent utiliser les termes «périodes de formation», «séquences en entreprise» ou «alternance» pour différencier l'alternance travail-études des stages conventionnels. Ils s'accordent tous pour y voir comme «différence fondamentale que l'entreprise qui reçoit un élève par alternance reçoit un élève en apprentissage et l'entreprise accepte de donner de la formation complémentaire.» Nous verrons maintenant les objectifs assignés à l'alternance.

5.1.2 Des objectifs socio-pédagogiques et économiques

En ce qui a trait aux finalités des séquences de formation en entreprise, les répondants distinguent des objectifs d'ordre socio-pédagogique qui visent l'orientation

professionnelle, l'application des connaissances de base et de socialisation et des objectifs d'ordre économique dont le but est l'emploi.

5.1.2.1 Orientation, application et socialisation

L'ensemble des répondants conçoivent l'alternance comme un moyen pour les élèves de confronter suffisamment tôt leur choix de carrière dans leur cheminement de formation et par là même consolider celui-ci. «L'élève voit ce que c'est vraiment le métier», «S'il ne le vit pas, il ne le saura pas.» Cet objectif d'orientation justifie la présence de séquences placées suffisamment tôt dans le processus de formation et s'oppose encore une fois à la conception du stage conventionnel.

Le premier stage ça va vraiment les situer face à leur métier. Est-ce que tu aimes vraiment ça ?» On a eu des élèves qui ont changé d'option. Ils savent plus en quoi consiste le travail de secrétariat. Il y a des gens qui l'on déjà vu, mais on a des jeunes qui sont jamais allés sur le marché du travail et ils savent en gros ce qu'une secrétaire ça fait, mais ils ont jamais exécuté non plus des tâches de secrétaire

Par ailleurs, la plupart des acteurs des expériences de mécanique de véhicules lourds et de techniques d'usinage justifient la diversification des entreprises dans un même processus de formation afin de permettre à l'élève de connaître différentes entreprises qui oeuvrent dans le domaine de sa formation et de poser ainsi des choix plus éclairés; «ils vont développer des affinités ou encore ils vont apprécier plus des endroits que d'autres.» Cette conception rejoint celle de Bertrand *et al* (1994) pour qui l'alternance est un moyen de contribuer à l'orientation des jeunes en leur offrant un éventail assez large d'activités professionnelles. Par ailleurs, dans cette perspective, un responsable de stage avance aussi l'intérêt de placer les élèves dans des entreprises de tailles différentes.

Je veux que les élèves se fassent une idée des grosses entreprises, parce qu'il faut que tu penses que le salaire c'est une chose, mais il y a des gens qui dans une grosse entreprise vont se sentir pas très à l'aise et je pense que c'est important qu'ils le vivent une fois et qu'ils se disent: «Quand je vais être sur le marché du travail, c'est où que je m'en vais?» Je veux qu'ils connaissent différentes sortes de choses.

Cet objectif d'orientation dans le cadre d'une formation qualifiante n'est pas le but visé en premier lieu. Par contre, comme le soulèvent les travaux du centre

d'information sur la formation (Centre INFFO) pour une formation qualifiante (1993), «c'est en faisant l'épreuve du métier, dans ses conditions sociales et culturelles réelles d'exercice, que l'orientation prise initialement peut se voir confirmée, mais aussi infirmée.» (p. 15)

C'est essentiellement en terme d'application des connaissances de base que tous les acteurs du milieu éducatif expriment le deuxième objectif de l'alternance. Même si certains enseignants mentionnent le souhait de l'acquisition partielle ou totale de connaissances ce discours reste marginal. L'ensemble des répondants perçoivent plutôt les séquences en entreprise comme un lieu propice pour faciliter l'application des connaissances de base acquises en centre de formation. Cependant, les arguments avancés pour justifier cet objectif diffèrent selon l'appartenance des répondants à un ou l'autre secteur de formation professionnelle. Aussi, trois aspects ressortent des propos des répondants: des méthodes différentes, un contexte réel et finalement un environnement technique nouveau. Alors que les répondants du programme de coiffure voient dans les situations professionnelles un moyen pour l'élève de côtoyer des professionnels qui utilisent d'autres méthodes qui peuvent s'avérer plus adaptées ou complémentaires à celles offertes en centre, ceux de secrétariat mettent de l'avant le contexte réel dans lequel l'élève est obligé de respecter des règles.

Dans notre domaine, les enseignants peuvent se battre avec des choses aussi élémentaires que signer un document, signer une lettre. Il suffit parfois de resituer dans un contexte réel les choses évidentes pour faire des réflexes. Ça serait des choses aussi bêtes parfois et simples que ça mais qui trouvent leur compte justement dans le modèle de la vraie vie.

Ce que je veux dire par enrichissement aussi c'est d'autres méthodes de travail. Ça va être les mêmes coupes que l'enseignante a montrées mais faites différemment peut-être parce que la coiffeuse en salon qui a vingt ans d'expérience elle a probablement développé d'autres habitudes, d'autres méthodes de travail.

Dans les domaines où la technologie change rapidement, comme le secteur de mécanique de véhicules lourds, et dans ceux qui proposent des produits manufacturiers différents d'une industrie à l'autre, comme dans le secteur de techniques d'usinage, les répondants perçoivent dans l'alternance un moyen d'offrir des

environnements diversifiés et plus modernes qu'à l'école et par la même de développer des habiletés transférables. C'est à partir de cette vision que tous les répondants de ces secteurs argumentent le principe de diversification des entreprises pour faciliter l'application de certaines connaissances de base. Pour illustrer ces opinions sur les objectifs de l'alternance, un enseignant avance que les séquences en entreprise ont surtout un rôle de formation supplémentaire à celle donnée en centre.

Un surplus parce qu'on travaille avec des vieux équipements à l'école et dans l'industrie ils fonctionnent toujours sur le récent. Souvent il y a des suspensions qu'on a pas ici et ils les voient dans l'industrie. On en parle un peu théoriquement mais pratiquement quand on parle d'habiletés il faut qu'ils le fassent, donc ils vont l'apprendre. Ils ne l'apprendront pas à l'école ils vont l'apprendre dans l'industrie. Pour moi ça devient un stage de formation.

Alors on veut que dans les quatre (séquences en entreprise), normalement l'élève n'aille jamais au même endroit parce qu'on dit que dans une entreprise, il va faire des apprentissages X; si il va dans une autre, étant donné que le produit est différent, il va faire d'autres apprentissages.

Intérêt économique ou pédagogique, les arguments avancés précédemment seraient, selon Pelpel (1989) et Greffe (1995), un moyen implicite pour l'école de disposer des équipements pour des métiers spécifiques dont elle a besoin mais que ses budgets ne lui permettent pas d'acquérir. Cependant, à la lumière de certains travaux (Malglaive et Weber, 1983; Aballea, 1991; Malglaive, 1992; Merle, 1994), l'opinion des enseignants des programmes de mécanique de véhicules lourds et de techniques d'usinage correspond à une «recontextualisation» des savoirs scolaires pour résoudre des problèmes concrets dans diverses industries.

Parallèlement aux apprentissages possibles dans l'entreprise, les acteurs du milieu éducatif avancent que la socialisation des élèves au milieu de travail est un des objectifs majeurs de l'alternance. Tous les répondants s'entendent pour dire que les séquences en entreprise favorisent la compréhension des mécanismes socioprofessionnels, tels que le respect des horaires, le port d'une tenue vestimentaire sécuritaire ou convenable selon les circonstances et l'intégration dans une équipe de travail. Cette dimension de socialisation par la formation en alternance n'est plus à démontrer et de nombreux auteurs l'ont souligné (Monaco, 1993; Bertrand

et al., 1994; Greffe, 1995). Cependant, dans le cadre de cette recherche, les enseignants s'attardent plus particulièrement au développement de la responsabilité du jeune. Cette notion revient souvent dans les discours pour traduire une attitude peu présente surtout chez les plus jeunes élèves. À ce propos, un enseignant souligne :

C'est une bonne place (entreprise) peut-être pour l'apprentissage mais par contre il n'y pas seulement l'apprentissage du métier. Il y a la responsabilité de la personne. La personne qui est en stage cette année a un travail pour un petit bout en tout cas et si on ne lui montre pas à rentrer à l'heure, à rentrer à l'ouvrage ce sera trop tard parce que l'année prochaine il ne sera plus avec nous autres en formation.

La conception de socialisation se manifeste essentiellement par un discours sur des habiletés socioprofessionnelles habituellement requises pour l'exercice d'un métier. Dans ce sens, les acteurs du milieu éducatif sont conscients qu'ils sont responsables du développement de ces habiletés mais considèrent que l'école ne prépare pas forcément les jeunes au monde du travail. L'ensemble des répondants acceptent leurs limites quant à la préparation des élèves aux qualifications sociales exigées par le marché du travail. Toutefois, l'opinion des directeurs-adjoints à ce sujet amène des éléments qui ne sont pas soulevés dans les études sur l'alternance. En effet, ces acteurs avouent que la mise en situation professionnelle et le discours des acteurs de l'entreprise permettent de consolider le discours véhiculé au centre de formation sur des principes de discipline et de règlement d'une vie en collectivité. Par ailleurs, les enseignants conçoivent que la formation qu'ils donnent pour favoriser le développement des habiletés socioprofessionnelles en entreprise ne prend sens que si les élèves sont confrontés au monde du travail. Dans ce cadre une enseignante envisage les séquences en entreprise comme indispensables dans la formation de l'élève.

On ne pourra jamais recréer dans un milieu scolaire la réalité du marché du travail malgré toutes nos bonnes intentions. J'aurai beau dire aux élèves: «Voilà c'est comme ça» Sauf que quand c'est le professeur qui le dit en avant c'est pas évident que ça passe bien. Lorsque les stagiaires arrivent en entreprise elles ont le choc en disant «Oh, mais c'est vraiment ça. On me l'avait dit.» Au niveau de la ponctualité, par exemple, au niveau de plein de choses. Alors on leur dit mais on sait que ça passe pas toujours aussi bien que quand c'est l'employeur qui dit: «Ça, ça ne se dit pas».

C'est avec une certaine insatisfaction que tous les acteurs du milieu éducatif expriment une perte d'autorité et de reconnaissance sociale auprès des élèves. De fait, plusieurs enseignants et directeurs perçoivent l'alternance comme un moyen de confronter les jeunes à des réalités professionnelles qui ne s'éloignent guère de celles du centre de formation. Quoiqu'il en soit, l'entreprise est principalement perçue comme pouvant faciliter le développement des habiletés socioprofessionnelles et sociales que l'école à de plus en plus de mal à véhiculer.

Finalement les acteurs du milieu éducatif se représentent l'alternance comme un moyen de donner une chance supplémentaire aux élèves de trouver un emploi en les mettant dans le circuit du travail pendant leur formation.

5.1.2.2 Décrocher un emploi

L'emploi est omniprésent dans le discours des enseignants, des conseillers pédagogiques et des cadres administratifs. Cette attitude pragmatique qu'ils ont vis à vis de l'alternance répond à un besoin de main-d'oeuvre en mécanique de véhicule lourds et en technique d'usinage alors que pour d'autres secteurs tels que la comptabilité, le secrétariat ainsi que la coiffure, c'est plutôt la crise de l'emploi qui motive les acteurs du milieu éducatif à avoir recours à l'alternance pour augmenter le placement de leurs élèves.

Dans les secteurs en demande de main-d'oeuvre les enseignants et les directeurs adjoints sont pratiquement sûrs de placer au moins 80 % de leurs élèves. Par contre, ils reconnaissent que ce taux aussi élevé de placement existe depuis le développement de l'alternance. Même si l'objectif d'emploi devient une des priorités de ces acteurs, ils conviennent que ces résultats dépendent des modalités organisationnelles et de formation mises en place par l'alternance qui favorisent le roulement de plusieurs élèves dans une même entreprise et offre la possibilité pour l'employeur de se créer une banque de ressources humaines.

On leur bâtit une banque de gens qu'ils ont pu essayer sans aucun frais. Parce que de ce temps-ci dans notre métier il y a une grosse demande. Ils ont besoin de gens responsables et de gens qualifiés.

Pour l'enseignante, le conseiller pédagogique et la directrice adjointe du programme en coiffure, l'objectif de placement était clair dans leur décision d'implanter l'alternance:

On avait ciblé deux objectifs principaux à atteindre, c'était que par l'alternance les élèves aient une formation supérieure à un groupe ordinaire, ou dit ordinaire, et que ça améliore le taux de placement pour ce groupe-là. C'était nos deux objectifs principaux à vérifier.

Mais pour l'instant, malgré la jeunesse de l'alternance dans le programme de coiffure, les répondants n'ont pas vraiment la certitude que le taux de placement des élèves s'est amélioré. L'enseignante responsable de l'alternance pense que le taux de placement dépend de la qualification de l'élève et du jumelage effectué pour les stages. Cette position est soutenue par ses collègues, qui s'interrogent sur la pertinence de l'alternance: «Dans un groupe ordinaire ou dans un groupe qui a vécu l'alternance, c'est toujours les meilleures qui se placent puis celles qui ont été jumelées à des salons où la chimie se faisait bien.»

Pour les enseignantes en comptabilité et en secrétariat l'objectif d'emploi n'est pas prédominant dans leur discours. Elles démontrent beaucoup de lucidité face à la situation difficile de l'emploi en ce qui concerne leur secteur mais conçoivent l'alternance comme un moyen pour l'élève d'élargir son champ de relations professionnelles afin de mieux se faire connaître, ce que les stages conventionnels permettent moins.

En partant c'était décidé d'avance, c'est des endroits dans des écoles (écoles primaires) qui n'embauchent pas. Par contre, les élèves qui ont déjà été en alternance à un endroit, même si ces endroits-là ont bien dit qu'ils ne les engageraient pas, ils ont des amis, des connaissances et si l'élève a été vraiment performante, qu'elle a été capable de vendre ses qualités, on va la référer à des amis. C'est déjà arrivé qu'il y en ait eu quelques-unes qui ont été engagés, pas nécessairement dans l'entreprise mais par des collègues.

Dans ce contexte d'une formation intégrant les environnements socioprofessionnels selon des objectifs précis, les implications des acteurs du milieu

éducatif sont fortement modifiées dans leurs rôles et ceux de leurs collègues et dans l'implication de leur collectivité dans l'alternance.

5.2 De nouveaux rôles pour les acteurs du milieu éducatif

À l'intérieur de ce thème, nous avons regroupé les éléments de réponse donnés par le discours des acteurs du milieu éducatif en ce qui a trait à leur rôle et à celui de leurs collègues. Il est noté que les conseillers pédagogiques et les cadres administratifs ont été principalement concernés dans l'implantation de l'alternance et le sont beaucoup moins dans son déroulement. Aussi, il s'agit de discours sur des situations dans lesquelles les auteurs ne sont pas toujours directement impliqués. Ils tiennent plus à des opinions et des jugements qu'à des observations directes. Le discours de l'ensemble des acteurs du milieu éducatif est très riche en informations sur les rôles attendus et joués par les enseignants concernés par l'alternance; cependant il ne fait pas mention du rôle des conseillers pédagogiques ni de celui des adjoints de direction dans le déroulement de l'alternance. Cette constatation est confirmée par l'opinion des cadres administratifs et des conseillers pédagogiques pour qui, leur participation dans le déroulement de l'alternance est considérée au même titre que dans un autre projet pédagogique et donc ne nécessite pas de leur part de tâches spécifiques.

L'ensemble des répondants distinguent deux types de fonctions non traditionnelles dans le milieu éducatif: la coordination et la supervision des séquences en entreprise. Étroitement liées, la coordination et la supervision des séquences en entreprise sont des fonctions traitées très distinctement par les répondants, même si certains assument les deux. Il s'agit d'une conception très linéaire de ces deux fonctions surtout lorsqu'elles sont assumées par des personnes différentes.

5.2.1 La coordination des séquences en entreprise

Dux éléments émanent des propos de tous les répondants concernant la coordination des séquences: construire un réseau d'entreprises formatrices, placer et jumeler les élèves avec les employeurs. Aucun terme précis n'est utilisé pour nommer

le statut de la personne qui assume plus spécifiquement cette fonction. Les acteurs du milieu éducatif préfèrent employer la forme nominative: «C'est Denis qui s'en occupe», «Marcel a en charge les employeurs», «Comme c'était nouveau, toute l'équipe s'y est mise la directrice-adjointe, le conseiller pédagogique et l'enseignante responsable». Cette tâche est assumée majoritairement par des enseignants qui sont nommés responsables de l'alternance.

5.2.1.1. Construire un réseau d'entreprises formatrices

Dans un premier temps, les responsables traduisent le besoin de constituer un réseau d'entreprises selon des critères de fiabilité qu'ils ont définis. Les responsables de l'alternance comptent sur leurs connaissances du milieu et sur celles de leurs collègues pour dresser une liste d'entreprises susceptibles de collaborer au projet. Dans un premier temps, les entreprises sont le plus souvent ciblées et sélectionnées pour leur passé «respectable» auprès des stagiaires en stage conventionnel. Par ailleurs, les responsables s'accordent pour préciser que leurs connaissances du milieu professionnel leur a facilité la tâche et ils s'expriment très positivement face à ce constat. Par ailleurs, c'est avec satisfaction que les responsables précisent que le recrutement des entreprises pour l'alternance n'est pas un problème.

J'ai été dix ans sur le marché du travail, j'étais connue dans le milieu du travail. Ça a été assez facile pour moi. J'ai frappé aux portes des gens que je connaissais déjà et je suis assez bonne vendeuse, alors j'ai réussi à vendre le programme assez facilement. Je dirais très facilement, parce que sur 30 personnes que j'ai rencontrées, peut-être 40, il y en a 35 qui ont accepté de faire partie du stage par alternance.

Il faut dire qu'ils étaient ciblés. Les enseignantes ici connaissaient à peu près tous les salons de coiffure de la région, ça c'est pas dur [...] C'était la réputation qu'avaient ces salons-là par rapport au traitement des stagiaires dans les stages conventionnels. Est-ce que la stagiaire qui avait déjà été là avait pu travailler à différentes tâches ou si elle avait été là pour faire du ménage pendant trois semaines?

Dans un deuxième temps, il s'agit selon eux, de «solliciter», «d'informer» et de «négocier» l'entente avec les employeurs. Cette étape prend une place majeure dans l'entente avec l'employeur. Dans les expériences en mécanique de véhicules

lourds et en techniques d'usinage, les répondants parlent d'un contexte d'offre et de demande où le produit, comme l'indiquent quelques-uns, est l'élève. Tel que le mentionne un enseignant, «on prépare le matériel pour l'industrie qui sont les gens. Le client pour nous autres c'est l'industrie. Si on ne parle pas à nos clients on ne vendra pas.»

Il reste toutefois que cette négociation se fait selon quelques règles. Les responsables de l'alternance expriment la nécessité d'informer correctement les employeurs sur les objectifs de l'alternance avant de négocier. Cette constatation est affirmée par Agulhon (1994) qui mentionne qu'un gros travail est à faire auprès des acteurs du milieu productif pour assurer une bonne compréhension du projet. Dans cette optique, l'ensemble des répondants perçoit cette étape comme un facteur essentiel pour la réussite des séquences en entreprise. Cependant, comme le signalent certains d'entre eux, ils ne sont pas exempts de quelques malentendus surtout quand le projet est jeune. Aussi, malgré une démarche similaire faite auprès des employeurs, c'est avec une certaine amertume que quelques-uns traduisent l'incompréhension des finalités de la séquence en entreprise:

J'ai moi-même rencontré des propriétaires de salon qui avaient reçu des élèves et quelques cas se sont avérés très profitables. Les patrons avaient bien compris leur rôle, ça s'est bien déroulé. D'autres avaient moins bien compris alors ça a moins bien répondu à nos attentes, pas par mauvaise volonté de la part du propriétaire. C'est qu'il n'avait pas vraiment fait la différence entre un stage et l'alternance.

Par ailleurs, la négociation se fait sur la base de certains arguments avancés par les responsables de l'alternance. Ces derniers adoptent un comportement positif face à ce jeu de relations avec l'employeur. Ils utilisent deux réalités pour justifier la participation de l'employeur à l'alternance: la formation d'une main-d'oeuvre qualifiée et la rentabilité du stagiaire en fin de programme. Les responsables de l'alternance se disent conscients que chacun doit y retrouver son compte. Aussi, ils justifient la participation de l'employeur à la formation de l'élève afin de préparer une main-d'oeuvre qualifiée. «Je suscitais leur collaboration pour mieux former nos élèves qui sont leurs futurs travailleurs. J'essayais de vendre le projet comme ça pour intéresser le plus de monde possible.»

Je disais à l'entreprise: «C'est bien évident que le premier stage c'est vraiment pas avantageux pour vous. Je veux que vous sachiez au départ que le premier stage ça permet à l'élève de voir c'est quoi la réalité du marché du travail, c'est quoi un bureau, c'est quoi les tâches d'une secrétaire, comment ça se passe dans la réalité.» Parce qu'on les encadre ici, on les met un peu dans la ouate et elles ne savent pas c'est quoi la réalité. Par contre, au deuxième stage, elle connaît déjà le milieu, elle sait déjà à quoi s'attendre et elle sait sur quoi elle doit travailler pour être encore meilleure au moment où elle va aller vous rencontrer la deuxième fois.

Toutefois, l'ensemble des répondants expriment une prudence face à ces stratégies et ils conviennent à l'unanimité qu'il faut viser un contrat de formation optimale avec l'entreprise afin d'être sûrs de sensibiliser les employeurs aux objectifs de formation.

On doit négocier le contrat optimal, mais encore là, on est dans le discours, on peut se faire conter n'importe quoi, mais au moins il y a la possibilité de dire pendant les deux premières semaines: «Oui, c'est intéressant». C'est sûr qu'avec le temps on se fait une banque et graduellement on valide des choses puis on va revenir avec telle entreprise parce que c'est intéressant, ça offre de bonnes possibilités et telle autre on va la mettre sur la liste noire.

Il convient de clarifier ce que l'on entend par cette fameuse liste noire qui a été très souvent mentionnée lors des entrevues. Cheval de bataille de la majorité des acteurs du milieu éducatif, la période en entreprise se veut formative. À partir des expériences passées lors des stages conventionnels et du discours sur l'utilisation de la main-d'oeuvre juvénile, la préoccupation est d'éviter le «*cheap labor*». En effet, cette dimension a été largement développée dans les travaux concernant les mesures d'insertion professionnelle en France (Malglaive, 1985; Figeat, 1987) et au Québec (Bengle et Laflamme, 1990; Baby, 1994). Dans cette perspective, les responsables disent négocier avec l'employeur les tâches qui pourront être effectuées dans l'entreprise. En fin de programme, en collaboration avec les autres enseignants concernés par l'alternance, ils évaluent la pertinence de conserver ou non certaines entreprises sur la liste de stage. À ce sujet, les enseignants font abondamment état dans leur discours d'une mise en commun sur la sélection des entreprises et le jumelage des élèves. En effet, les acteurs du milieu éducatif mettent l'accent sur le

choix des bonnes entreprises, c'est-à-dire celles qui offrent un environnement de formation et un jumelage employeur-élève le plus adéquat.

Toutefois, en accord avec les propos de Pinatel (1982), les responsables ajoutent que la signature de l'entente de formation est un acte indispensable mais non déterminant dans la qualité de la formation, «on est jamais sûr à 100 % que tout sera fait», «on doit vérifier», «les commandes peuvent changer, ils ne pourront pas effectuer ce qui était prévu». Cependant, les enseignants voient dans ces contrats bafoués par l'employeur, plus une incompréhension de l'alternance qu'une mauvaise volonté de sa part.

5.2.1.2 Le placement et le jumelage des élèves

Le placement des élèves reste un rôle à assumer par le responsable de l'alternance. Il ressort de l'analyse que le placement des élèves ne résulte pas d'un choix arbitraire. Ce rôle qui revient à un acteur du milieu éducatif a pour objectif de placer les élèves dans un réseau d'entreprises préalablement sélectionnées et de faciliter le jumelage élève-employeur. Bien que certains écrits considèrent le placement comme une responsabilité de l'étudiant et une étape pédagogique dans la préparation de l'élève à une recherche d'emploi (Laporte, 1994; Agulhon, 1994), l'ensemble des répondants de notre recherche soulèvent des problèmes.

les répondants considèrent que les élèves ne sont pas outillés pour aller demander un stage de formation. Pour eux, la formation en alternance diffère beaucoup des stages conventionnels «c'est très différent, c'est nous qui recrutons les employeurs pour former nos élèves, je dis former, c'est le projet, c'est le but». Par contre, les responsables du placement se disent ouverts à des propositions de nouvelles entreprises trouvées par les élèves. Dans la même foulée, les acteurs du milieu productif parlent de vigilance vis-à-vis des nouveaux employeurs. La plupart des enseignants relatent qu'il n'est pas rare que les expériences avec les nouveaux employeurs dans l'alternance s'avèrent décevantes et exigent des réajustements. Ces considérations s'éloignent des résultats de Monaco (1993) sur les difficultés de trouver des places de stage en France. Selon cet auteur, considérant la saturation des

terrains de stage, les formateurs n'ont pas les moyens de refuser des entreprises qui ne jouent pas le jeu de la formation, ce qui risquerait de mettre en péril l'existence des stages en alternance. Si on en croit le rapport de l'évaluation de l'option alternance travail-études au Canada (Emploi et Immigration Canada, 1994), la disponibilité des occasions de stage pour les étudiants du secondaire n'est pas un problème. Ce constat est probablement une des raisons pour laquelle les enseignants dans le cadre de cette recherche sont catégoriques sur l'élimination des entreprises qui ne respectent pas l'entente de formation.

Le deuxième critère avancé pour le placement des élèves par le centre de formation est le jumelage élève/employeur. Les enseignants et les responsables de l'alternance sont très clairs sur ce rôle de jumelage. Pour répondre à des besoins de main-d'oeuvre et pour faciliter l'intégration de plusieurs, un jumelage se fait entre l'élève et l'entreprise selon les caractéristiques des élèves et en conformité avec les attentes des entreprises :

C'est pas n'importe qui qui rentre dans Mesotel. D'abord il faut que la personne soit ordonnée, propre, pas souillon; travail bien fait avec une très grande précision et une personne d'une grande débrouillardise qui soit capable d'opérer seule. Bien là, on va prendre une personne qui est capable de faire ça. Absolument ce modèle-là. Donc on est obligé à des modèles bien définis pour certaines industries.

Ces exigences plus ou moins imposées par l'entreprise sont, dans la mesure du possible, respectées pour le bien-être de l'élève mais aussi pour éviter de perdre des terrains de formation qui s'avèrent techniquement intéressants. Un mauvais jumelage ou une mauvaise expérience avec une entreprise peut entraîner la perte d'un terrain de stage pendant un certains temps. Un enseignant relate qu'à la suite d'un placement d'un élève en difficulté d'apprentissage et malgré l'acceptation par l'entreprise de ce contexte, «ça a pris à peu près deux ou trois stages pour qu'il reprenne un autre stagiaire et il a fallu lui envoyer vraiment quelqu'un de bien.»

Dans les expériences de mécanique de véhicules lourds et de technique d'usinage où la planification des séquences se fait selon une diversité des entreprises, le jumelage s'effectue aussi selon les tâches offertes par l'entreprise.

Mais les responsables des placements avouent rester sensibles à des possibilités d'emplois pour leurs élèves :

L'élève n'ira pas deux fois au même endroit, sauf peut-être en dernier. Supposons le dernier stage c'est que l'entreprise a un oeil sur une des deux personnes qui ont passé en stage. Alors on peut pour faciliter l'emploi et lui dire: «On te demande à cet endroit-là, si ça te convient.

Finalement, les acteurs qui assument la coordination expriment les difficultés face à cette tâche: «c'est toujours à recommencer, réexpliquer, négocier, contacter d'autres entreprises.» La mouvance des ressources humaines et la hiérarchie dans les grandes entreprises leur donnent une préférence pour les PME dans lesquelles les contacts sont plus faciles et les emplois plus stables. Ces arguments sont repris par les acteurs du programme coiffure qui privilégient les salons de coiffure de particulier plutôt que les grands salons afin de s'assurer de la qualité d'encadrement. Ces constatations rejoignent les considérations de Antoine *et al* (1988) au sujet du choix par les enseignants de petites entreprises. Pour ces auteurs, de nombreux formateurs partagent l'idée que les petites entreprises offrent un cadre plus accueillant et de meilleures garanties en ce qui concerne le suivi et l'encadrement des élèves. Par ailleurs, comme il a été souligné par les répondants de cette recherche, la PME grâce à son organisation de travail à caractère artisanal, valorise davantage les compétences relationnelles et professionnelles indispensables pour un métier.

L'ensemble des répondants soulèvent l'importance de la fonction de coordination dans le processus de l'alternance. Dans cette perspective, les auteurs Sage-Ripoll et Ullisse (1992) soulignent que la personne qui assume cette tâche a le rôle difficile de veiller à ce que le lien entre la formation et le travail soit perceptible. Par contre, il est possible d'avancer dans le cas de cette recherche que la coordination a aussi pour objectif de servir de garde de fous pour éviter le «cheap-labor» et de s'assurer des séquences en entreprises formatives. Si la fonction de coordination est bien identifiée dans les documents officiels de la CSCS (1991), il est surprenant qu'elle soit englobée dans celle de la supervision dans le document du ministère de l'Éducation (1994) considérant l'importance donnée à cette fonction par les répondants de cette recherche. C'est ce qui explique le flou autour du titre donné à la personne qui assume les tâches de coordination. Comparativement, l'appellation d'enseignant-

superviseur fait l'unanimité chez les répondants pour désigner l'enseignant responsable du suivi des séquences.

5.2.2 Les visites en entreprise: supervision et ressourcement

Nous avons regroupé sous le thème de supervision, le discours qui porte sur le suivi et l'exploitation des séquences en entreprise. Le suivi des séquences prend une place dominante dans le discours des répondants et se centre principalement sur le contrôle des tâches effectuées en entreprise et l'évaluation des comportements des élèves.

Mais tout d'abord, notons que quel que soit le secteur, l'ensemble des enseignants se représentent la fonction de supervision comme une partie intégrante de leur tâche d'enseignant: «J'enseigne aux jeunes adultes et puis je m'occupe cette année de la formation en industrie.» C'est une continuité de mon travail en fin de compte, je vérifie les acquis de l'élève, les comportements au niveau industriel.»

Il ressort que le suivi des séquences prend essentiellement la forme de visites en entreprises dans un but de contrôle et d'évaluation. Le terme «vérifier» domine dans le discours des acteurs du milieu éducatif. Nous notons que les arguments avancés sont ceux de vérifier si les tâches prévues dans l'entente ont été effectuées et de s'assurer de la présence de l'élève pendant le stage. Le terme «vérifier» paraît le plus approprié pour traduire le suivi des séquences, « Quand je vais rencontrer les employeurs, je vérifie si ce qu'on demande dans les modules a été réalisé par l'élève».

Les moyens utilisés pour la vérification sont les informations verbales qu'ils obtiennent auprès des employeurs et de l'élève concernant les tâches qui ont été effectuées lors du stage. À aucun moment, comme nous le signale un enseignant, il est réellement possible d'évaluer le «comment» de la tâche, mais c'est plutôt autour du «quoi» que les buts des visites se mobilisent. Les rencontres et les discussions individuelles avec les employeurs, les agents de formation et l'élève permettent d'obtenir une vue d'ensemble des tâches qui ont été touchées par l'élève. Certains

enseignants superviseurs expriment la nécessité de faire une première visite au début du stage pour contrer rapidement des problèmes éventuels. S'ajoutent à ces moyens verbaux des moyens écrits tels que les fiches ou les cahiers des suivis des apprentissages. Ces documents pédagogiques permettent le contrôle des tâches effectuées en entreprise mais s'avèrent aussi des outils indispensables pour la planification des prochaines séquences de formation en entreprise: «Je vérifie ce qu'il a fait et j'essaie de compléter sa fiche pour voir combien de tâches l'élève a à accomplir à cet endroit-là pour voir comment on peut s'ajuster pour le prochain stage.»

Deux réalités motivent les enseignants superviseurs à assumer ce contrôle: la préparation des élèves aux examens et l'absence de ces derniers pendant les séquences. Si l'on en croit Agulhon (1994), le principal objectif des enseignants reste toujours de conduire leurs élèves à l'examen. Les mêmes considérations sont avancées par les enseignants de notre recherche. Les enseignants des expériences de mécanique de véhicules lourds, de techniques d'usinage et de coiffure expriment une crainte vis-à-vis du non-respect des modules en entreprise. Nous observons que ce souci s'accroît pour les répondants du programme coiffure où l'inégalité de la formation en salon de coiffure devient un problème crucial. Cette réalité est amplifiée par des présupposés justifiés par des expériences de «cheap labor» en stages conventionnels.

Parce que l'on ne veut pas que ça devienne, comment on appelle ça, du «cheap labor», on ne veut pas que ce soit ça du tout. C'est sûr qu'on s'en fait passer de temps en temps, qu'il y en a qui en profitent, mais en général ce n'est pas ce qui se passe. En général c'est très bien acquis.

Le contrôle de la présence de l'élève en entreprise correspond à la deuxième facette exprimée par la totalité des acteurs du milieu éducatif et c'est avec un peu d'amertume que les enseignants expriment cette réalité. Deux constats imposent ce rôle aux enseignants. Tout d'abord un manque de responsabilité de la part des jeunes et un cautionnement de cette attitude par certains employeurs qui n'ont pas vraiment compris les objectifs de formation des séquences en entreprise et par le fait même l'intérêt de la présence de l'élève. Même si les enseignants tiennent à ne pas généraliser ces problèmes, qui fait que l'apprentissage de certains modules est prévu en entreprise, ils disent ne pas ignorer ces réalités.

Quand je vais sur les lieux et qu'on me dit: « Il n'y est pas aujourd'hui » là je pose des questions: « Est-ce que c'est souvent qu'il n'y est pas? », parce que l'employeur doit nous appeler quand l'élève n'est pas là. Ils ne le font pas toujours. Donc c'est à nous autres de le vérifier.

Lorsque je fais remplir cette grande feuille-là, c'est dans l'optique de m'assurer au départ que chacun de mes modules sont vus. Au départ, c'est juste ça. Je veux m'assurer que mon temps que j'ai alloué dans le module a été vu.

C'est le plus souvent sous forme d'interrogations et de présupposés que le thème de l'évaluation est abordé: Doit-on évaluer la période de formation en entreprise, le stagiaire ou le rapport des deux? Qui évalue? Pour la plupart des enseignants ces questions se sont posées et comme professionnels de l'évaluation scolaire, ils ont appris sur le tas à « vérifier » certains éléments de la diversité du contexte d'apprentissage en entreprise.

La conception des enseignants superviseurs à propos de l'évaluation pendant les séquences s'appuie sur deux types de comportements à évaluer: ceux reliés au métier et ceux reliés aux aptitudes d'insertion dans le milieu productif. L'activité d'évaluation formative, telle que nommée par un certain nombre de répondants, se fait à l'aide de l'outil construit par le milieu éducatif: « C'est de l'évaluation formative, mais elle se fait selon le guide de soutien, la grille de suivi et c'est plus au niveau du: il a posé tel geste, tel geste, tel geste ».

On vérifie un petit peu au niveau des tâches. Lorsqu'elle a exécuté une tâche, on demande quand même à l'employeur: Est-ce que vous croyez que c'est acquis cette tâche-là? » « Est-ce que vous trouvez qu'elle est habile dans son traitement de texte? Est-ce qu'elle pourrait encore s'améliorer au niveau du traitement texte? » Alors là il va nous parler.

À ce niveau, les enseignants superviseurs portent beaucoup d'attention aux jugements des professionnels. La partie suivante qui aborde la question des rôles des acteurs du milieu productif traite de ce constat. En ce qui concerne l'évaluation des comportements reliés aux aptitudes d'insertion professionnelle, les enseignants superviseurs soulignent que les remarques portent sur des comportements très généraux qui ne font pas l'objet d'une évaluation formelle. Par contre, la motivation,

l'autonomie et l'initiative du jeune dans l'exécution des tâches sont des indicateurs qui reviennent souvent dans le discours.

On va chercher, comment il s'est comporté, s'il est à l'heure, c'est global. Quelle est sa relation sociale avec les autres employés? Est-ce qu'il est porté à se défoncer? S'il y a quelque chose qu'il ne connaît pas, est-ce qu'il est porté à aller le chercher, à aller fouiller? C'est là les choses qu'on mesure, mais c'est pas tout écrit.

Je m'informe à propos de l'adulte qui est en formation, le jeune adulte pour voir si il est autonome un peu par lui-même en parlant avec le patron pour savoir s'il peut lui confier des responsabilités sans inquiétude ou pas beaucoup d'inquiétudes, parce que la formation en industrie c'est aussi de le rendre responsable.

L'ensemble des répondants préfèrent une fois de plus employer le terme «vérifier» plutôt «qu'évaluer». Ils sont très conscients des limites de l'évaluation scolaire dans un contexte de stage. Ils précisent qu'ils n'ont qu'un accès ponctuel à la situation professionnelle et aux acquis réels des élèves. Aussi, ils s'en remettent à l'appréciation des acteurs du milieu productif et de l'élève sur la manière dont il s'acquitte des tâches qui lui sont confiées: «Il y a là une évaluation qui était faite conjointement. Vraiment les choses se discutaient les trois ensemble.» Certains sont à rechercher des moyens plus formels pour l'évaluation des apprentissages. Cependant, ils restent très lucides sur les limites de l'entreprise à ce sujet et préfèrent maintenir une évaluation sommative dans le cadre scolaire. Ces considérations ne sont pas nouvelles et selon Agulhon (1994), le corps enseignant revendique la maîtrise de l'acte de formation auquel il n'associe pas l'entreprise à parité. Dans cette perspective, les cadres administratifs sont catégoriques sur les prérogatives de l'école en ce qui concerne les évaluations.

L'évaluation sommative finale est toujours réalisée à l'école. Je pense personnellement, j'ai pas à vivre ça ici, mais je trouve ça plus sage. Si on avait à se situer nous ici, je prendrais cette position-là.

En ce qui concerne le rythme des visites des séquences en entreprise, certains enseignants expriment la nécessité d'aller plus souvent en entreprise afin d'observer l'élève à des moments différents. Par contre, ils ne sont pas sûrs que les employeurs apprécieraient plus d'intervention de leur part. Les enseignants sont conscients qu'ils dérangent les employeurs ou les responsables, «on prend sur leur

temps de travail», «pendant la rencontre, ils ne peuvent pas continuer à travailler». Par ailleurs, ils ont l'impression qu'une présence plus régulière des enseignants dans le milieu de travail ressemblerait plus à un contrôle de leur part qu'à un besoin pédagogique.

Le ressourcement des enseignants lors des visites de stage est un autre aspect relevé par les acteurs du milieu éducatif. En effet, les enseignants superviseurs traduisent une appréciation positive du suivi des séquences, «c'est le moment que je préfère»; «ça change de l'école, on parle à des professionnels», «on voit ce qui se passe dans l'industrie». Les enseignants de mécanique de véhicules lourds et de techniques d'usinage considèrent l'entreprise comme un lieu de formation pour eux; «j'en profite pour passer un certain temps à observer», «on voit fonctionner certaines machines que nous n'avons pas». Dans la même visée, Pelpel (1989) reconnaît que cette perspective d'un enrichissement de la formation des professeurs pendant les visites en entreprise suffirait à justifier de telles visites.

Quant à l'exploitation des séquences, les tenants du principe pédagogique de l'alternance considèrent que cette étape est majeure dans le processus de formation (Gimonet, 1985, Geay, 1991; Malglaive 1992; Bachelard, 1994). Selon ces auteurs, l'essentiel de l'articulation des apports de l'école et de l'entreprise passe par l'exploitation des résultats du travail dans l'entreprise et permet des incidences sur les contenus de formation et les progressions pédagogiques. À la lumière des propos des enseignants de cette recherche, cette étape de l'exploitation des stages est surtout abordée dans le sens de la planification des prochaines séquences en entreprise. À la suite des stages, les élèves sont invités en groupe ou individuellement à en faire le bilan et à planifier ce qu'il serait souhaitable de prévoir comme objectifs professionnels lors de la poursuite de leur formation et lors de leurs prochains stages. La réflexion demandée est basée aussi bien sur les habiletés acquises ou non que sur les comportements à améliorer. Si nous sommes loin des considérations pédagogiques nommées précédemment, la conception de l'exploitation des séquences ne se limite pas seulement à des discussions sur le vécu de l'élève en entreprise comme le soulignent Figeat (1993) et Monaco (1993). Elle prend plus l'allure de l'exploitation du projet personnel et professionnel de l'élève:

Lors du retour, on fait une supervision et une coévaluation avec l'élève et on lui demande de se fixer des objectifs pour son prochain bout de formation, pour sa formation personnelle et aussi professionnelle.

Des fois, je mets plus de temps qu'on devrait pour faire remplir les cahiers quand ils reviennent mais par contre je trouve ça bien important parce que c'est là qu'on va trouver les choses pour encourager dans le métier. Ça s'encourage ce métier-là. Il y a l'amour du métier qui peut se créer avec le nouveau mécanicien et l'entreprise et ça fait partie de ma tâche.

Alors on a essayé de leur faire identifier qu'est-ce qu'ils ont appris et qu'est qu'ils vont faire différemment maintenant qu'ils reviennent du stage. Essayer de faire verbaliser sur qu'est-ce qui va se passer après le stage, est-ce que ça a eu des effets sur la motivation? Est-ce qu'il a envie de continuer?

Cette préoccupation de placer l'élève au centre de son projet de formation, nous amène à aborder ses responsabilités dans l'alternance travail-études.

5.2.3 L'élève responsable de son projet de formation

Les acteurs du milieu éducatif expriment des attentes particulières face aux élèves impliqués dans l'alternance. De passif qu'était l'élève dans une formation traditionnelle, en devenant alternant, on lui demande de devenir responsable de son projet de formation. Quelle place lui réservent les acteurs du milieu éducatif? Quel rôle joue-t-il actuellement?

Quand il s'agit de parler de l'efficacité pédagogique de l'alternance, les enseignants et les conseillers pédagogiques perçoivent l'élève à l'interface du centre de formation et de l'entreprise qui le reçoit. Pour assumer ce rôle, il doit participer aux différentes étapes de l'alternance en tant que personne responsable. Le rôle de l'élève ressort principalement à propos du suivi des apprentissages pendant les séquences en entreprise et lors de l'exploitation du stage. Dans un premier temps, l'élève doit compléter sa feuille de tâches. Cette activité permet à l'enseignant superviseur de contrôler les tâches effectuées et d'ajuster auprès de l'employeur les attentes de formation. Par ailleurs, cet outil pédagogique est un moyen pour aider l'employeur à respecter sa fonction dans l'alternance et pour l'élève de connaître les objectifs de la séquence en entreprise. De fait, il revient à l'élève de demander à

l'employeur ou à l'agent de formation de pouvoir effectuer les tâches prévues et d'avoir de l'initiative pour développer de nouveaux apprentissages. Finalement, le rôle d'interface de l'élève est perçu par les enseignants et les conseillers pédagogiques comme un moyen supplémentaire de contrôler l'exécution de l'entente de formation par les entreprises. Le témoignage d'un enseignant superviseur illustre bien ce rôle et met en évidence la problématique de l'encadrement des stages en entreprise.

Les industries s'attendent à faire exécuter tels gestes. Par contre, ils s'attendent à ce que nos élèves participent un peu plus. Et ça, l'année passée, ça a été ma hantise: un contremaître me l'a fait remarquer, il dit: «Écoute, moi c'est un employé de plus ce matin, à 8 heures si j'ai 25 employés, j'ai pas toujours ta feuille à côté de moi. Donc, il faudrait que ton gars me le dise.» Donc, moi je dis à l'élève que c'est une façon de s'exprimer: «Si il y a des choses que tu penses que tu peux faire dans l'entreprise et que tu n'a pas dans ton "training", tu vas voir le contremaître et tu lui dis: «Est-ce que ce serait possible de faire tel exercice parce que c'est dans mon profil, c'est dans mon suivi pédagogique.»

Dans un autre ordre d'idées, une enseignante mentionne qu'il est important de faire comprendre à l'élève qu'il doit profiter au maximum de ce que l'entreprise lui offre :

La plupart savent ce que l'employeur recherche, mais c'est sûr que c'est par rapport à l'entreprise où ils sont. Donc, c'est pointu, c'est ponctuel. Alors elles disent: «Là, ils font beaucoup de tableaux, ou beaucoup d'étiquettes, alors je vais m'assurer que toute cette partie-là, je vais la savoir sur le bout de mes doigts.» .

L'absence des élèves est un des derniers points mis de l'avant pour justifier un manque de responsabilité de l'alternant face à sa formation. Cet élément est abordé essentiellement par les acteurs des programmes de véhicules lourds et de techniques d'usinage pour lesquels une mauvaise orientation serait la cause des absences. Par ailleurs, les enseignants de ces expériences s'accordent pour remettre en cause le recrutement des élèves dans les programmes et se sentent responsables de leur orientation. Nous retrouvons globalement cet élément dans le témoignage suivant. «Parce qu'on a des élèves qui sont dans le métier et ils ne devraient pas l'être, mais en général on essaie de les placer en entreprise ».

À travers le discours des enseignants, nous constatons qu'il est exigé de l'élève de jouer un rôle plus actif que celui auquel il a été habitué d'assumer à l'école. Ce changement est encore très embryonnaire puisque le discours est surtout orienté vers ce que les enseignants essaient de travailler avec les apprenants c'est-à-dire la motivation, l'autonomie et l'initiative face à sa formation. Cette dimension rejoint la vision du centre INFFO (1993) sur le changement de perspective pour le formé. L'idée centrale est que la personne qui se forme par alternance est amenée à modifier la représentation qu'elle se fait de sa situation et doit se mettre en position d'acteur de son projet professionnel. Ce qui l'amène à passer d'une logique de connaissance à une logique de qualification, à accepter les caractéristiques réelles du métier et à admettre que d'autres lieux de formation existent. Ce changement est radical surtout pour un jeune qui n'est pas sorti du système scolaire. Cependant, comme le font remarquer les travaux du centre INFFO (1993), la personne ne peut se mettre dans les dispositions d'un projet professionnel que si elle a le soutien du centre de formation et de l'entreprise.

Aussi la prochaine partie est consacrée à la conception des acteurs du milieu éducatif à propos du rôle de l'entreprise dans l'alternance.

5.3 Le milieu productif coformateur ou employeur ?

L'analyse du discours des acteurs du milieu éducatif permet de situer les acteurs du milieu productif comme coformateurs dans ce système. Qui sont-ils? Quels sont leurs rôles dans l'alternance travail-études? Comment les acteurs du milieu éducatif se représentent-ils le rôle joué par l'entreprise?

Il est intéressant de remarquer que le discours sur les acteurs du milieu productif et sur leurs rôles est beaucoup moins structuré que celui sur les acteurs du milieu éducatif. En effet, nous observons que l'ensemble des répondants du milieu éducatif perçoivent bien la diversité des entreprises et essaient dans leur discours de transmettre cette mouvance qui fait que le rôle joué par l'entreprise dans l'alternance «est ma foi dans l'ordre quasi du cas à cas». Nous avons regroupé dans ce thème les informations selon deux types: celles sur le rôle de coformateurs des acteurs du

milieu productif et celles sur l'intérêt de l'entreprise à jouer ce rôle de formation dans l'alternance.

5.3.1 Les acteurs du milieu productif coformateurs

Les enseignants, les conseillers pédagogiques et les cadres administratifs attribuent aux acteurs du milieu productif des rôles de supervision des séquences en entreprise et de formation de l'élève. L'employeur dans les petites entreprises ou le patron dans les salons de coiffure assument les deux fonctions alors que les tâches sont divisées dans les grandes entreprises. La terminologie utilisée pour définir le rôle des acteurs du milieu productif diffère légèrement selon le statut des répondants dans le milieu éducatif. Les cadres administratifs et les conseillers pédagogiques empruntent les termes formels de responsable de stage et d'agent de formation pour distinguer la personne qui est en charge de la supervision de celle qui est le plus proche de l'élève (CSCS, 1990). Par contre, les enseignants parlent surtout de l'employeur, du patron ou du mécanicien en chef pour désigner la personne responsable de l'entente de formation dans l'entreprise et de «secrétaire», «ouvrier», «mécano» pour différencier les personnes qui accompagnent l'élève dans ses apprentissages.

Aussi, à un premier niveau, il ressort du discours que la personne qui prend en charge la supervision des séquences en entreprise est l'employeur pour les petites entreprises ou un responsable de service pour les entreprises de plus grandes tailles. Ces acteurs ont pour mission d'assurer le respect de l'entente et par là même de, permettre que les tâches à effectuer soient exécutées. Elles ont aussi la responsabilité de l'évaluation de l'élève en fin de séquence. Contrairement à ce que Weston (1983) souligne sur une implication peu évidente des employeurs par rapport à celle des superviseurs, dans cette recherche les employeurs ont largement leur place. Comme nous l'avons précisé la PME étant majoritairement représentée, il n'est pas rare que l'employeur soit la seule personne responsable de la formation de l'élève.

Les répondants du milieu éducatif impliqués dans le déroulement de l'alternance sont très clairs sur leurs attentes face au responsable de stage en

entreprise. En effet, cette personne n'est pas obligée de remplir le contrat point par point mais elle doit favoriser le plus d'apprentissages possibles. Dans ce cadre, les acteurs du milieu éducatif s'attendent à ce que certains s'en tiennent aux tâches prescrites dans l'entente alors que d'autres iront plus loin:

Je dirais que certaines entreprises vont être très religieuses par rapport à ce que l'élève a appris. Elles vont tout simplement lui faire faire des choses qu'elle connaît déjà. Par contre, je dirais que 50 % des employeurs lui en demandent un peu plus pour justement voir jusqu'où elle est capable d'aller. Et ça c'est avantageux pour l'élève. Je dirais que c'est 50/50. Donc, l'employeur sait ce qu'elle est habile à faire au premier stage à l'intérieur de ça.

La fonction de formation auprès de l'élève est principalement assumée par «le mécanicien», «l'ouvrier» ou «la secrétaire». Bien que cette personne soit appelée agent de formation dans le rapport de la CSCS (1990), les enseignants utilisent plutôt le terme qui définit le statut de la personne dans l'entreprise. Les commentaires d'un enseignant permettent de distinguer les acteurs de l'entreprise selon leur rôle dans l'alternance. «C'est le mécanicien qui donne la formation qui va l'entraîner avec lui, mais c'est le responsable qui va l'assigner à tel individu parce qu'il sait qu'avec lui il va pouvoir respecter telle ou telle chose.»

Le discours de l'ensemble des acteurs du milieu éducatif n'est pas très explicite sur la fonction de formation assumée par les professionnels ou les employeurs. Pour ces derniers, les termes «montrer», «accompagner», «guider», «conseiller», résument le rôle de formateur en entreprise. Cette description rejoint celle présentée par Pelpel (1989) sur le tuteur professionnel. En tant que professionnel, il «montre», «conseille» et «guide» le stagiaire afin de l'aider à acquérir des compétences dans les domaines où il en possède lui-même. Dans une perspective similaire, Bachelard (1994) préfère parler de modèle: «le tuteur est celui qui "montre", qui explique, car il sait faire et peut l'expliquer.» (p. 100) Dans le cadre de cette recherche, les enseignants reconnaissent l'importance du jugement des professionnels quand il s'agit de l'évaluation:

Je travaille particulièrement avec la secrétaire. Le patron est toujours là, je dirais pour signer le contrat par exemple avec la secrétaire. Il est là au moment de l'évaluation parce qu'il a toujours son mot à dire par rapport à «oui, le travail qu'elle me remettait était bien fait, c'est un travail soigné. Oui, dans les délais elle est capable d'entrer dans les délais, etc.»

Mais c'est beaucoup plus la secrétaire qui va dire: «On voit qu'elle a acquis tel objectif, parce que l'évaluation c'est vraiment: est-ce qu'elle l'a acquis oui ou non. Donc, c'est la secrétaire qui est beaucoup plus en mesure de donner l'information. C'est souvent la secrétaire de direction ou la secrétaire principale.

Aussi, à l'intérieur de ces fonctions de supervision et de formation, les acteurs du milieu productif participent à l'évaluation. Les enseignants disent tenir compte aussi bien de l'appréciation de l'employeur que du professionnel. Ils considèrent que l'évaluation étant basée sur des tâches à effectuer et sur des comportements socioprofessionnels à exercer, l'avis de l'employeur et du professionnel sont essentiels. Comme le fait remarquer un enseignant, le recours aux deux personnes, quand les fonctions sont morcelées, permet d'obtenir une évaluation plus juste et complète.

Je parlais avec un mécanicien dans le garage: «Pas de problèmes, ça va bien.» Je m'en vais dans le bureau: «Ton gars il ne vient pas. Je l'ai vu deux jours sur sept.» Ce qui est arrivé c'est que le gars les deux jours sur sept il a travaillé pour le mécanicien. C'est fait très honnêtement, c'est tout simplement que le mécanicien a porté un jugement de valeur sur le travail qu'il a effectué avec mon élève et rien d'autre. L'autre côté, lui a porté un jugement de valeur non pas sur les modules et non pas sur la matière ni le suivi pédagogique comme tel, tout simplement du côté social, comme quoi l'élève n'était pas présent. Donc, ça me prend les deux dans le fond pour... Habituellement, j'ai les deux en même temps.

Toutefois, plus la hiérarchie est existante dans l'entreprise plus cette situation entraîne des difficultés de communication et d'évaluation. La plupart des enseignants des expériences en mécanique de véhicules lourds et de techniques d'usinage et de comptabilité secrétariat soulèvent ce problème. D'ailleurs, d'autres chercheurs, notamment Pinatel (1982) et Monaco (1993), précisent que l'intervention de plusieurs personnes dans les grandes entreprises rend plus difficile le contact avec la personne qui est réellement la plus proche de l'élève et qui est compétente pour l'évaluer.

Le seul côté négatif c'est que souvent la personne qui va me parler c'est pas nécessairement la personne qui travaille tous les jours avec l'élève. C'est que moi à mon avis c'est différent quand je veux aller plus loin au niveau de l'évaluation. L'évaluation est différente si c'est une personne qui travaille avec mon élève ou une personne qui est dans le bureau.

Outre ces quelques difficultés signalées par les enseignants, l'ensemble des répondants s'accordent pour dire que l'inégalité de la formation donnée par les acteurs du milieu productif reste la première critique au sujet de l'intervention de l'entreprise dans l'alternance. Ce thème est surtout soulevé par les répondants du programme coiffure. Ils reconnaissent que certains facteurs tels que la nouveauté du programme (un an), la mauvaise compréhension des objectifs par les employeurs, surtout la dans le secteur de la coiffure n'ont pas été favorables à une formation de qualité en entreprise. Le spectre des examens de fin de programme reste toujours présent.

Ce qu'il y aurait à améliorer c'est d'avoir une formation plus égale d'un endroit à l'autre, parce que là c'est tellement inégal que quand ils reviennent à l'école il y a toutes sortes de choses à récupérer d'une élève à l'autre qui ne sont pas les mêmes. C'est ça notre principal problème, il est là: une formation inégale en quantité et en qualité, les deux.

L'inégalité de la formation n'est malheureusement pas un constat nouveau. À ce propos, Agulhon (1992) ajoute que les enseignants se heurtent à cette réalité due à l'hétérogénéité des situations professionnelles dans lesquelles se trouvent les élèves et à l'implication différente des tuteurs. Par contre, les enseignants des secteurs de véhicules lourds et de techniques d'usinage dans le cadre de cette recherche modèrent ces difficultés en soulignant l'amélioration de cette situation depuis le début du projet :

Au début ça été difficile, parce que nos industries la mentalité qu'elles avaient, c'était qu'elles recevaient un jeune pour faire du ménage, pour nettoyer. Je pense qu'à date nos élèves selon les statistiques du suivi pédagogique j'oserais avancer un chiffre de 90 % de mes modules ont été vus de la façon à peu près dont je voulais qu'ils se voient. Il reste 10 %, mais il n'est pas catastrophique, je me dis qu'à l'école, il y a certains modules que l'on doit couper ou amputer pour différentes raisons.

Mais globalement, le discours de l'ensemble des acteurs du milieu productif au sujet de l'entreprise traduit une attitude positive face au rôle qu'elle joue actuellement. Malgré quelques «mauvaises expériences» qu'ils ne veulent pas généraliser, ils s'accordent pour dire que l'entreprise en général les a aidés dans l'implantation de l'alternance et dans la formation des élèves. C'est avec spontanéité qu'un conseiller pédagogique exprime le doute qu'il avait face au rôle du milieu

productif en tant que milieu de formation et c'est avec un sentiment de surprise qu'il constate un souci de formation de la part des employeurs :

L'entreprise elle, elle est effectivement à mon avis un milieu de formation, ce n'est pas seulement un milieu de production. Et c'est vraiment, actuellement plus j'avancais dans le programme plus je trouvais que l'entreprise était consciente et avait le souci de la formation. Plus qu'on ne le croyait.

Un rôle qu'ils ont tous joué c'est qu'ils nous ont aidés, ils ont reçu des stagiaires et ils ont ouvert leur salon. Ça ça va. Il n'y a pas de problème avec ça. Il y en a un certain nombre qui ont formé nos élèves, il y en a un certain nombre qui ont rien fait du tout. Ils ont permis à nos élèves de travailler par exemple.

Pour certains, l'entreprise joue un rôle dans la formation en portant des jugements sur l'enseignement donné en centre de formation.

Oui ils jouent un rôle, ils viennent nous dire: «Écoutez, telle chose que vous enseignez, on ne le fait plus, ça ne se fait plus en industrie pour telle et telle raison, vous devriez peut-être mettre l'emphase sur autre chose, un peu plus longtemps, ils auraient une meilleure formation.»

Ces considérations ont été développées dans l'ouvrage de l'OCDE (1992) sur les rapports écoles-entreprises. Cet ouvrage révèle que la grande majorité des partenariats entreprises-écoles restent essentiellement axés sur la réforme de l'enseignement. Cependant, nous notons que très peu d'acteurs du milieu éducatif interrogés soulèvent cette situation et un répondant mentionne être très septique sur la volonté de l'école de se réajuster, «je ne suis pas sûr que les autres enseignants ont envie de changer leur cours.»

La deuxième partie de cette section est consacrée principalement aux intérêts qui stimulent l'entreprise à s'impliquer dans l'alternance travail-études.

5.3.2 L'entreprise: une PME qui emploie

Pour la majorité des acteurs du milieu éducatif, la participation de l'entreprise au projet d'alternance n'est pas dépourvue d'intérêt, «c'est à leur avantage » tel que l'expriment quelques-uns. Il faut retenir certains points essentiels des opinions de

l'ensemble des répondants sur le rôle qu'ils accordent à l'entreprise comme futur employeur. En effet, il ressort du discours, deux types de conception des rôles joués par l'entreprise: l'entreprise demandeuse de main-d'oeuvre et celle prestataire de services. Certaines entreprises ou salons de coiffure sont perçus comme demandeurs d'une main-d'oeuvre à très court terme. Dans ce cas, selon les différents responsables de la coordination dans les quatre expériences, la motivation des entreprises pour donner une formation qualifiante est plus grande que pour celles qui offrent leurs services, «On est moins obligé de contrôler la formation donnée puisqu'ils sont en train de former leurs propres employés». Par contre, certains auteurs, dont Monaco (1993) et Bertrand *et al.* (1994) mentionnent le danger de former l'élève selon un poste bien précis dans l'entreprise et soulignent les risques d'une formation non transférable à une autre entreprise. Ces considérations sont soulevées par l'ensemble des répondants des secteurs de mécanique de véhicules lourds et de techniques d'usinage. Pour éviter ces conséquences, les responsables de l'implantation des expériences ont favorisé le concept de diversification des entreprises.

Quant aux entreprises qui offrent leurs services suite à une demande du milieu éducatif, les responsables de l'alternance observent moins d'implication de leur part dans la formation de l'élève: «ils faut souvent les relancer, leur réexpliquer les objectifs». Les entreprises «aident l'école, on va embarquer dans leur plan de formation, on va essayer de former». Par ailleurs, les enseignants disent avoir des attitudes et des attentes qui diffèrent selon le type d'entreprise, demandeuse ou prestataire de services. Ils expriment un sentiment de valorisation face aux demandeurs comparativement à ceux qui offrent leur aide, «ils nous demandent de la main-d'oeuvre», «c'est eux qui viennent nous demander des élèves». Alors qu'ils traduisent un malaise face aux entreprises qu'ils approchent pour participer à l'alternance, «on utilise un peu l'entreprise». Dans cette perspective, certains enseignants mentionnent qu'ils sont peut être moins exigeants en ce qui concerne la formation donnée par ce dernier type d'entreprise.

Quand c'est l'industrie qui n'engage pas, je me sens un petit peu plus de côté, je me vois un petit peu plus, c'est à dire, du côté du récepteur. Ça

veut dire que je me sers un peu de l'industrie, et là je le dis comme je le pense, je me sers de l'industrie pour former mon élève et non l'inverse.

Au-delà de ces constatations, la plupart des répondants considèrent les entreprises gagnantes; elles se préparent des banques de noms à moindre prix, effectuent des sélections en cas d'embauche et peuvent bénéficier d'une main-d'oeuvre productive en fin de programme. Le témoignage d'un enseignant illustre bien ces commentaires.

Il y a des entreprises, quelques-unes qui nous disent: «C'est un peu notre mission, il nous semble que l'on doit s'impliquer comme ça au niveau social. Il nous semble que ça fait partie de notre mission.» Alors ils sont prêts à avoir des élèves qui sont un peu moins performants au début, mais ils se trouvent toujours gagnants de toute façon.

Les responsables de l'alternance mentionnent que même les entreprises qui ne sont pas vraiment intéressées se positionnent très rapidement et justifient leur choix. C'est le cas surtout des grosses entreprises. Selon certains acteurs du milieu éducatif, les grandes entreprises ne semblent pas emballées par le projet alternance travail-études. Leur préférence pour des stagiaires en fin de formation en font des candidates privilégiées pour les stages conventionnels.

Ils donnent comme argumentation que dans ces grandes entreprises-là il y a souvent du mouvement, il y du déplacement de personnel, la personne qui faisait cette job-là six mois elle est remplacée dans un autre département et tout est toujours à recommencer. Alors l'élève revient, il était supervisé par une qui n'est plus là, il faut recommencer. Ils ont trouvé que sur le plan des ressources humaines il y avait un investissement qu'ils trouvaient trop onéreux pour eux. Alors ils ont dit: «Nous on ne veut pas investir. On aime mieux favoriser une intégration finale où l'élève ne vient plus apprendre, il vient appliquer. Là ils n'ont pas embarqué.

Au-delà de ces constatations, les acteurs du milieu éducatif des expériences de mécanique de véhicules lourds et de techniques d'usinage amènent plusieurs arguments pour justifier le choix des PME dans l'alternance. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le contact est plus facile, le personnel est plus stable, les tâches sont plus polyvalentes et finalement elles représentent les employeurs de demain :

Moi j'ai l'impression que le milieu le plus riche c'est pas les grandes entreprises. Je ne suis pas sûr qu'on se prive tant que ça. C'est tellement cloisonné dans les grandes entreprises qu'il y a des fonctions spécialisées. Les élèves qu'on forme c'est des élèves qui font des fonctions polyvalentes. Je me dis et c'est pas les plus gros employeurs finalement. Là où il y a beaucoup de placement c'est dans les petites et moyennes entreprises. C'est quand même ici la structure du marché de l'Estrie, il y a peut-être 20 % de grandes entreprises, mais 80 % c'est de la petite et de la moyenne entreprise.

Ce constat s'oppose aux résultats de Agulhon (1994) qui met en évidence l'intérêt des grandes entreprises informatisées (en bureautique) et automatisées (en maintenance) pour proposer des activités complexes et diversifiées pendant les stages. D'autres auteurs, dont Bertrand *et al.* (1994), soulignent les limites des PME et des grandes entreprises. Le reproche fait à la petite entreprise est de proposer un type spécifique de production ou de maintenance. Aussi, elle ne peut pas offrir au stagiaire une gamme d'équipement et différents types de productions utiles pour une formation plus large et transférable. En ce qui concerne la grande entreprise, les processus de production étant complexes et délicats, le stagiaire est plus souvent observateur que participant, d'où l'intérêt de prendre des élèves déjà productifs. En outre, nous notons que les commentaires des acteurs du milieu éducatif au sujet des intérêts des entreprises impliquées dans l'alternance à prendre des stagiaires diffèrent de ceux observés dans les entreprises allemandes impliquées dans le système Dual. En effet, Haumant (1992) rapporte que les PME ont tout d'abord un objectif de production alors que les grandes entreprises utilisent l'alternance comme un outil de gestion des emplois. Cependant dans le cadre de cette recherche, les PME s'impliquent dans l'alternance dans un but social et de gestion de leurs ressources humaines alors que les grandes entreprises préfèrent recevoir des élèves autonomes et productifs.

Malgré quelques malentendus avec des entreprises et certains inconvénients cités dans les parties précédentes, les acteurs du milieu éducatif perçoivent qu'ils mettent tout en oeuvre pour favoriser d'une part, l'implantation de l'alternance travail-études et, d'autre part, le rapprochement écoles-entreprises. Il s'agit de voir maintenant en quoi le passage à une formation en alternance influe sur l'implication des acteurs concernés et sur les relations qu'ils entretiennent entre eux.

5.4 Un dispositif mobilisateur des relations interindividuelles

Une formation en alternance peut se définir comme un complexe relationnel puisque son mode organisationnel développe un réseau de relation entre le milieu éducatif et le milieu productif au sein duquel chacun doit trouver sa place. Au-delà des relations interinstitutionnelles formalisées par l'entente de formation nous verrons maintenant de quelle nature sont les relations vécues entre le milieu éducatif et le milieu productif. Deux sources d'information nous permettent d'examiner ce thème. Traitées successivement, dans un premier temps nous analysons les appréciations des acteurs du milieu éducatif quant à leurs activités de collaboration avec le milieu productif et dans un deuxième temps, nous nous attardons sur les relations vécues entre les acteurs impliqués dans l'alternance en analysant les schémas demandés lors de l'entrevue.

Si les acteurs du milieu éducatif se disent satisfaits des rapports qu'ils ont avec les acteurs de l'entreprise, ces appréciations n'ont pas la même connotation selon l'appartenance des acteurs aux différents secteurs d'activités. Les enseignants et les cadres administratifs des programmes de mécaniques de véhicules lourds et de techniques d'usinage traduisent le développement de relations collectives et individuelles entre les deux milieux depuis l'implantation de l'alternance. L'ensemble des répondants de ces programmes associe la collaboration avec les entreprises aux rencontres planifiées deux ou trois fois par année au sein des comités industries-école. Les personnes identifiées pour ces rencontres sont principalement les employeurs ou les responsables de service pour les plus grandes entreprises. Les discussions portent essentiellement sur les besoins de l'industrie, sur leurs intérêts à prendre des élèves, «ils viennent à notre table et on discute des besoins et on s'ajuste à ce moment là». «On vérifie si nos élèves correspondent bien à la demande et comment ils se comportent en entreprise». Selon un cadre administratif, l'objectif de ces comités est d'aller prendre le pouls de l'entreprise sur deux ou trois points identifiés par les acteurs du milieu éducatif. Par contre, ces derniers pensent que les acteurs du milieu productif ne sont pas intéressés à aborder des sujets plus généraux

sur le développement de l'alternance comme ceux sur la rémunération des stagiaires et les demandes de crédit d'impôt.

Les entreprises nous répondent que les affaires du gouvernement, habituellement ça coûte cher, qu'en bout de ligne ils se mettent dans bien du trouble et qu'ils ne sont pas capables de s'organiser avec ça et que c'est beaucoup de paperasse.

Cependant, les répondants s'accordent pour reconnaître que ces rencontres formelles ainsi que les visites effectuées par les enseignants sont des façons de mieux connaître les besoins de chacun. Aussi, les entreprises deviennent demandeuses de services et l'école prestataire de formation sur mesure.

Il arrive que des enseignants qui supervisent en entreprise s'aperçoivent d'un besoin de formation. Étant au courant d'une possibilité de transfert de budget, je mets sur pied avec l'aide d'un enseignant une formation de 60 heures que je propose à toutes les entreprises de la région.

En ce qui concerne les collaborations individuelles, elles se concrétisent par des offres mutuelles de services. L'employeur devient prestataire d'appareillage non disponible à l'école et certains enseignants offrent leurs compétences au cours des visites en entreprise et sont demandeurs de stages en entreprise.

La collaboration est tellement bonne qu'il n'y a pas d'obstacle à me prêter un instrument quelconque, un outil spécialisé qui coûte tout de même des fois des fortunes que moi je vais aller chercher. C'est sûr que moi, je ne le prête pas à l'élève mais je vais en faire une démonstration à l'élève, comment ça s'installe, comment ça va avec cet outil-là.

Les points forts c'est quand je donne mes modules aux entreprises et qu'elles m'offrent souvent du matériel de l'industrie pour donner mes cours ici.

Comparativement à ce qui a été développé précédemment, les acteurs des programmes de comptabilité et de secrétariat et de coiffure sont plus discrets sur les activités de collaboration avec le milieu productif. Ils soulignent principalement des activités ponctuelles de collaboration données par des patrons de salon de coiffure ou des responsables de séquences en entreprise pour les élèves en secrétariat. Ces activités sont des conférences, des cours pratiques, des participations à des jurys.

Les enseignants et les conseillers pédagogiques pensent que c'est déjà un pas vers une collaboration avec le milieu productif.

On a en coiffure un module qu'on évalue avec un jury et dans le jury, il y a un employeur. Il nous confronte notre mode d'évaluation. Il nous en a même parlé dernièrement, on a fait un rapport au Ministère. C'est très bien.

Même si le niveau de relation est différent selon les secteurs d'activités, globalement c'est avec un sentiment de satisfaction et de fierté que l'ensemble des répondants soulignent une réconciliation entre l'école et les entreprises «on peut se parler», «on peut se dire des choses».

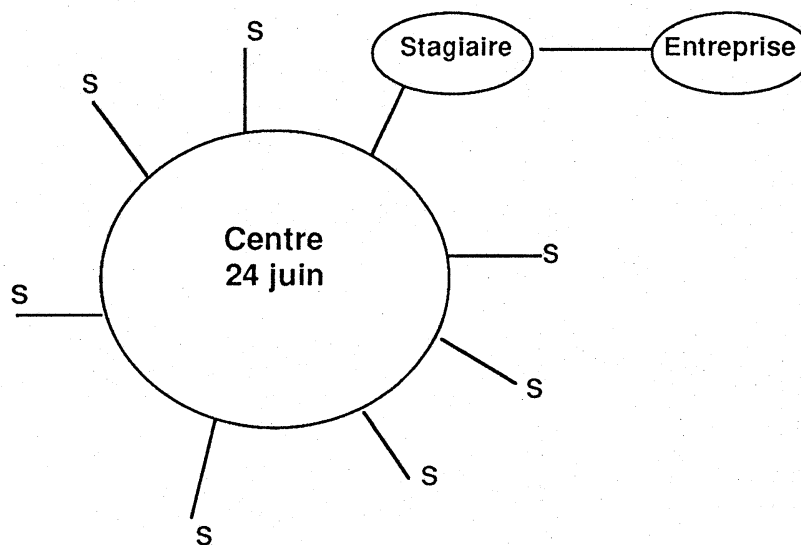
Il faut travailler sur autre chose que la formation technique, les employeurs très souvent ils nous parlent des besoins de l'entreprise. Je trouve qu'on a été très longtemps les employeurs sur un côté, les centres de formation sur un autre. Il y avait un très gros fossé. Eux disaient : «ils forment du monde qui sont incapables, incompetents...» Il n'y avait rien de bon dans ce qu'on faisait. Nous autres on disait : «Bien je comprends, on ne sait pas ce qu'ils veulent, ils ne nous parlent pas.» Bien là on commence à se parler.

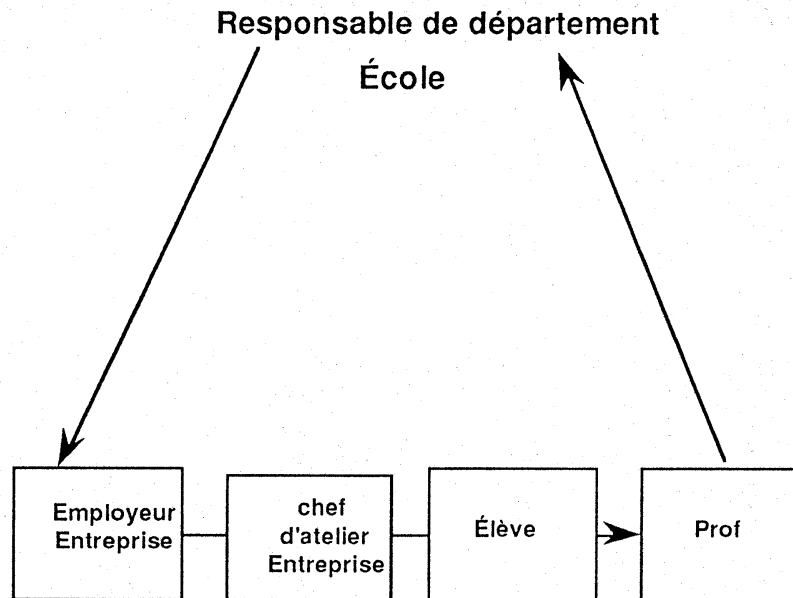
Dans la partie suivante, nous présentons l'analyse des schémas effectués par l'ensemble des acteurs du milieu éducatif. Rappelons que lors de l'entrevue, nous demandions aux répondants d'illustrer à l'aide d'un schéma la façon dont ils se représentaient les relations qu'ils étaient en train de vivre avec les différents acteurs impliqués dans l'alternance.

Les acteurs du milieu éducatif identifient trois pôles en relation: le pôle scolaire, l'élève et l'entreprise. Cependant, si nous considérons le pôle scolaire, nous observons que certains ont surtout privilégié les acteurs individuels, c'est-à-dire les enseignants impliqués directement dans l'alternance alors que d'autres ont choisi l'acteur collectif représenté par l'école ou le centre de formation. L'élément, élève, peut prendre le statut de stagiaire ou d'élève selon les participants. Tandis que le pôle productif est essentiellement illustré par l'acteur collectif, l'entreprise. Ces pôles sont reliés entre eux selon des configurations très diverses qui dépendent de la position donnée à chacun des pôles et à la nature des relations qui les lient. Il reste néanmoins

que le système relationnel s'établit selon les trois pôles : enseignants, élèves et entreprise.

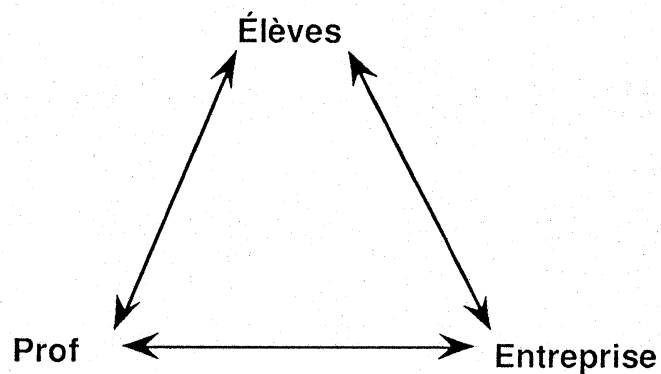
En ce qui concerne la nature des relations, nous distinguons les relations de type linéaire dans lesquelles les pôles sont reliés par des flèches à sens unique ayant pour point de départ l'école ou un acteur du milieu éducatif:





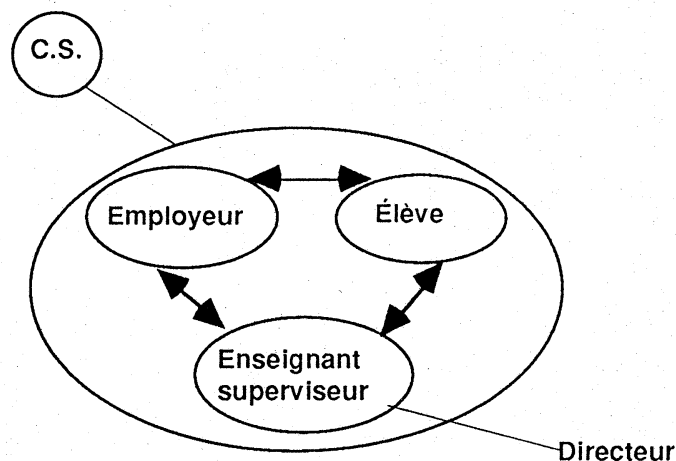
Le gros travail, dans le fond, se fait là (école), parce que je regarde tout le côté évaluation, ces choses-là c'est encore nous autres qui le faisons.

Nous avons regroupé dans le deuxième type de configuration, les schémas dans lesquels les relations sont de type réciproque, dont les pôles sont reliés par des flèches à double sens entre trois pôles, soit l'élève, l'enseignant et l'entreprise:



L'élève est au coeur du stage par alternance avec l'enseignant. Donc il y vraiment une interaction entre l'enseignant et l'élève et cette interaction-là est aussi au niveau de l'entreprise. Ce qui fait qu'il y a toujours un lien qui tourne autour, c'est pour ça que j'ai fait les flèches à double sens.

Certains schémas se complexifient par l'ajout de certains éléments tels que la commission scolaire, le directeur du département ou le centre de formation et le ministère de l'Éducation. Toutefois, ces éléments en amont du noyau central sont mentionnés par les répondants afin de démontrer leur position externe au système relationnel de base de l'alternance:



La direction est vraiment à l'extérieur, Elle est là, à part, quand elle veut avoir de l'information, souvent c'est nous qui allons lui donner. Alors j'ai mis quand même la flèche à double sens, mais il y a une collaboration qui est protocolaire. La commission scolaire elle en parle beaucoup de l'alternance, elle a un beau plan, mais j'ai mis en pointillé et je la mets vis-à-vis des entreprises, mais ça vient jamais à nous. Ils ont formé un comité de partenariat avec les entreprises, nous ne sommes même pas concernés.

Cette position est appuyée par un cadre administratif :

Je vous dirais un peu en cohérence avec ce que je vous apportais tantôt que plus on est dans l'ordre des intervenants institutionnels plus on est loin de la vraie partie.

Globalement, il ressort dans les schémas que le système relationnel dans l'alternance s'établit selon trois pôles : les enseignants superviseurs, l'élève et les entreprises. Certains répondants soulignent que les relations entre ces pôles sont interactifs si chacun joue son rôle, les autres éléments étant secondaires. L'élève est considéré à l'interface du pôle éducatif et du pôle productif dans l'alternance.

C'est sûr que c'est l'élève qui, via l'école et via l'entreprise, est acteur principal mais en même temps il permet de faire le pont entre le prof et l'entreprise. Si chacun joue vraiment son rôle, ça devient vraiment interactif ces trois trucs-là.

Finalement la dernière partie de ce chapitre est réservée aux opinions des acteurs du milieu éducatif à propos de l'avenir de l'alternance.

5.5 Un avenir incertain

Quand on questionne les acteurs du milieu éducatif sur l'avenir de l'alternance travail-études, il est surprenant de découvrir des attitudes de prudence. À aucun moment les répondants remettent en question les bienfaits de ce principe d'insertion professionnelle. Les enseignants énoncent quelques améliorations possibles sur le rythme ou la durée. Ces informations sont très éclatées et comme toutes réponses, chez les cadres administratifs et les conseillers pédagogiques, nous avons recueilli des «je ne sais pas», «ce n'est pas facile de répondre à ça», «point d'interrogation», «incertain». Malgré ce flou, il ressort de l'analyse du discours quelques points qui justifient les incertitudes des acteurs du milieu éducatif. Dans les éléments épars, les répondants du programme en coiffure expriment un certain doute sur la pertinence de l'alternance dans leur domaine comparativement à des secteurs industriels ou d'entretiens.

Le secteur de la coiffure est un problème parce qu'ils travaillent sur des humains. J'ai toujours dit que moi si je suis garagiste ou coiffeur, je prends un stagiaire dans les deux cas. Si j'ai une révision de moteur à faire et je la donne au stagiaire et qu'il se trompe ça va me coûter de l'argent mais je vais être capable de réparer ça et mon client peut-être qu'il ne le saura pas. Mais si je suis coiffeur et que je donne mon client à un stagiaire qui manque son coup. Le client va le voir, il a un miroir en avant de lui. C'est sûr qu'il va le voir et je vais le perdre ce client-là. C'est très différent d'un milieu à l'autre je pense.

Mais comme toile de fond du problème discuté, il ressort un malaise chez les enseignants superviseurs face à l'action des décideurs dans l'alternance. Qui sont ces décideurs? Quels sont leurs rôles dans ce projet? Dans leur discours les enseignants visent les décideurs politiques et les décideurs organisationnels. Au niveau des décideurs politiques, la totalité des enseignants traduisent un décalage entre le discours favorable à l'alternance et la mise en pratique dans les programmes officiels. Comme le souligne un enseignant, l'alternance n'est pas comprise par ces personnes et les programmes ne sont pas conçus pour ce principe pédagogique.

L'alternance ça fait cinq ans que ça fonctionne, tout le monde nous félicite et nous donne des tapes dans le dos et c'est drôle on a un programme qui a mais absolument aucune vision sur l'alternance, aucune. On est encore revenu avec les stages intégrés, intégration au milieu de travail, 60 heures en première année et 90 heures en deuxième année. Ça c'est le ministère de l'Éducation. On me reproche que mes modules ne sont pas bien placés. Pour eux l'alternance c'est envoyer un gars en industrie. Ils n'ont absolument pas compris l'alternance. Je parle au haut niveau. Nos industries sont plus au courant des objectifs de l'alternance travail-études que les gars qui partent des programmes. Je trouve ça un peu aberrant.

Ce sentiment d'incompréhension est ressenti au niveau des décideurs administratifs. Les enseignants superviseurs ont l'impression que le rôle joué par ces personnes en est beaucoup plus un de contrôle de la gestion des ressources humaines qu'un de consolidation des initiatives de la base. Ce contrôle s'effectue par rapport aux frais de déplacements des enseignants. L'aspect financier est amené principalement par les cadres administratifs et les conseillers pédagogiques.

Mais, j'ai l'impression que du moment où les ressources financières vont être coupées provenant du fédéral, nous allons voir la volonté réelle de l'institution de poursuivre et d'y mettre les ressources financières et humaines pour poursuivre. Et là j'en doute.

Par ailleurs, la rigidité de la structure scolaire est mise en cause et apparaît pour les enseignants incompatible avec le principe de l'alternance. Selon ces répondants, une action commune avec le milieu productif exige une organisation différente pour les acteurs du milieu éducatif. Le respect des horaires est un des éléments conflictuels soulevés.

Oui c'est toujours une question monétaire. Parce que le centre pense que la journée où je suis en alternance que je suis en vacances et au contraire c'est pas facile, je dérange quand je vais voir mes stagiaires. D'abord, je les dérange quand j'arrive là, c'est bien sûr. Alors j'attends que le moment soit propice pour le rencontrer. Je ne peux pas lui couper son temps, il travaille là à plein temps. Je ne peux pas appeler d'avance et dire que je vais être là à telleheure. Je ne sais pas combien de temps ça va me prendre à chacun. Et ce n'est pas facile parce que si mon temps finit à quatre heures moins le quart quand je vais en alternance ce n'est pas vrai. Je sais à quelle heure je commence, je ne sais pas à quelle heure je vais finir.

L'ensemble des enseignants font référence à ce rôle de contrôle joué par le centre de formation. Ils perçoivent un manque de confiance de la part des décideurs alors qu'ils souhaiteraient un soutien moral et administratif de leur part afin de consolider l'alternance dans le milieu scolaire :

Mais le seul souci que moi je me suis rendu compte qu'il avait au début, c'était le souci de contrôle, c'est leur job. Je trouve ça parfaitement normal, mais à côté du contrôle il y a autre chose. Moi, je me dis que quand on implante quelque chose, on ne doit pas commencer à installer des mesures de contrôle sur un système que tu es en train d'implanter.

De leur côté, certains cadres administratifs expriment une vigilance vis-à-vis de l'intervention des entreprises dans la formation. La peur de perdre des heures pour le milieu éducatif est toujours présente dans certains discours :

Comme modèle de formation, moi d'emblée je dis oui dans la mesure où on est capable de respecter les vocations particulières de l'un et de l'autre. Ce que j'appelle moi essayer de tirer le meilleur de deux mondes. Mais on constate qu'il y a des freins possibles. Il y a celui du financement et celui du transfert des formations pour les enseignants. Pour le moment il n'y a pas d'impact sur l'emploi pour les formateurs mais on sent tout de suite lorsque une piste comme celle-là est mise de l'avant dans quelle mesure c'est un compétiteur qu'on est en train de former en regard de ce que je fais.

Les attentes exprimées par les enseignants face au rôle du centre de formation le sont essentiellement en terme de promotion du projet auprès des autres enseignants du programme, des entreprises et finalement dans leur localité. En ce qui concerne l'implication des autres enseignants du programme, les répondants disent qu'elle est limitée, ce qui freine, selon eux, l'exploitation pédagogique des séquences en entreprise et le réajustement de la formation. Ils se disent conscients que les

expériences ont débuté avec des volontaires alors que les autres enseignants avaient une attitude de méfiance face au projet, «le projet alternance a mal débuté. Les gens ont été réticents parce que ça pouvait enlever la job». Chacun s'exprime sur cet obstacle mais perçoit à l'heure actuelle un intérêt de la part des autres enseignants. Les enseignants impliqués dans l'alternance signalent un effort de leur part pour informer leurs collègues du département. Cependant, ils souhaiteraient que la structure administrative favorise plus la mise en commun et qu'elle coordonne le réajustement de la formation. Cependant, c'est en terme de temps qu'ils perçoivent cette possibilité: «C'est un processus de longue haleine», «il faut du temps pour former une équipe», «tout le monde commence à connaître l'alternance».

On forme des techniciens alors la meilleure façon c'est de les envoyer sur le marché du travail avant la fin pour voir c'est quoi vraiment le métier de secrétaire. Nous ici, on est quelques fois à côté dans notre formation, ce n'est pas ce qui arrive nécessairement. Mais cela serait bon de se réajuster. Mais il faut prendre des gants blancs pour le proposer aux autres. Parce qu'ils n'en ont pas de lien avec l'entreprise. Alors eux ils ne savent pas tout ce qu'on sait.

L'entreprise est un milieu intéressant, un terrain d'apprentissage riche, varié mais qui ne collabore pas à la définition du développement de l'école. Cet aspect, l'école ne le veut pas vraiment. C'est comme si c'était «Nous on a l'expertise, vous avec la vôtre, ne mêlons pas les cartes.» Chacun son jardin.

L'utilisation de l'alternance comme outil de promotion est un autre point soulevé par les acteurs du milieu éducatif. Les enseignants ont une attitude très pragmatique face à cette ouverture de l'école. Ils y perçoivent un moyen pour valoriser auprès des entreprises de la région et de la population, la formation professionnelle donnée par le Centre 24 juin et par le fait même pour aller chercher une clientèle plus nombreuse.

Maintenant, ce qui resterait à faire pour améliorer ça du côté administration, ça serait peut-être de mousser un petit peu plus, d'en parler un peu plus au niveau publicité. L'utiliser, pour pas l'utiliser, c'est un outil qui est là pour nous autres. Toutes les écoles présentement sont en période de promotion pour attirer de la clientèle. C'est un véhicule de promotion, et il est drôlement bon.

Il reste cependant que si les enseignants n'ont pas le sentiment que l'administration nuit au projet, ils souhaiteraient par ailleurs une légitimation de ce dernier en tant que projet pédagogique au même titre que les autres enseignements.

5.6 Synthèse des représentations des acteurs du milieu éducatif

Dans ce chapitre, il a été question du discours des acteurs du milieu éducatif dans le cadre du projet d'alternance travail-études dans lequel ils étaient impliqués. L'objectif de cette partie était de dégager les représentations des acteurs du milieu éducatif à propos de leur rôle respectif, de celui de leur partenaire et de la formation en alternance qu'ils réalisent en collaboration. Aussi, nous avons résumé dans la figure 5.1 les éléments représentatifs qui composent le champ de représentation des acteurs à propos de l'alternance travail-études.

Le projet d'alternance travail-études est perçu comme une structure de formation à dominance scolaire dans laquelle sont intégrées des séquences de formation organisées en entreprise. L'organisation de ces séquences en alternance repose sur trois règles générales qui contribuent à modifier les modalités de formation des programmes initiaux: le transfert en entreprise d'heures de formation, initialement prévues en établissement scolaire, la planification progressive des stages et finalement l'élaboration de documents de liaison et pédagogiques afin de formaliser l'entente de formation entre les partenaires. Cet aménagement de l'alternance se déroule dans un esprit de conformisme scolaire.

L'ensemble des répondants assignent à ces séquences des objectifs d'ordre socio-pédagogique qui visent principalement l'orientation professionnelle, l'application des connaissances de base et la socialisation au milieu professionnel. Même si certains enseignants souhaitent l'acquisition partielle ou totale de connaissances, ce discours reste marginal. Les répondants parlent de contextualiser des savoirs scolaires pour résoudre des problèmes concrets dans le milieu professionnel. L'objectif de socialisation est perçu comme un point culminant de l'alternance. Outre le développement des habiletés socioprofessionnelles, les acteurs du milieu éducatif y

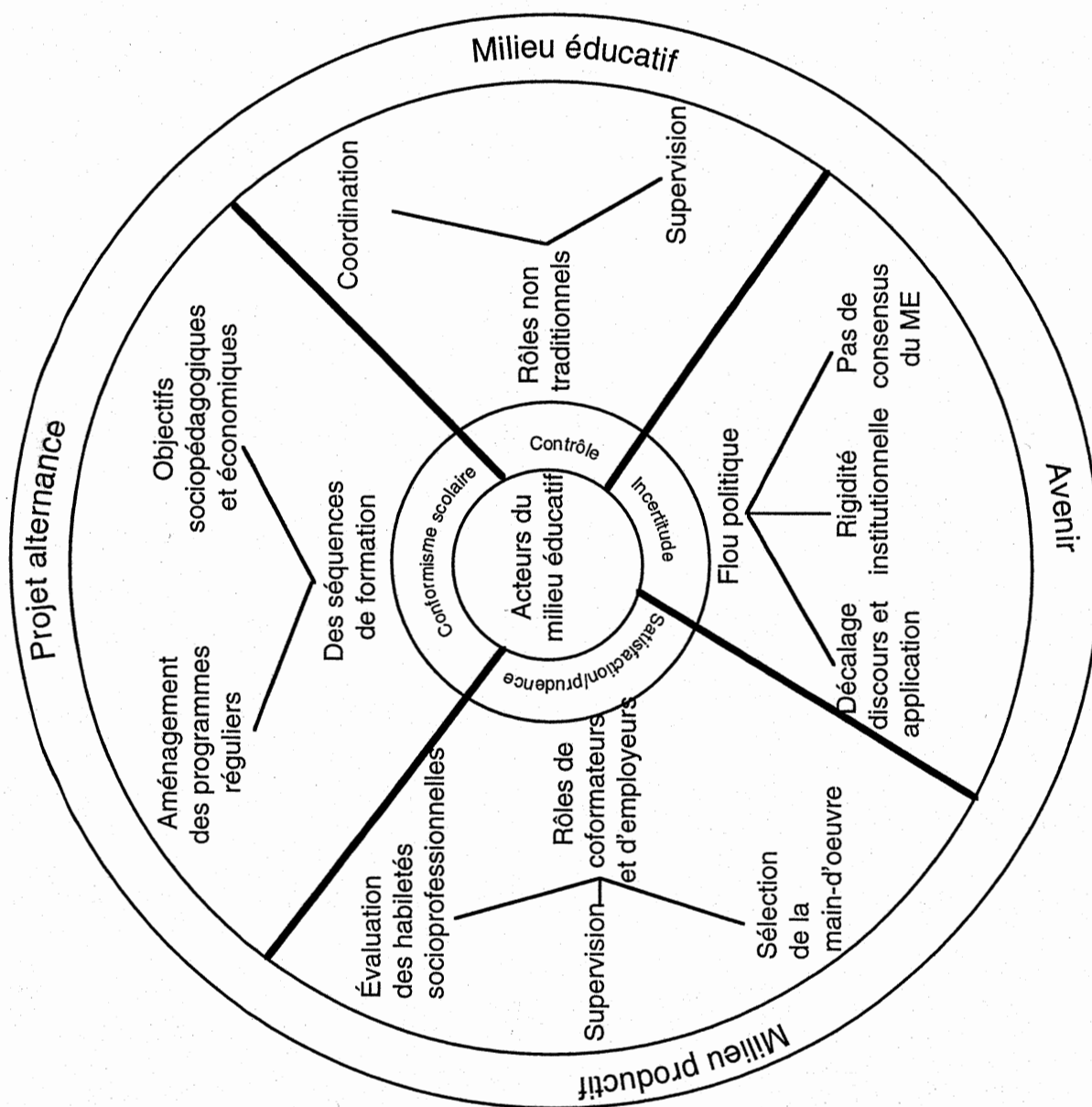


Fig. 5.1 Synthèse des représentations des acteurs du milieu éducatif

voient aussi un moyen de développer des habiletés sociales que l'école a de plus en plus de mal à véhiculer. La possibilité de permettre à l'étudiant de décrocher un emploi ou tout au moins de s'intégrer dans le monde du travail est le deuxième objectif privilégié par les répondants. Dans les secteurs les plus en demande de main-d'oeuvre, cet objectif d'ordre économique sera un objet mobilisateur des rapports entre les milieux éducatif et productif.

L'image que les acteurs du milieu éducatif ont des finalités et des modalités de l'alternance influence fortement les rôles qu'ils s'assignent dans cette structure de formation. L'intégration des périodes en entreprise dans un processus de formation exige de la part des acteurs du milieu éducatif qu'ils assument certaines fonctions autres que celles qui leur sont attribuées habituellement. Nous observons que la *coordination* et la *supervision* des séquences sont les deux types de fonctions non traditionnelles qui sont mentionnées pour assurer le fonctionnement de l'alternance travail-études. Étroitement liées, ces fonctions sont pourtant traitées d'une façon très linéaire par les répondants, surtout lorsqu'elles sont assumées par des personnes différentes.

L'ensemble des acteurs du milieu éducatif signalent que les préoccupations premières de la personne qui coordonne les stages doivent résider dans la construction d'un réseau d'entreprises formatrices, dans le placement et finalement dans le jumelage élève-employeur. Les deux premières tâches répondent directement à un souci de contrôler la sélection des entreprises selon le potentiel de formation qu'elles peuvent offrir à l'élève et de contrôler le placement de celui-ci dans ces entreprises, afin de respecter les objectifs d'ordre socio-pédagogique de l'alternance. Quant au jumelage élève-employeur, il rend plutôt compte de la dimension économique de l'alternance, puisqu'il vise avant tout à répondre à un besoin de main-d'oeuvre. Ce pairage entre les élèves et les employeurs se fait selon le profil académique et personnel des élèves et en conformité avec les attentes professionnelles des entreprises. Selon les répondants, la fonction de *coordination* exige pour la personne responsable une bonne connaissance du milieu professionnel. De plus, toujours selon les acteurs du milieu éducatif, les PME, contrairement aux grandes entreprises, offrent une organisation du travail à caractère

artisanal qui valorise davantage les compétences relationnelles et professionnelles indispensables pour un métier. En outre, la mouvance des ressources humaines et la hiérarchie dans les grandes entreprises ne semblent pas privilégier des rapports facilitants et constants entre les responsables de la coordination du milieu éducatif et les partenaires du milieu productif.

Les acteurs du milieu éducatif attribuent un rôle de superviseur aux enseignants responsables du suivi des stages, lequel est surtout perçu comme un moyen de contrôler des tâches effectuées par l'élève en entreprise et d'évaluer les comportements reliés au métier et ceux reliés aux habiletés socioprofessionnelles exigées par le milieu productif.

C'est à partir des expériences vécues lors des stages conventionnels et du discours sur l'utilisation d'une main-d'oeuvre bon marché que le milieu éducatif a développé une attitude générale de contrôle sur le milieu productif. Conséquemment, l'objectif des responsables de la coordination est de négocier une entente de formation optimale avec l'entreprise, afin de s'assurer que les employeurs contribuent à réaliser les objectifs de formation. Du côté des superviseurs on vise essentiellement le contrôle de la qualité et de la quantité des tâches effectuées lors des séquences en entreprise, et l'évaluation de l'aptitude des élèves à les accomplir et à s'intégrer dans le milieu professionnel. Aussi, certains enseignants superviseurs disent profiter des visites pour se ressourcer principalement dans les nouvelles technologies disponibles en entreprise.

L'étape de l'exploitation des stages est essentiellement abordée dans le sens de la planification des prochaines séquences en entreprise et sur le développement du projet personnel et professionnel de l'élève. Dans cette vision, nous constatons que l'élève doit jouer un rôle plus actif que celui auquel il a traditionnellement été habitué d'assumer à l'école. Ce rôle actif est perçu comme un moyen supplémentaire de contrôler l'exécution de l'entente de formation avec les entreprises par l'intermédiaire des grilles d'évaluation. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, ce rôle est vu par les enseignants impliqués dans l'alternance comme un changement embryonnaire de la place de l'élève dans sa formation.

Les acteurs du milieu éducatif attribuent des rôles de *coformateurs* et *d'employeurs* aux acteurs du milieu productif. Sous l'effigie du titre de coformateur, le milieu éducatif s'attend à ce que le responsable de la formation en entreprise s'assure du respect de l'entente de formation. Dans cette foulée, le responsable de l'encadrement pratique, considéré comme un professionnel, doit guider l'élève dans ses apprentissages. Cette fonction d'encadrement n'est pas très développée par les acteurs du milieu éducatif. De plus, en conformité avec les objectifs assignés aux séquences de formation en entreprise, le responsable de stage en entreprise participe à l'évaluation. Suite à une concertation avec les professionnels, le responsable de stage agit à titre d'expert pour l'évaluation des aptitudes au métier et il incarne le rôle d'employeur potentiel pour évaluer les habiletés d'employabilité.

Les rôles assignés aux acteurs du milieu productif prennent une connotation différente selon que le milieu productif est demandeur de main-d'oeuvre ou prestataire de services auprès du centre de formation. Pour les acteurs du milieu éducatif, l'entreprise du premier type est beaucoup plus motivée à donner une formation qualifiante que celle qui offre ses services pour la formation pratique. Notons que les attitudes et les attentes des enseignants superviseurs diffèrent selon le type de statut de l'entreprise sur le marché du travail. Alors que ces acteurs traduisent un malaise et une sorte de dépendance face aux entreprises qu'ils approchent pour participer à l'alternance, ils expriment plutôt un sentiment de valorisation face aux employeurs qui sont demandeurs de main-d'oeuvre. Ces derniers utilisent d'ailleurs ce type de formation comme mode de sélection de leur future main-d'oeuvre.

Dans un processus de formation comme l'alternance, l'inégalité de la qualité de la formation offerte en entreprise reste le point le plus faible de toute collaboration avec le milieu productif. Aussi, malgré la satisfaction évidente exprimée par l'ensemble des acteurs du milieu éducatif vis-à-vis de l'implication du milieu productif dans la formation professionnelle, ils gardent une certaine prudence et restent vigilants quant au choix des entreprises et au maintien de leur collaboration avec ces dernières.

L'attitude de prudence manifestée par l'ensemble des acteurs du milieu éducatif face à l'intervention du milieu productif ne remet pas en doute le principe de l'alternance. Les modalités institutionnelles privilégiées dans chacune des expériences ont été choisies afin de respecter les principes de base énumérés au début de cette synthèse. Cependant, selon l'ensemble des acteurs du milieu éducatif impliqué dans l'alternance, ces choix restent des adaptations locales qui ne sont pas perçues nécessairement comme une stratégie éducative générale par les décideurs politiques (MEQ). Le décalage entre le discours politique favorable à l'alternance et son implication peu concrète dans les programmes officiels crée une incertitude chez les acteurs du milieu éducatif vis-à-vis de l'avenir de l'alternance travail-études. La très grande majorité des répondants perçoit dans le discours général une stratégie économique plutôt qu'une stratégie éducative. Dans une perspective économique, l'alternance est vue comme une formule visant à réduire le coût des équipements et des ressources humaines du milieu éducatif, à répondre essentiellement aux besoins des grandes entreprises, à augmenter la clientèle scolaire en formation professionnelle et conséquemment à envisager cette mesure comme un palliatif au chômage.

Deux autres éléments viennent alimenter cette incertitude du développement de l'alternance: la rigidité institutionnelle et le manque de consensus du milieu éducatif vis-à-vis du principe de l'alternance. Le premier élément met en cause l'incompatibilité de la structure scolaire avec les nouveaux rôles assignés aux acteurs du milieu éducatif impliqués dans une action commune avec le milieu productif. Quant au manque de consensus dans le milieu éducatif vis-à-vis de la vision éducative de l'alternance qui traduit sans doute une forme de résistance au changement de la part de certains enseignants et administrateurs, il freine la légitimation de cette innovation pédagogique.

CHAPITRE VI
L'ATERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES
VUE PAR LES ACTEURS DU MILIEU PRODUCTIF

CHAPITRE VI

L'ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES VUE PAR LES ACTEURS DU MILIEU PRODUCTIF

Ce chapitre est consacré au discours des acteurs du milieu productif concernant les expériences en alternance travail-études dans lesquelles ils sont impliqués. Les dimensions abordées dans les entrevues sont les mêmes que celles utilisées auprès des acteurs du milieu éducatif: Comment les acteurs du milieu productif perçoivent-ils l'alternance? Quels rôles s'attribuent-ils dans cette situation? Comment perçoivent-ils l'action du milieu éducatif et celui de ses agents? Quelles sont les relations vécues entre les acteurs du milieu éducatif et les acteurs du milieu productif? Et finalement comment envisagent-ils l'avenir de l'alternance ?

Six grands thèmes ressortent de l'analyse du discours. Nous nous proposons de les développer. Il s'agit des stages dans un processus de formation, de l'entreprise partenaire actif de la formation professionnelle, du rôle de contrôle du milieu éducatif, du rôle de l'élève comme acteur principal de sa formation et de son insertion professionnelle, des relations d'intérêt entre les acteurs et finalement de l'avenir de l'alternance dans les mains des décideurs organisationnels et politiques.

6.1 Des stages en alternance dans un processus de formation

À l'intérieur de ce thème, nous avons regroupé les éléments du discours qui portent sur ce que représente l'alternance travail-études pour les acteurs du milieu productif. Pour eux l'alternance correspond à un ensemble de stages planifiés à l'intérieur d'un processus de formation initié par le milieu éducatif. Cette conception s'organise autour de deux dimensions non exclusives qui sont les modalités organisationnelles et les objectifs des stages en alternance.

6.1.1 Des modalités organisationnelles formalisées

Les employeurs et les salariés sont très au courant des modalités organisationnelles des stages. À travers un discours descriptif, les acteurs du milieu productif abordent aussi bien le nombre de stages, la durée, le rythme que le principe de diversification des entreprises et les outils administratifs et pédagogiques utilisés dans l'alternance. Trois dimensions ressortent principalement du discours et sont développées dans cette partie: la durée, le rythme ou la répartition des stages et l'entente de formation. Le principe de diversification des entreprises est principalement traité dans la section réservée aux objectifs.

L'ensemble des répondants appuient leur position en opposant ce qu'ils ont vécu dans les stages conventionnels à ce qu'ils vivent dans l'alternance. Dans cette optique, ils préfèrent utiliser le terme stage en alternance ou alternance que le terme stage pour désigner l'ensemble des stages planifiés dans un processus de formation. Ils expriment leur satisfaction face à une structure organisationnelle rigoureuse qui implique plus longtemps les élèves dans l'entreprise. Même si les modalités diffèrent d'un projet à un autre, les explications d'un des employeurs résument bien cette vision:

Les jeunes vont plus souvent en stage et c'est plus long. C'est sûr que nous les employeurs on a un peu plus de réunions avec les professeurs, les professeurs viennent nous voir, on a des livres à remplir aussi sur l'évaluation, après tant d'heures, je crois au bout de 18 heures [...] Je m'assois toujours avec la stagiaire et je remplis le petit cahier avec elle pour voir qu'est ce qu'il y a à corriger. Avant c'était pas comme ça. Avant disons qu'on recevait une feuille d'évaluation et puis on la remplissait et on la retournait à l'école comme ça. Ça faisait peut-être un peu moins sérieux.

La notion de temps est perçue comme un critère important dans l'efficacité de l'alternance. Selon les répondants des programmes de mécanique de véhicules lourds et de techniques d'usinage, l'allongement des périodes de stage dans l'alternance et leur répartition à des moments différents au cours de l'année permettent de combler certaines lacunes d'une logique de production. En effet, selon un salarié, les entreprises peuvent difficilement assurer des situations de formation à un moment

précis. Pour d'autres, l'allongement des stages donne la possibilité à l'élève de profiter des activités diversifiées dans une entreprise de taille moyenne.

Quand c'est l'alternance c'est garanti que si on n'a pas eu certaines tâches à exécuter cette semaine, la semaine prochaine on sera capable ou dans l'autre semaine de lui (stagiaire) donner à faire. Parce que l'industrie ne peut pas non plus, dans certains cas c'est difficile, arriver à donner des tâches à l'élève selon les modules à des moments très précis, cela dépend de l'ouvrage.

C'est bon pour l'étudiant en tout cas. Parce qu'ici ils font de l'ouvrage diversifié sur six semaines. Ils ne font pas toujours la même affaire, ils font du général.

D'après moi, c'est bon pour eux que ce soit plus longtemps parce que c'est de l'expérience. Et en faisant plusieurs endroits aussi ils connaissent plusieurs types d'entreprises qui manufacturent des pièces différentes.

Les employeurs impliqués dans les programmes de mécanique de véhicules lourds, de techniques d'usinage se disent très satisfaits de la durée et de la répartition des stages proposés dans l'alternance. En ce qui a trait aux jugements portés sur les expériences proposant trois stages dans la même entreprise (secrétariat et coiffure), les répondants rapportent des opinions quelque peu divergentes. Les patrons des salons de coiffure émettent des jugements positifs sur ces modalités. Selon leurs propos, la répartition des stages sur plusieurs périodes permet à l'étudiant de gagner la confiance d'une clientèle et de s'intégrer dans une équipe. Par contre, certains salariés impliqués dans les programmes de comptabilité et de secrétariat trouvent les modalités exigeantes pour les personnes qui reçoivent les étudiants et soulèvent le problème de l'occupation de la stagiaire à trois moments différents.

En alternance je peux lui donner des clients. La stagiaire étant là plusieurs semaines et plusieurs fois, les clientes se sont habituées et la stagiaire fait partie intégrante du commerce.

C'est plus difficile en alternance parce que là on sait vraiment que la fille va revenir trois fois, c'est pas juste une fois. Il faut combler un peu, c'est pas juste pour le plaisir de dire qu'on va avoir une stagiaire. Il faut quand même remplir notre contrat.

Par ailleurs, la progression des stages est une des caractéristiques de l'alternance soulevée principalement par les patrons des salons de coiffure. Associée

à cette progression, l'entente de formation vient selon eux faire le lien entre la formation reçue à l'école et l'application qui peut être faite en milieu de travail.

Avec l'alternance c'est progressif. Tu sais que l'étudiant est rendu à tel ou tel endroit à l'intérieur de son apprentissage en coiffure, ça fait qu'à ce moment-là tu peux faire les applications en fonction de ça. Tandis que quand tu as quelqu'un qui vient en fin de formation tu vois tout avec elle pour savoir à quel endroit elle a des difficultés, tu n'a pas de base proprement dite.

L'entente de formation est le troisième point abordé par les acteurs du milieu productif. Selon les employeurs et les salariés que nous avons rencontrés, l'entente signée avec le centre de formation est le point fort de l'alternance. Quand il s'agit de parler de ce document, c'est plus exactement à la description des tâches à exécuter que les répondants font allusion, «il y a un programme en alternance à suivre», «des modules à respecter», «une feuille à remplir». Tandis qu'ils se sentent tenus par ce contrat, ils perçoivent certains avantages dont celui de servir de guide pour les employeurs et les élèves. En effet, l'ensemble des acteurs du milieu productif font preuve d'une attitude pragmatique face à ce document administratif et pédagogique. À cette impression, s'ajoute un sentiment de valorisation. Aussi, c'est en tant que formateur qu'ils se représentent leur implication dans ce contrat de formation.

On était laissé à nous mêmes; on ne savait pas ce qu'il fallait montrer à l'étudiant, on avait aucune indication, tandis que maintenant on a un programme et il faut qu'il le voit. Donc, c'est beaucoup mieux pour lui et c'est beaucoup mieux pour nous autres. Quand on a un type de travail à faire qui correspond à ce qu'il doit faire on le met dessus. Le système est meilleur qu'avant.

Les travaux de Cardi (1984) sur les séquences éducatives en France montrent de la part des tuteurs interrogés une connaissance très floue des structures et du fonctionnement de l'alternance dans laquelle ils sont impliqués. Cette constatation ne surprend pas l'auteur puisqu'il soulève l'existence de contacts superficiels et une concertation rare entre les lycées professionnels et les tuteurs. À l'opposé, les acteurs du milieu productif dans le cadre de cette recherche dressent un portrait très descriptif des modalités de l'alternance. Ces résultats peuvent être révélateurs d'une meilleure concertation entre les acteurs des deux milieux ou du moins entre les employeurs et les salariés impliqués dans la négociation de l'entente de

formation dans l'alternance travail-études. La présence de l'entente de formation ou «annexe pédagogique» pour les séquences éducatives en France est mentionnée par Cardi (1984) et Figeat (1992). Ces auteurs relèvent que cette pièce maîtresse est souvent absente des conventions entre les partenaires et elle est perçue comme une ingérence de l'école dans les entreprises. Contrairement notre population donne un jugement positif face à ce contrat et exprime la nécessité de sa présence dans l'alternance.

6.1.2 Des objectifs de qualification et d'emploi

Pour les acteurs du milieu productif l'entreprise n'est pas uniquement le lieu de production, elle est aussi un lieu formateur pour développer les habiletés pratiques dans un métier et les aptitudes sociales requises dans une situation de travail. Par ailleurs, les répondants perçoivent à travers les séjours en entreprise un objectif de régulation de la main-d'oeuvre.

6.1.2.1 La formation au métier ou le travail formateur

C'est avec fierté que les employeurs ou les responsables de stage disent faire travailler le jeune dans l'entreprise. Pour la plupart, l'action de travailler correspond à la pratique du métier, «il faut qu'ils connaissent ce que c'est le métier», «travailler, c'est apprendre». Cette conception du travail formateur s'oriente vers trois objectifs: affirmer le projet professionnel de l'élève, le qualifier techniquement et le qualifier socialement dans un métier.

L'affirmation du projet professionnel de l'élève est une dimension qui n'est plus à démontrer selon certains auteurs. En effet, les travaux de Vincent (1982), de Cardi (1984) et finalement de Agulhon (1994) mettent en évidence cet aspect dans les séquences éducatives et les périodes de formation en France. Cet élément est aussi relevé par les employeurs impliqués en alternance travail-études au secondaire au Canada (Emploi et Immigration Canada, 1994). Cependant, les employeurs et les salariés dans le cadre de cette recherche amènent une nouvelle dimension à cette notion. En effet, ils associent la bonne ou mauvaise orientation au degré de motivation

de l'élève pour se former. Selon l'ensemble des répondants, une bonne orientation conduit à un degré de motivation mobilisateur des apprentissages qui seront effectués en entreprise. Dans cette optique, les répondants expriment l'importance de placer l'élève suffisamment tôt dans le métier qu'il a choisi, afin de valider ou d'infirmer son projet professionnel.

L'objectif au niveau de l'alternance c'est surtout de l'implication en milieu de travail, très tôt dans la formation. Ceci afin de savoir si la personne est vraiment dans son élément ou si elle ne l'est pas, ça c'est le plus gros avantage.

En ce qui a trait à l'objectif de formation ou à la qualification technique telle que mentionnée par Pirdas (1988), les employeurs et les salariés se situent par rapport à la formation donnée à l'école. Ne voulant pas être les juges de cette formation, les acteurs du milieu productif traduisent plutôt les limites de celle-ci dans la formation à un métier. Nous retrouvons l'éternel discours de la théorie à l'école et de la pratique en entreprise. Par contre, c'est avec une conception d'une formation complémentaire plutôt qu'opposée que certains s'expriment à ce sujet:

C'est qu'on essaie de leur faire connaître le plus possible ce que c'est le métier vraiment, que c'est différent de l'école. Parce qu'il y a travailler et aller à l'école, c'est bien différent. Aller à l'école, ils vont apprendre beaucoup de théorie tandis que nous autres ici c'est beaucoup plus la pratique.

Aussi, la conception de l'ensemble des répondants, à propos de la formation complémentaire offerte par les stages en alternance, est perçue principalement comme une application pratique, «c'est vraiment de toucher les domaines du secrétariat auxquels elle a touchés dans sa formation et qu'elle peut mettre en pratique». Cette perspective de l'ensemble des répondants repose sur la conviction que pour apprendre un métier, il faut connaître les aspects pratiques et les techniques utilisées par les professionnels dans des conditions socioprofessionnelles. Les conceptions des répondants, à propos de cette application, diffèrent selon le secteur d'activités de l'entreprise. Pour les employeurs et les salariés des secteurs qui font appel à une diversité de matériel et à un changement technologique rapide, il s'agit de faire travailler le jeune sur un maximum de machines ou sur des postes différents, tandis que pour

les patrons des salons de coiffure, c'est surtout montrer des méthodes et des techniques différentes.

C'est garanti que le but visé c'est de nous les envoyer travailler sur des moteurs qu'ils ne connaissent pas. La technologie avance tellement vite que l'école même si l'école a de bon profs, elle est limitée. C'est toujours les mêmes véhicules, c'est toujours les mêmes problèmes qu'ils recréent et ainsi de suite. [...]. Ces expériences-là les jeunes, ils les vivent au jour le jour quand ils sont dans l'industrie alors que si ils sont à l'école ils ne vivront pas ces expériences-là.

La fille qui arrive de l'école, elle a appris les bases. Quand elle arrive en milieu de travail, c'est autre chose. On développe des techniques de rapidité. Je trouve que les stages c'est bon pour prendre de la rapidité et de l'assurance au niveau de la clientèle.

Nous observons que le principe de diversification des entreprises, prôné par les programmes de mécanique de véhicules lourds et de techniques d'usinage, est rapporté pour légitimer aussi bien les objectifs d'orientation que de qualification. En ce qui concerne le premier objectif, la possibilité donnée au jeune de voir plusieurs entreprises lui permet de faire un choix plus éclairé sur le type de milieu dans lequel il souhaiterait travailler. Par ailleurs, en ce qui a trait à la qualification, les répondants soulignent la possibilité pour l'élève de travailler sur diverses machines. Le témoignage d'un employeur appuie ces remarques:

Parce qu'il y a des entreprises comme la mienne, il y en a d'autres de mécanique qui ne font pas comme moi, alors en faisant le tour ils voient toutes sortes de choses, il prend plein d'expérience et il peut à un moment donné décider de ce qu'il aime mieux faire, alors il sait un peu dans quelle sorte d'entreprise aller.

Parallèlement à l'objectif de qualification technique attribué aux stages en alternance, l'ensemble des répondants évoquent aussi l'objectif de qualification sociale ou encore de socialisation professionnelle (Pirdas 1988). Ce thème regroupe les qualités de l'élève autres que techniques; les éléments tels que «l'initiative», «la responsabilité» et «l'autonomie» ressortent du discours. Ces qualités rejoignent celles mentionnées par Dugué et Maillebois (1994). Ces auteurs rapportent que l'initiative et la responsabilité sont nécessaires pour s'adapter aux évolutions constantes de l'organisation et permettre aux travailleurs de jouer un rôle actif dans la mise en place de ces transformations.

Dans cette perspective, les employeurs et les salariés évoquent une fois de plus les limites de l'école à recréer un véritable environnement socio-professionnel. Est-ce vraiment son rôle? Les répondants sont unanimes: «Les écoles, elles ne peuvent pas tout faire et c'est normal on ne leur demande pas ça». Toutefois, ils conviennent que l'école est un monde fermé, «aseptisé», aux «situations fictives», qui ne permet pas de développer certaines qualités exigées dans le monde du travail; «on sait qu'ils travaillent dans des milieux aseptisés, c'est vraiment ce que les étudiants disent. C'est deux mondes». Aussi, les répondants s'accordent pour dire que les stages en alternance responsabilisent les jeunes aux réalités du travail mais aussi à la «vraie vie». Ce rôle serait attribuable à l'école, toutefois les acteurs du milieu productif soulèvent quelques lacunes dont les «projets poubelles» dans les ateliers et la capacité de produire assez rapidement dans des conditions réelles.

Quand ça fait trois pièces que le jeune brise et qu'il n'a pas conscience que c'est de l'argent, ça nous fatigue et ce n'est pas le genre d'employé qui va demeurer ici parce qu'on ne veut pas avoir des projets poubelles. Le système est comme ça présentement et les jeunes n'aiment pas travailler sur des pièces qui ne servent à rien.

À l'école c'est sûr si on passe une cliente par avant-midi et une cliente par après-midi ce n'est pas la réalité en salon de coiffure. Je vois très bien lorsqu'elle arrive pour la première fois elles mettent 20-25 minutes à appliquer une coloration. La coloration prend maximum 40 minutes à travailler, donc si ça a pris déjà 30 minutes à l'appliquer, c'est pas vraiment bien, il faut accélérer. Il faut que ce soit accéléré mais il faut que ce soit bien fait. Ça c'est des choses qu'il faut leur faire comprendre.

Ces points de vue sont relevés par Cardi (1984) et Monaco (1993) pour qui la logique de rentabilité reste dominante dans le discours des acteurs du milieu productif impliqués dans les séquences éducatives. Cependant, pour la Direction générale de l'enseignement collégial (1991), la rentabilité et la production de façon à soutenir la compétition sont des rôles que doivent assumer les étudiants dans les stages en enseignement coopératif.

Cette conception du *travail formateur* est soutenue par les attitudes des jeunes. Le discours des répondants fait abondamment état du plaisir des jeunes à

travailler pendant les stages des programmes d'alternance comparativement à des stages d'observation.

Nous autres ici les jeunes, ils nous disent qu'ils aiment venir ici parce qu'ils travaillent. Il y a bien d'autres places où ils vont en stage c'est pour regarder l'employé travailler. Ils apprendront jamais rien à faire ça. La machine c'est celle-là, l'ouvrage qu'il y a à faire c'est celui-ci, on le surveille et il travaille.

Il est difficile de distinguer dans les commentaires des acteurs du milieu productif ce qui relève d'un souci de formation proprement dit, ou d'un souci de réaliser les objectifs des stages pour combler le besoin d'une main-d'oeuvre productive à très court terme. Ces remarques avancées par d'autres auteurs, tels que Cardi (1984), Figeat (1992) et Monaco (1993) ne sont pas exclues d'une réalité comme l'expriment certains employeurs: «ces stages arrangent tout le monde, le jeune se forme, il peut trouver de l'emploi, l'école place ses élèves et les entreprises ont une main-d'oeuvre mieux formée». Aussi la partie suivante aborde l'alternance comme système d'emploi.

6.1.2.2 Des objectifs d'emploi

Nous observons que pour les acteurs du milieu productif, l'objectif des stages n'est pas essentiellement l'emploi. Cependant, les employeurs et les salariés des programmes de mécanique de véhicules lourds, de techniques d'usinage et de coiffure considèrent que le rôle joué par le centre de formation dans l'alternance est le placement des élèves. Pour les acteurs du milieu productif, le placement et la qualité de la formation forment un tout «le but de l'école c'est qu'ils (élèves) trouvent de l'ouvrage, s'ils ont une bonne formation, c'est-à-dire que les étudiants connaissent la pratique du métier, ils trouveront de l'ouvrage». En outre, certains vont plus loin et pensent que l'intérêt de l'école est de satisfaire les besoins de l'entreprise. Ce discours ne s'éloigne pas de celui avancé par les études sur l'enseignement coopératif. Des études, telles celles que Dupont (1991), de la Direction générale de l'enseignement collégial (1991) et de Laporte (1994) soulignent que les stages ont comme objectifs de favoriser l'intégration des élèves au marché du travail et d'assurer un complément de formation en fonction des besoins de l'entreprise. Certains

répondants notent , «ça fait mon affaire, ça répond à nos besoins et ça répond aux besoins de la personne qui veut avoir une expérience».

Ce que je regarde depuis que je suis en alternance, 90% des jeunes se sont placés à la fin de leurs cours de mécanique lourde. Ils sont presque en train de faire du placement en même temps, je trouve ça super parce que ça donne une chance.

Moi je pense que leur rôle, ils donnent un cours et leur but c'est vraiment de placer les élèves où ils vont être placés en stages afin que les employeurs soient satisfaits. Ils vont faire leur nom de bouche à oreille entre les employeurs et je pense que c'est un atout pour eux autres. Ils ont trouvé des stratégies pour combler notre demande.

Par ailleurs, contrairement à nos résultats, les études françaises sur les finalités et les objectifs de l'alternance, à partir du point de vue des entreprises, rapportent que l'emploi est essentiellement un objectif des employeurs et non un but de l'école de placer ses élèves (Vincent, 1982; Cardi, 1984; Malglaive, 1985; Agulhon, 1994). Cependant, comme nous le verrons dans la partie suivante, la gestion de la main -d'oeuvre est un des intérêts des employeurs à s'impliquer dans l'alternance.

Nous retenons que les acteurs du milieu productif ont une conception bipolaire de la formation professionnelle conduite par l'école et les entreprises. Pour eux, l'école donne les connaissances de base et dans ce domaine ils sont catégoriques: les étudiants ont des connaissances, «ils sont bons», «ils ont les connaissances de fond». Par contre, l'entreprise a un rôle complémentaire, elle permet les applications pratiques, l'apprentissage sur d'autres machines, d'autres méthodes, elle situe les connaissances dans un contexte socio-professionnel, c'est ce que les employeurs et les salariés nomment «la formation à un métier», «être professionnel». Aussi, au-delà des opinions des acteurs du milieu productif sur leur conception de la situation d'alternance, il paraît significatif de développer maintenant leur point de vue sur leur implication dans l'alternance travail-études.

6.2 L'entreprise partenaire actif de la formation professionnelle

En reconnaissant l'alternance comme une organisation bipolaire, contrôlée par le milieu éducatif, nous avons demandé aux acteurs du milieu productif ce qui les

motivaient à s'impliquer dans l'alternance et comment ils envisageaient leurs rôles. En ce qui a trait à l'implication des entreprises, il ressort du discours deux types de motivation: une implication sociale et un moyen de sélectionner une main-d'oeuvre qualifiée. Dans une deuxième section, nous développons les rôles de superviseur et de formateur que s'attribuent les employeurs et les salariés.

6.2.1 Des implications liées à la gestion de la main-d'oeuvre

Globalement nous retrouvons deux réalités dans le discours des acteurs du milieu productif: une implication sociale auprès d'une population démunie et un intérêt à sélectionner et à former une main-d'oeuvre qualifiée. Une synthèse de ces réalités est traduite dans les commentaires d'un employeur:

L'intérêt c'est la personne que tu formes. Si tu vois à long terme tu peux trouver dans ce stagiaire un bon machiniste et si il a de bonnes aptitudes, tu l'engages rendu à la fin de l'année quand il a fini ses cours. Ça c'est une première chose. Deuxièmement, si il n'y a jamais personne qui leur donne leur chance d'aller sur le marché du travail pour apprendre des choses, ils ne pourront jamais travailler dans leur domaine.

L'élève est au centre de leur implication sociale et c'est avec un discours très engagé sur leurs responsabilités de «vieux» dans l'insertion du jeune au monde du travail qu'ils expriment leur position «on a notre mot à dire, si personne leur donne la chance de travailler, ils vont apprendre où? Pour la plupart, le jeune est très démunie devant un marché de l'emploi difficile ; «parce que les jeunes c'est les plus démunis de la société, ils n'ont rien.» Au sujet de leur implication sociale, pour certains c'est en tant que professionnels d'un métier qu'ils trouvent important et valorisant de transmettre leurs compétences. D'autres, favorisent l'expérience de travail dans un métier, afin de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes dans un contexte économique difficile. Une employeuse s'exprime à ce sujet:

C'est beaucoup pour aider les jeunes à prendre de l'expérience à ce qu'ils puissent se trouver un travail après et qu'ils n'est pas juste de la théorie. On demande toujours de l'expérience pour engager. C'est comme un engagement personnel.

Il y a de l'intérêt aussi dans le sens de montrer au jeune. Moi j'aime ça montrer aux jeunes des connaissances et je ne suis pas avare de mes

connaissances. Ça fait partie de notre devoir de vieux de donner notre expérience aux plus jeunes.

Les raisons sociales et personnelles qui motivent les employeurs à accepter des élèves en stage sont des dimensions abordées dans les travaux de Agulhon (1994). Cependant, en plus des raisons «philanthropiques» relevées par cette auteure, les acteurs du milieu productif, dans le cadre de cette recherche, traduisent une prise de position face à la situation d'emploi des jeunes et veulent contribuer à faciliter leur intégration sur le marché du travail. Le témoignage d'une secrétaire dans une école illustre ces commentaires.

Moi, je préconise ce but là et je pousse pour qu'au niveau de la commission scolaire que les quelques étudiantes du centre 24 juin qui font des stages et si on est content que ces gens-là puissent être d'abord sur la liste de suppléants pour un jour pouvoir prendre la relève. Mon but c'est de faciliter les remplacements et que la fille ne soit pas prise au dépourvu si elle se retrouve seule.

Les arguments, au sujet de la formation d'une main-d'oeuvre en pénurie et l'embauche des jeunes, sont très présents tout au long des entrevues chez les employeurs et les salariés de mécanique de véhicules lourds, de techniques d'usinage et de coiffure. Les stages en alternance sont perçus comme des moyens pour sélectionner les jeunes dans une optique d'embauche et c'est avec fierté que les employeurs disent qu'ils engagent des anciens stagiaires: «j'en ai deux que j'ai engagés après leurs stages.»

Nous retenons deux éléments qui font des stages en alternance des périodes de sélection ou de pré-embauche. Tout d'abord, les employeurs peuvent voir si les élèves ont les aptitudes pour l'emploi et surtout s'ils s'entendent avec les autres employés; «ici, c'est une grande famille, ça donne rien d'embaucher quelqu'un qui ne s'entend pas avec nous» et dans un deuxième temps, ils peuvent se bâtir une banque de ressources humaines à moindre prix. Par ailleurs, une employeuse est très explicite sur l'avantage des stages. Selon cette personne, si les stages permettent de sélectionner les futurs employés, ils permettent aussi à l'employeur de gagner du temps, de la paperasserie ainsi que de l'argent en comparaison des entrevues de présélection, «la meilleure façon d'engager quelqu'un c'est de le voir à l'oeuvre puis on

a deux semaines si le jeune ne fait pas l'affaire on ne l'engagera pas.» Dans la même perspective, Vincent (1982) et Malglaive (1985) mettent en évidence les motivations des entreprises pour diminuer les coûts de la sélection et l'intégration de la main-d'oeuvre. D'après ces auteurs, les stages constituent des périodes d'essai dans l'entreprise en amont de l'embauche et permettent à celle-ci d'observer tous les critères d'embauche tout en limitant son engagement. Les témoignages de certains employeurs justifient cet intérêt des entreprises.

Les quatre que j'ai engagés c'était tous des étudiants du 24 juin. Je les ai vus aller pendant plusieurs semaines et je savais qu'ils s'entendaient avec l'équipe, c'était quoi leurs aptitudes, s'il y a avait du potentiel dans ces gens là et ainsi de suite. Cela fait déjà une pré-embauche pour certains cas. Puis ça me fait une banque aussi. Si j'ai besoin de personnel je peux contacter les anciens stagiaires et voir s'ils sont disponibles.

L'intérêt pour l'entreprise, c'est d'avoir de la relève un jour, c'est l'enfer. On cherche un mécanicien pendant trois ans pour avoir un bon mécanicien. Ceux qui sortent de l'école, ils sont bons et si on les prend en entreprise, ils sont encore meilleurs. Si le petit gars aimait ça au départ, on est correct, ils nous lâchera pas au bout de quelques mois.

Cependant, les commentaires des salariés impliqués dans le projet en administration et commerce au sujet de la gestion de la main-d'oeuvre sont différents. Dans leur cas, n'ayant aucun pouvoir d'embauche, ils se disent seulement impliqués personnellement dans l'alternance, «je le fais pour l'élève, pour lui donner de l'expérience». De plus, ils pensent que sans leur implication, les employeurs de leur entreprise ne prendraient pas de stagiaires. Dans ce cadre, une personne exprime le besoin de trouver des avantages pour inciter les entreprises à prendre des élèves en stage.

En outre, l'ensemble des répondants s'expriment sur l'aide apportée par les élèves pendant leur stage; «ils nous aident», «ils donnent un coup de main quand il y a beaucoup de travail». Cependant, cette participation des stagiaires aux activités productives n'est pas perçue comme l'objectif principal des stages mais plutôt comme le résultat de l'implication professionnelle des stagiaires. Aussi, ils traduisent bien la différence entre leur objectif d'implication sociale et celle des employeurs, dont l'objectif principal est de mettre le jeune en production.

Il y a du monde qui charge puis qui les mette sur des jobs tout seul. Moi je ne suis pas d'accord avec ça. Parce que le gars n'est pas supposé travailler tout seul et être chargé sur des jobs parce que le gars il ne va pas là pour faire produire la compagnie, il va là pour apprendre pour des années futures.

Comme le révèle le rapport de Emploi et Immigration Canada (1994), l'intérêt des entreprises pour utiliser une main-d'oeuvre d'appoint peut ne pas être négligeable. En effet dans cette recherche cette raison est évoquée par les employeurs dans 6 % des cas. Cependant, leur contribution à la collectivité et le fait de donner de l'expérience au jeune restent les raisons les plus souvent citées par les employeurs. Nous verrons maintenant les rôles qu'ils s'attribuent dans l'alternance.

6.2.2 Des superviseurs et des formateurs en entreprise

Les acteurs du milieu productif, employeurs ou salariés, ne sont pas détachés de leur emploi pour assumer un statut formel dans l'alternance. Issus majoritairement de petites et de moyennes entreprises, ils jouent divers rôles auprès de l'élève dans une logique de production. Les acteurs du milieu productif traduisent une volonté de former le jeune. C'est sous le thème de «faire travailler», en opposition à celui «d'observer», qu'ils se représentent leur implication à la formation de l'élève. Par ailleurs, ils ont une image d'un travail sous surveillance d'un professionnel; «on essaie qu'ils participent le plus possible, sous surveillance». Cette perspective se retrouve dans la définition sur l'alternance travail-études donnée par Emploi et Immigration Canada (1984) «[...] une expérience en cours d'emploi sous surveillance» (p. 2). Les résultats des travaux de Cardi (1985) et de Borru et Barbier (1988) relèvent la même caractéristique; les tuteurs interrogés précisent que l'activité de l'élève ne va pas sans surveillance, qu'il s'agisse d'un contrôle, ou de la présence du personnel.

Quelques points ressortent des opinions des répondants sur les rôles qu'ils se confèrent dans l'alternance: ceux reliés à la supervision du stage et ceux associés plus spécifiquement à la formation de l'élève. Ces rôles ne sont pas exclusifs dans le cas des petites entreprises, tandis qu'ils sont présentés de façon distincte par les employeurs et les salariés des moyennes entreprises. Pour l'ensemble des

répondants, le terme superviseur en entreprise désigne la personne responsable de la coordination et de l'activité de formation auprès de l'étudiant. Dans le cas des entreprises de plus grande taille, le terme professionnel est utilisé pour nommer la personne qui encadre l'élève lors des activités professionnelles.

Les tâches spécifiées pour décrire la supervision de l'alternant varient selon la taille de l'entreprise. Comme le précise Bachelard (1994), les rôles et les activités des superviseurs évoluent et se multiplient quand la taille de l'entreprise augmente. Selon l'ensemble des répondants, le superviseur est responsable de la coordination des tâches prescrites dans l'entente avec les activités de l'entreprise. Dans le cas d'une entreprise moyenne, le superviseur désigne, selon les tâches à effectuer, une ou plusieurs personnes pour encadrer le jeune et déléguer l'activité de formation. Le choix du professionnel se fait selon l'ancienneté «C'est mon vieux mécanicien ça fait 16 ans qu'il est là» ; «C'est un de mes gars qui s'en occupe, le boss de jour, il le fait travailler et moi je vais aller voir si tout est correct». Ce professionnel assume le rôle de formateur dans les entreprises de plus grande taille, alors que ce rôle est pris en charge par l'employeur dans les petites entreprises. Le rôle de supervision est illustré par une employeure qui souligne la responsabilité de respecter le contrat:

Ils ont un feuillet sur lequel il y a toutes sortes de descriptions de travail qu'ils ont appris à l'école et on doit répondre si on leur fait toucher à certaines activités et je m'efforce même si on a pas nécessairement besoin de certaines pièces sur une machine, on va essayer d'en faire quelques-unes pour qu'ils puissent se tremper dedans.

Selon l'ensemble des répondants, il revient au superviseur de vérifier si le jeune s'adapte bien et s'il a les aptitudes pour le métier, s'il «aime ça». Ce dernier point revient très souvent dans le discours des employeurs et des salariés qui expriment un souci au sujet de l'orientation professionnelle de l'élève mais aussi à propos de son aptitude à s'intégrer dans l'entreprise: «On supervise aussi, on va voir au cours de la journée notre employé pour savoir comment le stagiaire s'adapte, comment ça va, si il est vraiment dans son domaine».

Les employeurs et les salariés se disent associés à l'évaluation du stagiaire au cours d'une rencontre avec l'enseignant superviseur. Mais en aucun cas, ils ne

participent à une évaluation sommative. Par ailleurs, ils distinguent l'évaluation formelle de l'évaluation informelle. Il est bien important pour les superviseurs en entreprise de souligner que l'évaluation formelle s'effectue en présence de l'élève et de l'enseignant superviseur; «on s'assoit les trois ensemble», «on la fait en collaboration avec le stagiaire, la personne responsable et l'enseignant superviseur de là-bas». Nous relevons que les superviseurs précisent la présence d'une évaluation préalable avec «la secrétaire» ou «le mécano». L'ensemble des employeurs et des salariés ayant un rôle de superviseur soulignent cette collaboration avec leurs employés ; «l'évaluation avec les secrétaires, moi je la fais au préalable. Je vais aller voir les personnes et je vais leur demander comment la stagiaire s'est comportée, quelles tâches exactement elle a réussies ou pas.» Ces activités de collaboration au sein de l'entreprise ne sont pas relevées dans les travaux sur l'alternance. Il nous est donc impossible de savoir si cette caractéristique est spécifique à la culture des employeurs et aux salariés rencontrés ou à la nature des moyennes entreprises ou bien aux secteurs d'activités tels que celui de la mécanique de véhicules lourds, des techniques d'usinage et de secrétariat où ces activités se pratiquent.

Les superviseurs des secteurs de mécanique de véhicules lourds et de techniques d'usinage portent un jugement plus ou moins satisfaisant de l'évaluation, «c'est rempli très vite». Ils pensent que l'évaluation des tâches est trop vague et ne tient pas assez compte des acquis réels et des aspects professionnels propres au métier, tels que la propreté et l'initiative. Les répondants impliqués dans l'alternance en secrétariat et en coiffure trouvent que les grilles d'évaluation sont suffisamment complétées et elles permettent d'évaluer aussi bien les aptitudes techniques que professionnelles:

C'est sur les savoir-faire, savoir-être, aussi ça va jusqu'à la personnalité, le langage, la propreté, les initiatives, ça va jusqu'à la compétence soit une coupe, ou un brushing ou un shampoing, la personnalité, la ponctualité. C'est vraiment complet, vraiment l'individu comme tel et le travailleur.

Par ailleurs, les superviseurs démontrent un intérêt majeur quand il s'agit de donner une évaluation informelle aux enseignants superviseurs. Et c'est avec un sentiment de fierté qu'ils s'expriment en tant qu'experts sur le potentiel de l'élève dans

le métier, «Je pense qu'on est à même de juger, ça m'est arrivé d'avoir des stagiaires qui étaient vraiment pas dans leur élément et je pense que ça ne donnait rien d'avoir cette personne-là.» Quels sont les critères utilisés pour évaluer les élèves?

Cette étape formelle est fortement initiée par le milieu éducatif et les répondants font essentiellement état du questionnement des enseignants superviseurs sur les comportements sociaux des stagiaires, c'est-à-dire l'intégration dans l'équipe, la relation avec le patron, la ponctualité, la politesse, la responsabilité. Pour leur part, l'aptitude au travail et les qualités relationnelles sont les deux points qu'ils retiennent pour l'évaluation informelle. Ces qualités citées par Bertrand *et al.* (1994) rejoignent les compétences relationnelles et sociales exigées actuellement dans les milieux productifs. À l'opposé, Cardi (1984) soulève que les limites temporelles des séquences orientent les évaluations vers les aspects comportementaux et sociaux plutôt que vers les dimensions professionnelles de l'élève. L'ensemble des acteurs du milieu productif expriment une satisfaction face à leur rôle d'évaluateur et se sentent valorisés par le milieu éducatif. Cette attitude positive et de valorisation est aussi un élément qui se dégage du discours quand on aborde le rôle d'expert au moment de l'évaluation, «on est compétent pour évaluer», «on connaît le métier, on peut dire si le petit gars il sera bon ou pas dans ce métier».

Le deuxième rôle que les répondants du milieu productif expriment est celui de formateur. Il est assumé par le superviseur lui-même ou par la personne désignée par ce dernier. C'est une image de compagnon qui ressort du discours; ce professionnel «montre», «guide», «surveille ». La base même de cet encadrement est l'imitation du professionnel expérimenté, «c'est les plus anciens qui montrent aux plus jeunes», «je lui montre et elle fait comme moi».

D'abord il s'informe un petit peu pour savoir où le jeune est rendu, ce qu'il a déjà fait ou pas fait. Le mécano va démonter une première roue, il va faire une première job avec. Je sais très bien moi que j'ai un mécano qui fait des freins à la journée longue et il est excellent là-dedans, il va bien lui montrer.

Selon Vincent (1982), ce rôle de modèle joué par les professionnels est plus ou moins conscient et plus ou moins recherché selon les situations et les individus.

Cependant, dans le milieu manufacturier et industriel, les superviseurs disent favoriser une approche par essai-erreur pour permettre au stagiaire de développer ses propres techniques. C'est dans ce sens que Cardi (1984) parle du droit au tâtonnement et à l'erreur. Par ailleurs, l'ensemble des employeurs et des salariés s'entendent pour ne pas laisser le stagiaire «peiner», «se décourager». Ils attribuent cette attitude à la fonction de formateur «Il faut être un peu formateur et suivre l'élève parce qu'il ne faut pas le laisser en difficulté trop longtemps. Il faut le suivre, il faut le former, lui expliquer». Cette fonction rejoint celle de facilitation développée par Vincent (1982). D'après l'auteur, le tuteur en tant que facilitateur permet aux élèves de comprendre, d'analyser et de faire des mises en relation. Certains répondants sont assez explicites:

On va lui montrer voir les opérations, les étapes à prendre pour le faire, les outils, quel outil prendre. On essaie quand même de le laisser voler de ses ailes et qu'il essaie de se débrouiller un peu par lui-même et s'il a de la difficulté on vient le voir et on l'aide.

Cependant les patrons de salon de coiffure spécifient que tout le monde n'est pas prêt pour «donner ses connaissances» et de jouer le rôle de modèle. Ces acteurs du milieu productif ajoutent que l'encadrement d'un stagiaire exige des qualités de formateur et de professionnel expérimenté afin d'être sûr de sa compétence et de sa clientèle. À notre connaissance, cet élément n'est relevé par aucun auteur et soulève un des aspects limitatifs de l'alternance dans les milieux artisanaux dans lesquels la concurrence est forte, «C'est surtout un manque de confiance de la part des employeurs. Si tu ne prends pas quelqu'un, si tu n'aides pas quelqu'un c'est souvent parce que tu as peur que la stagiaire te prenne ta clientèle».

Les répondants se disent conscients de la difficulté de leur métier et expriment beaucoup d'empathie auprès des élèves qui sont motivés. Le manque d'ouvriers manuels est la principale raison donnée pour justifier un comportement d'encouragement auprès des élèves. Comme le signale une employeuse «Si on ne les encourage pas, si on ne les aide pas en leur montrant et en leur donnant de l'aide un peu, on en aura plus des ouvriers manuels, c'est la perte des métiers». Nous avons déjà évoqué les motivations des employeurs pour aider les jeunes à intégrer le marché du travail. Dans cette perspective, Borru (1988) relève que les tuteurs

donnent des tâches qui sont susceptibles d'être réussies par les élèves. Elles sont aussi mobilisatrices d'intérêts afin de maintenir la motivation du jeune.

Finalement, ces résultats rejoignent ceux des études de Pinatel (1982), Borru (1988) et Bachelard (1994) pour qui le rôle des superviseurs s'oriente vers la socialisation, l'insertion du stagiaire dans le milieu productif et vers la transmission des connaissances. Cependant, à la lumière de nos résultats, nous ajoutons que le superviseur joue le rôle de lien entre le centre de formation et l'entreprise. En effet, il est le seul dans l'entreprise à ajuster le contrat de formation et les activités de l'entreprise. Aussi, il crée des conditions favorisant les apprentissages à partir des activités professionnelles qu'il sélectionne.

Les acteurs du milieu productif ne se sentent pas les seuls impliqués dans ce contrat de formation. Les enseignants superviseurs et les étudiants assument aussi des responsabilités dans ce processus de formation. Comment les acteurs du milieu productif perçoivent-ils le rôle des acteurs du milieu éducatif ? Quelles responsabilités attribuent-ils aux élèves?

6.3 Un contrôle du milieu éducatif

Les acteurs du milieu productif ont le sentiment que l'alternance est une organisation «sérieuse», dans laquelle les enseignants superviseurs s'impliquent professionnellement. Ils distinguent deux temps dans l'implication des acteurs du milieu éducatif: l'information sur l'entente et le suivi des stages. L'information sur l'entente de formation s'effectue lors d'une rencontre entre le responsable de l'alternance et le superviseur en entreprise. Les superviseurs se disent sensibilisés au niveau de formation que l'élève doit atteindre; «Si il est au début de sa formation, on ne peut pas lui proposer des tâches trop difficiles». Par ailleurs, ils relèvent une ouverture des responsables de l'alternance vis-à-vis de la réalisation d'activités en entreprises: «Ils nous demandent pas spécialement de tout remplir l'entente, on fait selon nos possibilités», «on voit ensemble ce que l'étudiant peut faire avec nous».

Le responsable vient ordinairement au début de l'année pour me présenter le programme et me dire quand le premier jeune va arriver. Puis c'est bien fait à chaque fois qu'il change de stagiaire je suis averti trois

semaines à l'avance, il m'appelle toutes les deux semaines pour me dire que ça va changer et me donner le nom du prochain élève. Le petit gars est obligé de venir se présenter.

Cependant, les visites des stages demeurent les sujets les plus discutés par les acteurs du milieu productif. Il ressort que les visites sont parfois courtes et ne correspondent pas toujours à la disponibilité des superviseurs en entreprise. Ces derniers constatent que ces visites sont indispensables. En effet, ils les perçoivent comme un moyen pour les enseignants de vérifier la qualité et la quantité des activités offertes par l'entreprise. De plus, les employeurs et les salariés mentionnent que l'enseignant superviseur s'informe auprès de l'élève et des membres de l'entreprise qui sont impliqués.

Ils viennent voir l'étudiant, ils s'occupent de lui, ils vérifient s'il a vu la matière qui est au programme. Si le garçon n'a pas fait de transmission et il devait faire des transmissions mais nous on en a pas eues, ils vont essayer de le réorienter ailleurs pour qu'il puisse toucher toute la matière qui est prévue dans les objectifs.

Ils viennent, ils rentrent, ils jasant avec leur élève et ensuite avec moi. J'ai l'impression que les profs, ils se renseignent pas juste à moi mais aux autres employés pour voir où le jeune est rendu et comment il est.

Par ailleurs, les acteurs du milieu productif interrogés se disent conscients que certains employeurs «ne jouent pas le jeu». Dans cette perspective, ils restent lucides sur les difficultés qu'ont les enseignants à trouver des terrains de stage. Aussi, les patrons de salons de coiffure sont ceux qui mentionnent le plus les problèmes relatifs aux milieux de stage dits non formateurs. Ils souhaitent pour palier ces problèmes des critères de fiabilité pour les salons tels que le nombre d'années d'expérience, la réputation de salon de coiffure, les qualités de pédagogue de l'employeur.

Lorsque le professeur rentre dans un salon où ça semble moins bien, je ne sais pas, mais moi, je le mettrais peut-être sur la liste noire. Non ce salon, ça ne marche pas. On devrait afficher une liste, je ne sais pas, il devrait y avoir quelque chose qui puisse aider à éviter les mauvais stages.

Enfin, l'ensemble des répondants soulignent que les enseignants sont très ouverts quand il y a un problème avec un étudiant. Ils se disent confiants face à des difficultés et savent qu'ils peuvent compter sur les acteurs du milieu éducatif pour les

régler, «si le besoin se crée de toute façon, j'ai juste à communiquer au centre de formation et j'aurai ma communication». Par exemple, un employeur raconte la situation qu'il a vécue:

On donnait du travail à l'élève, il ne savait pas comment le faire et au lieu de nous le demander il s'est assis et il attendait, il attendait, il attendait, ça faisait une heure qu'il était assis et qu'il attendait. Le lendemain il était en retard. On a appelé le professeur et il est venu lui parler. Il nous a demandé de lui laisser une chance mais on lui a dit de se motiver plus que ça parce qu'en industrie tu vas perdre ton travail si tu n'es pas plus motivé.

Dans l'ensemble, les acteurs du milieu productif ont un jugement positif face au contrôle de l'école sur les entreprises, «ils font ça bien», «ils jouent leur rôle», «ils apportent du soutien.» Selon ces derniers, le contrôle est nécessaire afin d'éviter les terrains de stages peu formateurs. Par ailleurs, ils ont l'impression que ces contrôles les confortent dans leur rôle et leurs responsabilités de formateur. En France, Figeat (1986) et Monaco (1993) recueillent des avis différents de ceux de notre population. Ils constatent que les contacts entre les deux milieux ont lieu le plus souvent par téléphone, sur des aspects administratifs soit les dates et le nombre de jeunes à recevoir. Ces contacts ont lieu essentiellement entre le chef d'entreprise ou du personnel et le coordonnateur ou le responsable du stage de l'organisme, mais rarement entre l'enseignant et le personnel de l'entreprise. Selon les tuteurs interrogés, il ressort que la priorité du milieu éducatif est le nombre d'entreprises pouvant recevoir des stagiaires indépendamment des potentialités formatrices des activités professionnelles offertes. Comme il est signalé précédemment, le milieu productif français considère le contrôle du milieu éducatif comme une ingérence dans leur entreprise. Certains de nos résultats sur le contenu des visites divergent de ceux mentionnés par ces auteurs. Cependant, à la lumière du discours de notre population et des études citées précédemment, nous observons que les préoccupations d'ordre pédagogique, comme les méthodes d'apprentissage, les difficultés théoriques ou pratiques, sont peu abordées lors des rencontres entre les acteurs du milieu productif et ceux du milieu éducatif.

Si les acteurs du milieu productif se disent satisfaits du suivi des stages et de l'implication des professeurs, ils posent toutefois un regard critique sur la participation

de certains élèves. Ce thème revient régulièrement dans le discours, malgré les précautions prises pour ne pas généraliser ces quelques cas. Nous observons également que pour un grand nombre d'entre eux, la participation de l'élève à sa formation et son insertion professionnelle restent une préoccupation majeure.

6.4 L'élève acteur principal de sa formation et de son insertion professionnelle

Si l'on considère les opinions des acteurs du milieu productif à propos de la participation de l'élève dans l'alternance travail-études, deux grands thèmes émergent de leur discours: son implication au niveau de sa formation et de son insertion professionnelle.

À propos de l'implication des élèves dans les formations, l'ensemble des répondants sont unanimes pour dire qu'il incombe à l'élève de remplir la feuille de suivi des apprentissages pendant les stages, d'informer le superviseur et le formateur de ses acquis, et finalement de chercher à travailler sur ses difficultés. Au-delà de cette énumération de responsabilités, les employeurs et les salariés perçoivent l'élève comme celui qui fait le lien entre le centre de formation et l'entreprise en ce qui concerne la dimension pédagogique. Ses questionnements pour exécuter certaines tâches sont très bien reçus par les superviseurs en entreprise. Selon l'avis d'un responsable d'atelier, ces propos sont encore plus présents dans les moyennes entreprises qui reçoivent plusieurs stagiaires et où les contacts sont moins faciles. Comme l'exprime un employeur «l'élève nous aide à le former, c'est moins difficile pour nous, on n'est pas toujours à regarder la feuille et à penser à tout.».

C'est l'étudiant qui a son carnet, s'il ne vient pas le présenter moi je ne sais pas ce qu'il va faire ou ce qu'il veut faire ou ce qu'il voudrait faire. Etant donné que la boîte est grande, s'il me dit «c'est surtout dans les freins que j'ai de la difficulté et j'aimerais ça en faire du frein. Il faut qu'il me le dise, s'il ne me le dit pas, je vais l'envoyer avec le premier mécano qui va avoir des disponibilités et ça sera peut-être pas là-dedans qu'il aimerait travailler, mais s'il ne dit rien il va vivre ça.

Ces résultats mettent en évidence la responsabilité de l'élève face à sa formation. Ces points de vue des acteurs du milieu productif ont été très peu abordés

dans les travaux de Vincent (1982), de Cardi (1984) et de Borru (1988). Ces auteurs ressortent que les tuteurs attendent principalement des qualités morales de la part du jeune. Jedliczka et Delahaye (1994) constatent l'absence dans la plupart des textes d'une analyse sur le rôle joué par l'individu en alternance. Cependant, ils soulignent que l'élève ou le salarié en formation est l'un des partenaires identifié de l'alternance, dans le processus de construction de compétences.

Le discours des employeurs et des salariés est catégorique en ce qui a trait à la responsabilité de l'élève sur son insertion professionnelle. En effet, ils considèrent que l'alternance favorise l'insertion professionnelle du jeune en lui permettant de montrer ses aptitudes au travail. Selon eux, il revient à l'élève de profiter d'être en entreprise pour se «vendre» et faire preuve des qualités les plus appréciées par les employeurs, telles que la politesse, l'assiduité, l'initiative et l'intégration dans l'équipe. Toutefois, ils associent la volonté du jeune à s'insérer sur le marché du travail selon le degré de motivation dans le métier. Aussi, Il reste que l'ensemble des répondants traduisent un problème de motivation et d'orientation chez plusieurs élèves. Afin de mieux situer ces propos, nous reprenons les commentaires d'un employeur à ce sujet. Pour ce dernier, il n'y a pas de mauvais élèves, il y a des élèves mal orientés, «on ne dit pas que le gars n'est pas bon, il n'est pas motivé. Il serait peut-être bien bon dans autre chose mais on dit qu'il semble que ce ne soit pas son domaine». Certains parlent plutôt de difficultés dans le domaine: «il n'est pas habile pour devenir machiniste ». Il reste néanmoins que le blâme est jeté sur le centre de formation à qui il revient la responsabilité de sélectionner les élèves selon leur motivation et leurs habiletés au métier:

Mais c'est à l'école à l'orienter vers un autre travail d'après moi. Parce que lui à l'âge qu'il a, il a toute la vie devant lui alors s'il n'aime pas ça aujourd'hui il va trouver le temps long. Il serait mieux de regarder pour aller faire d'autres choses.

Je pense qu'il va falloir que nos gens dans les centres fassent passer des tests d'aptitude à un métier et orienter correctement le gars, ne pas l'envoyer machiniste s'il est meilleur pour clouer des clous.

Ces remarques ne sont pas dépourvues de soucis pédagogiques. Aussi, les employeurs et les salariés jugent qu'une bonne orientation et motivation des élèves,

sont les critères pour assurer l'engagement du superviseur dans la formation du jeune. Comme il est souligné dans les discours, l'encadrement d'un stagiaire exige temps et argent, mais si cela «en vaut la peine» tel que l'expriment certains, c'est avec plaisir qu'ils aident le jeune à se former dans le métier. Par ailleurs, un stagiaire non motivé devient un handicap pour l'entreprise : «il est dans les jambes au lieu d'aider, d'apprendre». L'ensemble des répondants traduit un désintérêt face à un élève non motivé. Ils sont assez explicites en ce qui concerne les conséquences de la non motivation du jeune sur la qualité de la formation donnée en entreprise: «si on voit qu'il n'est pas intéressé, on le laisse plus facilement dans un coin et on essaie pas de lui en apprendre plus». Le témoignage d'un salarié illustre bien la conception qu'ont les acteurs du milieu productif face à un élève non motivé, «Si tu n'aimes pas, tu ne vois rien et si tu ne vois rien, tu n'avances pas, tu ne poses pas de question et tu n'es pas à ta place». Le rôle de la motivation dans l'acquisition des connaissances n'est plus à démontrer selon Vincent (1982). Cette auteure relève que les motivations peuvent dépendre essentiellement du choix ou non de l'alternance par l'élève alors que les répondants de cette recherche associent plutôt la motivation à l'orientation de l'élève dans un métier.

L'ensemble des employeurs et des salariés que nous avons interrogés se disent choyés par le centre de formation. En effet, ils se sentent privilégiés parce que les responsables de l'alternance leur envoient «les bonnes», «les gars corrects», «les meilleurs». Les employeurs perçoivent cet avantage à leur égard comme une monnaie d'échange aux services rendus, «C'est sûr qu'on m'envoie des filles qui sont un peu plus sérieuses; je suis allé pour les examens de fin d'années, superviser», «je suis allée avec d'autres leur présenter ce que les employeurs attendent d'un ouvrier». Dans cette foulée, certains employeurs expliquent que la sélection des bons élèves dépend beaucoup de leur rôle d'employeurs potentiels.

Disons qu'il y a un premier tri qui est fait par les enseignants. Vu qu'on est les fleurons de la région en terme de mécanique. Alors on a une bonne relation avec eux et quand on veut des jeunes, embaucher des jeunes, on appelle les profs qui nous envoient les meilleurs.

Les avis des personnes interrogées sur l'implication des élèves dans l'alternance ne sont pas aussi tranchés que ce qui est exprimé précédemment. En

effet, leurs discours font abondamment état de plusieurs facteurs qui influencent le déroulement de l'alternance. Outre l'intérêt du jeune pour sa formation et pour son insertion professionnelle, ils avancent que la relation avec le milieu éducatif dépend principalement des intérêts personnels et professionnels des acteurs de chacun des milieux. La prochaine partie est consacrée aux relations vécues par les acteurs.

6. 5 Des relations d'intérêt entre les acteurs des deux milieux

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, ce thème regroupe deux types d'éléments qui abordent les relations vécues entre les acteurs impliqués dans l'alternance: ceux émergeant du discours et ceux issus des schémas tracés par les acteurs du milieu productif.

Interrogés sur les activités de collaboration qu'ils ont avec le milieu éducatif, les employeurs et les salariés sont unanimes pour reconnaître que les relations se sont améliorées depuis l'implantation de l'alternance. Trois dimensions mobilisent les relations entre les acteurs: les visites des stages, l'implication personnelle des enseignants et des acteurs du milieu productif, les comités école-entreprise. Aussi, nous constatons que le type de collaboration diffère selon les secteurs d'activités et les individus.

Les employeurs et les salariés s'accordent pour dire que les visites des responsables de stages et/ou des enseignants superviseurs sont des moyens pour les deux milieux «de mieux se connaître» et pour les acteurs du milieu éducatif de consolider les contacts avec les employeurs. Par ailleurs, c'est avec satisfaction qu'ils expriment une meilleure connaissance de chacun des milieux, «au moins on sait qu'ils existent, on sait qui ils sont. A venir jusqu'à trois ou quatre ans on ne savait pas qui ils étaient puis eux ne savaient même pas qui on était». Ils sont conscients que l'alternance dépend de leur engagement personnel dans les relations école-entreprise. L'ensemble des acteurs du milieu productif considère que le centre de formation est plus demandeur que décideur dans la relation école-entreprise et que c'est dans l'intérêt de l'école d'entretenir de bonnes relations avec les employeurs.

Le contact est très différent parce que le fait de recevoir des stages par alternance c'est que l'école se doit d'avoir un meilleur contact avec le propriétaire parce que vu que le stagiaire va revenir à des périodes différentes à ce moment-là si la relation est pas bonne avec l'école et la stagiaire tu peux tout simplement dire que tu n'es plus intéressé. Ils ont des problèmes à retrouver d'autres places

Quand il s'agit de parler du type de collaboration vécue avec le milieu éducatif, le discours de acteurs du milieu productif diffèrent selon les secteurs d'activités. Les répondants en mécanique de véhicules lourds et en techniques d'usinage font référence à l'implication personnelle des professeurs dans le milieu productif (stages) et aux activités des comités école-entreprise. Les acteurs des programmes de secrétariat et de coiffure relèvent plutôt leur participation individuelle à des activités scolaires (conférences, cours, démonstration, scénario d'embauche).

L'implication personnelle des enseignants s'illustre par leur participation à des stages en entreprise. Les employeurs et les salariés des expériences en mécanique de véhicules lourds et en techniques d'usinage apportent un jugement très positif vis-à-vis d'initiatives et proposent de consolider ces actions spontanées.

Il y a un prof qui en veut et qui s'implique et qui est même venu travailler ici en stage après ses heures. C'est bon ça un jeune prof comme ça. Même ce jeune-là ça serait bon qu'il soit pris en main par l'État et qu'il puissent venir régulièrement dans des entreprises.

Un prof c'est sur son propre temps, des semaines de relâche qu'il vient me voir et il me dit: «Écoute peux-tu me reprendre pendant une semaine ou deux pour me donner de la formation.» Et je trouve ça super et on accepte.

Les comités école-entreprise sont le deuxième type d'activités de collaboration exprimées par les acteurs du milieu productif. Pour les répondants, ces comités sont inclus dans le processus relationnel de l'alternance, «de l'école et du comité école-entreprise à l'élève, des profs. aux employeurs et ainsi de suite...». Globalement, il ressort dans le discours que la collaboration débouche sur des applications très pratiques comme l'intervention des employeurs à l'école. D'après un employeur, ces applications sont le résultat de la mise en commun, dans les comités

école-entreprise, des commentaires effectués lors des rencontres avec le responsable de l'alternance et/ou l'enseignant superviseur et le superviseur en entreprise.

Une chose qu'on a fait c'était nouveau cette année au comité, pendant deux jours avec des employeurs on est allé parler à tous les élèves qui terminaient en deuxième année de machiniste ce que l'employeur attendait d'une personne lorsqu'il embauche. On était cinq avec cinq sujets différents. Ils ont appris beaucoup, nous leur avons expliqué les contraintes du travail qu'il y a des tâches pas intéressantes quelques fois mais il faut les faire si tu veux garder ton emploi et après monter les gradins pour devenir responsable d'atelier.

La réflexion d'un salarié en administration résume bien l'implication de chacun «il ne suffit pas d'en parler, il faut s'impliquer». C'est dans cette optique que les répondants des expériences en secrétariat et en coiffure expriment leur participation aux activités scolaires comme les conférences en milieu scolaire et la participation à des examens. Pour eux, l'école est demandeuse et c'est avec un sentiment de valorisation qu'ils répondent aux besoins de l'école.

C'est eux qui demandent mon aide des fois pour certains cours, par exemple ils donnent un cours sur le curriculum vitae, l'entrevue. Quand arrive ce moment dans le programme, ils me demandent et je vais aller faire passer des entrevues fictives.

En ce qui concerne le programme de secrétariat, les salariés ne mentionnent pas d'activités qui impliquent le milieu éducatif dans l'entreprise ou d'autres activités communes avec le centre de formation. Par contre, les patrons de salons de coiffure rapportent une évaluation de fin de programme avec les acteurs du milieu éducatif impliqués dans l'alternance. Ils portent un jugement positif face à cette initiative du centre. Par contre, selon ces acteurs, cette expérience s'est avérée un échec, puisque très peu d'employeurs se sont déplacés pour y participer. Globalement, ils se disent convaincus de l'effort fourni par les acteurs du milieu éducatif, impliqués dans l'alternance, pour favoriser les relations école-entreprise. Ils souhaiteraient plus d'activités communes avec les élèves et les enseignants superviseurs. Ils ajoutent que le milieu productif doit maintenant faire un effort pour collaborer avec le centre: «l'école a initié le projet, elle est venue nous voir, maintenant, les employeurs doivent faire leur bout».

Finalement, il ressort du discours une volonté des répondants de travailler de connivence avec l'école. Cette motivation est justifiée d'une part, pour permettre aux élèves de s'intégrer plus facilement au marché du travail et, d'autre part, pour chercher des façons de faire connaître les différents types de métiers et les divers besoins dans la région, auprès des acteurs du milieu éducatif. Les intérêts de cette collaboration diffèrent selon les secteurs d'activités et les individus. Dans le domaine manufacturier, les acteurs du milieu productif parlent beaucoup plus d'emploi, alors que dans le domaine du secrétariat, ils discutent plus de leur intérêt personnel à s'impliquer socialement et personnellement dans le système scolaire. Quant au domaine de la coiffure, les répondants s'impliquent dans le but de professionnaliser un métier plutôt dévalorisé, non normalisé par un comité paritaire:

Le centre de formation va former l'élève et l'élève a besoin de l'employeur pour entrer sur le marché du travail parce que tout est fonction de l'emploi en fait. On a beaucoup de mal à trouver du manuel aujourd'hui alors il faut trouver des stratégies pour inciter les gens à s'orienter vers la formation professionnelle.

Quand il y eu une réunion au 24 juin, je leur ai dit que leur problème c'est qu'ils ont dévalorisé la coiffure et la formation de celles qui sortent de l'école. Parce qu'ils reçoivent n'importe qui, ils ont fait des coiffeurs à tout vent. Aussi les coiffeurs ne sont pas intéressés à collaborer avec eux.

Parallèlement à ce discours sur leur implication, les acteurs du milieu productif démontrent une grande lucidité vis-à-vis de la participation de certains employeurs ayant comme seul intérêt l'utilisation d'une main-d'oeuvre gratuite. Cependant, ils s'accordent dans l'ensemble pour conclure «qu'il n'y avait pas de lien entre l'école et l'industrie, aujourd'hui il y a un lien entre l'école et l'industrie».

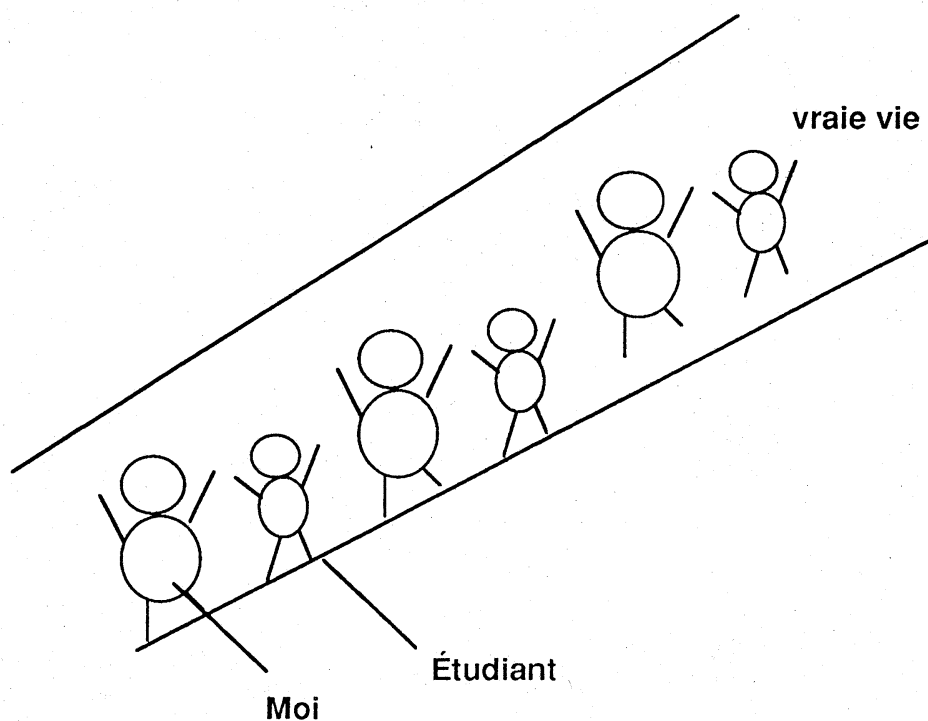
Dans la partie suivante, nous présentons l'analyse des schémas effectués par l'ensemble des acteurs du milieu productif. Rappelons que lors de l'entrevue, les répondants doivent illustrer, à l'aide d'un schéma, la façon dont ils se représentaient les relations qu'ils étaient en train de vivre avec les différents acteurs impliqués dans l'alternance.

Comparativement aux schémas effectués par les acteurs du milieu éducatif, ceux proposés par les acteurs du milieu productif se présentent sous différentes

formes. En effet, nous sommes en présence d'organigrammes, de modèles, de diagrammes et même de dessins symboliques. Cette diversité ne facilite pas l'analyse. Toutefois, des tendances ressortent en ce qui concerne les acteurs qui sont mentionnés et la dynamique des relations entre eux.

La plupart des acteurs du milieu productif à l'instar de ceux du milieu éducatif, ont identifié trois pôles impliqués dans l'alternance: le pôle éducatif, l'étudiant et le pôle productif. Dans la majorité des cas les répondants ont choisi l'acteur collectif pour représenter l'école ou le centre de formation. En ce qui concerne le pôle productif deux tendances ressortent. Alors que la moitié des acteurs du milieu productif a choisi l'entreprise pour illustrer leur milieu, l'autre moitié a privilégié les éléments individuels préférant spécifier le statut d'employeur, de secrétaire ou de mécanicien. L'élément étudiant est présent dans quatorze schémas sur seize. Cependant, le terme utilisé pour le désigner est très varié et peut prendre l'appellation d'élève, de stagiaire ou d'étudiant.

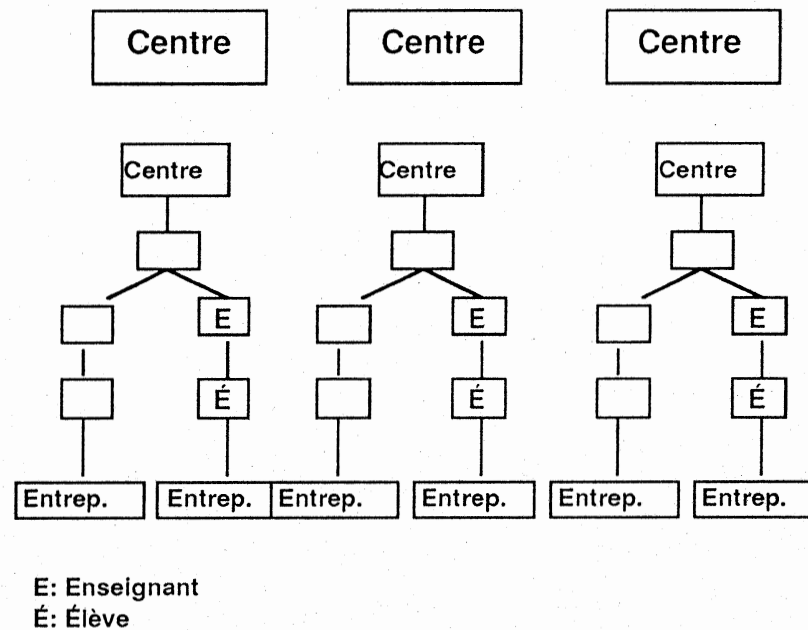
En ce qui concerne le système relationnel, nous distinguons les systèmes qui s'établissent selon deux pôles, le répondant et l'élève, ou l'entreprise et l'école. Certains schémas relèvent, cependant, les trois pôles: étudiant, école et entreprise. Dans le cas des relations entre les répondants et les élèves, c'est essentiellement sous forme de relations interpersonnelles que ces relations sont vécues dans l'alternance.



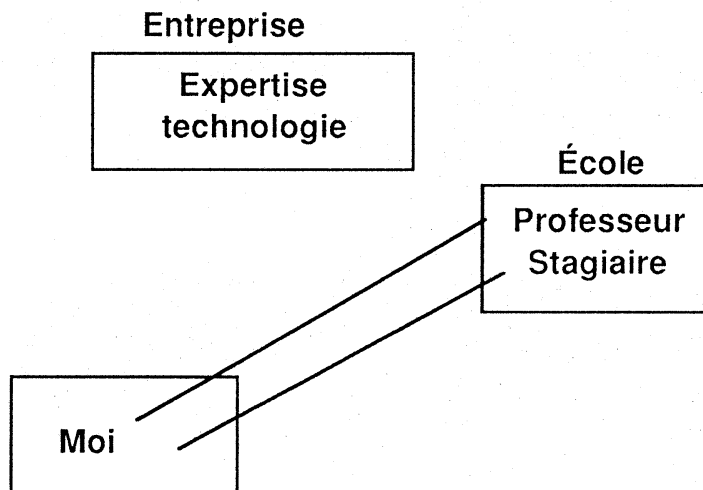
Je pense qu'on le prend et on le suit pour essayer de l'amener et de lui montrer un peu la vraie vie et dans quel métier il s'embarque et d'essayer de lui donner le plus d'expérience et l'aider.

L'aider à devenir un individu à part entière dans tout ce qu'il vit. Il est tout petit encore mais je vais lui permettre d'aller vers ce sens là.

Cependant si l'on considère les relations qui s'établissent entre les pôles école et entreprise, nous sommes en présence de représentations qui s'apparentent à des organigrammes dont le sommet est illustré par le pôle école et la base par les entreprises.

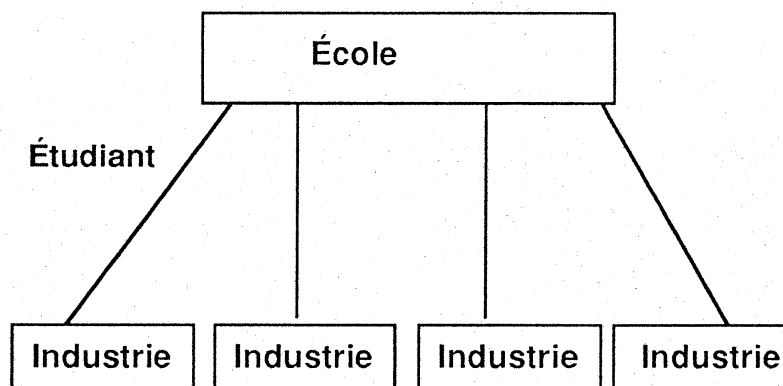


Par ailleurs, si il y a une dynamique relationnelle entre les éléments école et entreprise, elle se concrétise par la présence des acteurs individuels de l'entreprise et du centre de formation. À ce point de vue, certains acteurs du milieu productif soulignent que les relations se réalisent entre les acteurs individuels plutôt qu'entre les organisations elles mêmes:



Je mets l'entreprise ici, je mets l'école et je me mets en dehors même si je fais partie de l'entreprise. À l'intérieur de l'école il y a les professeurs et les stagiaires [...]. Les relations se font entre moi et les professeurs et les stagiaires. L'entreprise, ce qu'elle fournit c'est son expertise et son matériel. Mais entre l'entreprise et l'école, il n'y a pas de relations autres que professionnelles, on travaille pour eux comme consultant.

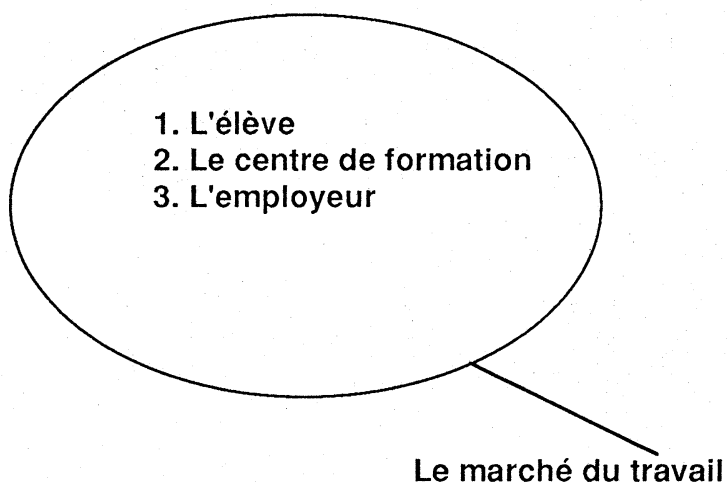
Certains répondants considèrent l'élève comme véritable lien entre les deux milieux. Cependant l'école reste dans une position hiérarchique au sommet et l'élève se déplace d'un milieu à l'autre, afin de se former à un métier:



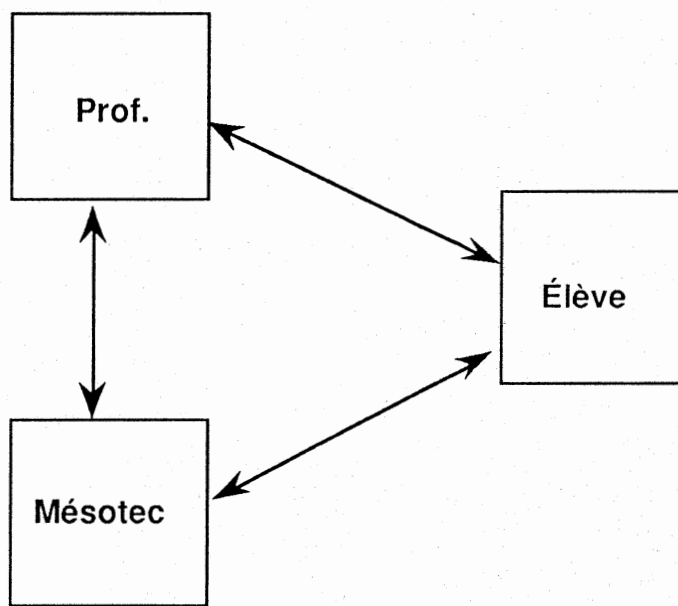
L'étudiant bien lui il sort. Ça c'est l'école mais c'est les étudiants qui vont sur les branches et vont dans les industries [...] À l'heure actuelle les

étudiants c'est ce qu'ils vivent. C'est sûr qu'aujourd'hui il faut aussi que l'étudiant prenne des responsabilités et souvent il ne veut pas les prendre.

Dans le cas où les relations s'établissent selon les trois pôles (étudiant, école et entreprise) les éléments peuvent se présenter en interdépendance dans un système fermé, dans lequel l'élève est le noyau central, ou bien dans des modèles ternaires dans lesquels chacun des pôles est relié par des flèches à double sens:



«Un c'est l'élève, deux, le centre de formation et trois je dirais que c'est l'employeur [...] Je pense que ça forme un tout parce que les trois ne vont pas séparément. L'élève a besoin du centre de formation pour le former, le centre de formation a besoin de l'employeur pour agir avec, être de connivence avec eux pour compléter la formation, mettre en pratique ce que le centre de formation essaie de faire, puis avoir de l'employeur des commentaires à savoir en gros si le centre de formation a fait son travail.»



Il y a les profs, Mésotec là. Puis tous les deux ils tirent la charrette de l'élève. C'est dans tous les sens.

Globalement, il ressort dans ces schémas que trois pôles sont impliqués dans l'alternance: l'école, l'entreprise et l'élève. Toutefois les relations sont essentiellement de type binaire, impliquant l'élève avec l'école ou avec l'entreprise. Nous sommes en présence d'un complexe relationnel basé essentiellement sur des relations interindividuelles dans lesquelles chacun a des intérêts. Par ailleurs, comme on le verra à la section suivante, les acteurs du milieu productif se disent conscients que le développement des relations entre l'école et l'entreprise est dans les mains des décideurs organisationnels et politiques.

6.6 Un avenir entre les mains des décideurs organisationnels et politiques

Quand on questionne les acteurs du milieu productif sur l'avenir de l'alternance travail-études, ils sont unanimes sur l'importance de poursuivre ce projet. Pour eux, l'alternance est une stratégie essentielle pour permettre aux jeunes de s'intégrer sur le marché du travail, permettre à l'école de s'ajuster aux besoins des entreprises, et permettre aux entreprises de trouver une main-d'oeuvre mieux formée et plus professionnelle.

L'ensemble des répondants souhaitent le développement de l'alternance dans la formation professionnelle et pensent que le milieu productif est plus favorable qu'avant à une participation à la formation du jeune :

Je verrais que le programme s'élargisse un petit peu plus. Et je pense que ça serait possible aujourd'hui, il y a un an ou deux c'était plus limité parce que c'était pas tous les employeurs qui étaient prêts à accepter le programme d'alternance et d'accepter des étudiants régulièrement chez eux. Il ne faut pas oublier que nous on en retire. Le mécano qui est avec le jeune au début il faut qu'il lui montre donc il y a certaines pertes de temps et certains employeurs voient ça comme de la perte. Moi je vois pas comme une perte, je vois dans son ensemble finalement comme un gain. Ce n'est pas tout le monde qui le voit comme ça.

Toutefois, il ressort du discours un essoufflement de la part d'une poignée d'individus qui souhaiteraient que leur implication soit reconnue et soutenue afin d'inciter d'autres acteurs du milieu productif, à participer à la formation professionnelle de la main-d'oeuvre. Quel soutien attendent-ils? Quels sont les acteurs souhaités dans le développement de l'alternance?

Les employeurs posent un regard assez critique sur l'État qui, selon eux, ne favorise pas les relations école-entreprise. Ce discours est tenu essentiellement des employeurs et des propriétaires de salon. Ils ont l'image d'un État qui s'approprie le discours sur la formation professionnelle et qui veut imposer des taxes de formation aux entreprises. Mais comme le souligne un employeur qui est impliqué dans l'alternance depuis quatre ans «si on avait attendu après eux pour nous dire quoi faire on n'aurait pas duré longtemps.» Dans le même sens, les propriétaires de salon

demandent que la compétence de ceux qui encadrent dans l'entreprise soit considérée et valorisée. Un comité paritaire devrait régir la profession et la formation des futurs coiffeurs.

Si on veut prendre des stagiaires et qu'on a la compétence et qu'on collabore bien avec l'école, qu'ils nous aident, qu'ils n'aident pas n'importe qui mais ceux qui ont les compétences. Je sais bien qu'on demande peut-être beaucoup mais si on ne demande pas on aura jamais rien.

Dans le secteur du secrétariat, les répondants expriment un désintérêt de la part des employeurs et traduisent la nécessité de certains incitatifs afin de motiver les employeurs à prendre des stagiaires et favoriser leur emploi; «il faudrait essayer de monter je ne sais pas quoi pour intéresser les employeurs à ce niveau là.»

Finalement, selon l'ensemble des répondants, il y a réellement un effort de collaboration de certains acteurs des centres de formation avec les entreprises. Toutefois ils reconnaissent que même s'il faut aller doucement dans les changements cela nécessiterait des ententes entre les décideurs tels que la commission scolaire et les employeurs. De plus, des mesures incitatives devraient favoriser la participation de l'entreprise.

S'il y avait peut-être un meilleur contact ou structure de fait avec les propriétaires et la commission scolaire, bien c'est certain qu'on se réveillerait avec un système qui serait encore plus efficace.

Notons aussi les commentaires de la plupart des employeurs et des salariés de mécanique de véhicules lourds et de techniques d'usinage sur les programmes de formation. Selon eux, l'école n'a pas une grande latitude et les programmes qu'elle doit respecter ne sont pas toujours adaptés aux besoins de l'entreprise. Dans cette perspective, un employeur s'appuie sur une situation vécue pour rapporter le décalage entre l'État et la réalité.

On dit les professeurs, mais ce n'est pas seulement les professeurs, eux ils connaissent ce qui se passe en entreprise mais il faut que le gouvernement change les cours dans le programme.

Il y a deux ans un prof. est venu pour suivre son stagiaire. Il a vu des dessins avec des mesures en anglais dans l'atelier, il a été très étonné. On nous a dit au ministère que c'était fini l'anglais qu'il y avait juste du

dessin en français au Québec. Nous on a des dessins en flamand, en japonais et il faut qu'on s'organise. Qu'est ce que vous voulez que ces gens transmettent à leurs élèves si le ministère les induit en erreur

6.7 Synthèse des représentations des acteurs du milieu productif

Dans ce chapitre, il a été question du discours des acteurs du milieu productif concernant le projet d'alternance travail-études dans lequel ils étaient impliqués. L'objectif de cette partie était de dégager les représentations de ces acteurs vis-à-vis de leur rôle respectif, de celui de leur partenaire et de la formation en alternance qu'ils partagent avec le milieu éducatif. Pour la présentation des résultats (figure 6.1), nous avons suivi la même démarche que dans le chapitre précédent afin de faciliter la comparaison des éléments représentatifs qui composent le champ des représentations des deux groupes d'acteurs.

La conception des acteurs du milieu productif au sujet de l'alternance travail-études est riche en données descriptives. L'ensemble des répondants s'accordent pour considérer l'alternance comme une structure de formation rigoureuse qui s'appuie sur des modalités organisationnelles favorisant des objectifs de qualification et de régulation de l'emploi. Ces derniers apprécient largement la durée et la répartition des stages au cours de la formation. Selon eux, l'allongement des stages et leur répartition à différentes périodes du programme permettent de combler certaines lacunes relatives à une logique de production et d'offrir aux stagiaires des activités professionnelles diversifiées dans une entreprise de taille moyenne. Le terme le plus couramment utilisé pour caractériser les périodes en entreprise est celui de *stage en alternance*. Ce terme permet de différencier ce type de stage dans un processus de formation de celui des stages conventionnels ou d'intégration en formation professionnelle.

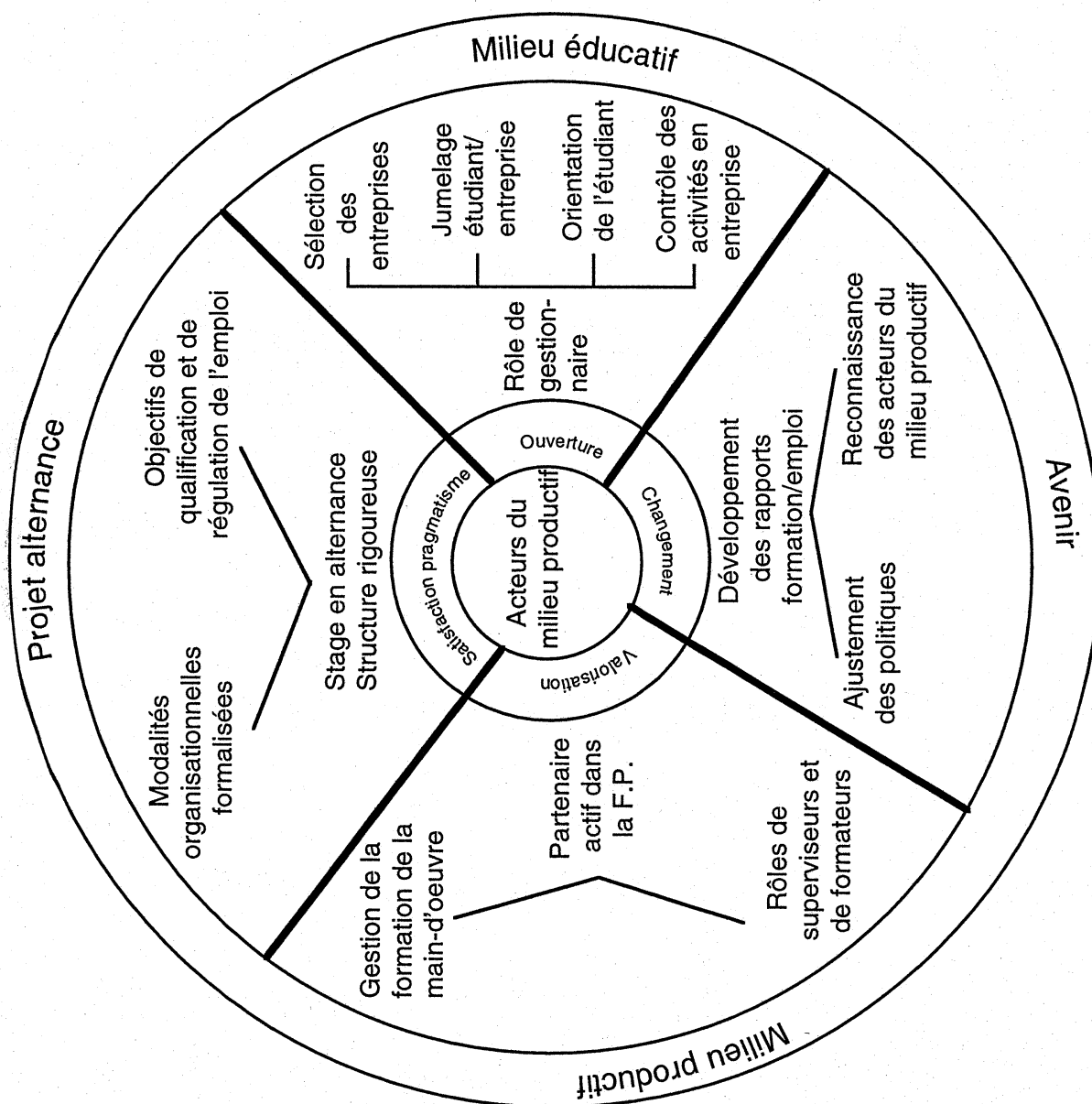


Fig. 6.1 Les représentations des acteurs du milieu productif

Le discours des acteurs du milieu productif, comme celui des acteurs du milieu éducatif, repose sur la comparaison de ce qu'ils ont vécu pendant les stages conventionnels. Ils perçoivent les modalités prescrites dans l'entente de formation et dans les documents pédagogiques comme des outils qui les guident dans leur rôle de coformateur. Aussi, les acteurs du milieu productif se disent satisfaits et font preuve d'une attitude pragmatique face aux documents administratifs et pédagogiques transmis par le centre de formation.

Nous constatons que les objectifs des stages donnés par les acteurs du milieu productif rejoignent ceux énoncés par les acteurs du milieu éducatif. Nous y retrouvons des objectifs d'ordre de formation et d'ordre économique. Leur conception du travail formateur amène les employeurs et les salariés à attribuer trois objectifs de formation aux stages en alternance: affirmer le projet professionnel de l'élève, qualifier sur le plan technique et sur le plan social dans un métier. L'ensemble des répondants sont catégoriques sur l'intérêt des expériences de travail en milieu professionnel dans le processus de formation de l'élève. Outre la possibilité de confirmer un choix plus éclairé d'un métier en début de formation, les acteurs du milieu productif y voient un moyen pour qualifier des futurs employés qu'ils veulent plus motivés. Pour l'ensemble des répondants, la qualification technique et sociale n'est possible que par l'application pratique des connaissances de base dans un environnement réel de production. Nous remarquons que les acteurs du milieu productif affichent une conception bipolaire de la formation professionnelle, conduite en concertation par l'école et les entreprises, alors que le milieu éducatif est beaucoup plus réservé et prudent face à cette vision de la formation professionnelle.

En reconnaissant l'alternance comme une organisation bipolaire dans laquelle le milieu éducatif formalise le rôle de coformateur de l'entreprise, les acteurs du milieu productif expriment un sentiment de valorisation. Selon l'ensemble des répondants, il leur revient de respecter les tâches prescrites dans l'entente de formation, de vérifier si le stagiaire s'adapte bien et s'il a les aptitudes pour le métier. Par ailleurs, les acteurs du milieu productif se disent associés à l'évaluation du stagiaire, ce qui confirme une reconnaissance de leur expertise par le milieu éducatif. L'image du compagnon représente leur conception de leur rôle de formateur. Cette vision est synonyme d'un

encadrement du stagiaire par un ouvrier expérimenté, afin de faciliter l'apprentissage du métier en cours de production.

L'implication sociale de la majorité de nos répondants est un des arguments avancés pour la participation des entreprises à l'alternance. Si certains expriment leur volonté de transmettre leur métier aux plus jeunes, d'autres y voient un moyen de donner la chance à une population de jeunes démunis face à un contexte économique peu favorable à leur intégration. Toutefois, les raisons philanthropiques ne sont pas les seules motivations des employeurs à accueillir des stagiaires. Selon leur vision, la dimension économique de la structure de formation se concrétise par la régulation de l'emploi. Objectif ou retombée, les employeurs considèrent que l'alternance permet d'une part de satisfaire les besoins des entreprises en main-d'oeuvre et de favoriser le placement de l'élève. D'autre part, ils croient qu'elle peut justifier, pour l'école, son rôle dans l'intégration socioprofessionnelle de l'individu. Aussi, les acteurs du milieu productif assignent aux enseignants superviseurs le rôle de jumeler les élèves et les employeurs afin de mieux répondre à leurs besoins.

Les répondants attribuent au milieu éducatif un rôle de gestionnaire de la formation professionnelle et de la main-d'oeuvre. Outre l'organisation des modalités et la négociation de l'entente de formation, les acteurs du milieu productif ont un jugement très positif vis-à-vis du contrôle effectué par les enseignants superviseurs lors des visites des stages. La majorité des répondants y voit un moyen pour contrer l'implication d'entreprises peu formatrices. Selon eux, une meilleure sélection des entreprises permettrait d'augmenter la crédibilité de l'intervention du milieu productif dans la formation et de conforter le rôle et les responsabilités des acteurs en tant que formateur, rôle qui sera d'autant plus efficace si le stagiaire a été bien orienté et est bien motivé.

Si les acteurs du milieu productif se disent satisfaits du suivi des stages et de l'implication des enseignants, ils posent toutefois un regard critique sur la participation de certains élèves. Ils considèrent qu'il est de la responsabilité des élèves de prendre en charge leur formation et leur insertion professionnelle. Aussi, l'élève est perçu comme celui qui fait le lien pédagogique entre le centre de formation et l'entreprise. On

dit compter sur le stagiaire pour être informé de ses acquis et des tâches qu'il doit exécuter, afin de compléter sa formation et planifier celle qu'il souhaiterait améliorer.

Par rapport aux années antérieures les acteurs du milieu productif reconnaissent une plus grande ouverture des acteurs du milieu éducatif vis-à-vis du monde du travail . Cette ouverture est surtout ressentie dans les relations interindividuelles entre les partenaires, mais aussi auprès d'un certain nombre d'enseignants qui ont la volonté d'implanter des structures telle que l'alternance pour favoriser la collaboration du monde de l'éducation et du travail.

Ils sont unanimes à dire qu'ils sont d'accord avec la poursuite de l'alternance qu'ils envisagent comme une stratégie éducative et économique, mais ils sont plutôt critiques vis-à-vis du rôle de l'État. Ils ont l'image d'un État qui s'approprie le discours sur la formation professionnelle sans vraiment proposer de mesures dans lesquelles les P.M.E. se sentent concernées. Ils pensent que l'école n'a pas une grande latitude dans le développement des innovations et que les programmes ne sont pas toujours adaptés aux besoins de l'entreprise. En outre, les acteurs du milieu productif souhaitent des ententes plus formelles entre les décideurs tels que la commission scolaire et les employeurs, afin de favoriser la reconnaissance par le monde du travail des entreprises qui s'impliquent dans la formation de la main-d'oeuvre. Cependant, ils sont conscients que les changements ne peuvent pas se faire trop rapidement. Ils conçoivent l'alternance comme une stratégie parmi d'autres dans l'évolution des relations nécessaires entre le monde du travail et le monde de l'éducation.

CHAPITRE VII
LES RELATIONS ÉCOLE-ENTREPRISE:
DU PARTENARIAT DE SERVICE AU PARTENARIAT
DE RÉCIPROCITÉ

CHAPITRE VII

LES RELATIONS ÉCOLE-ENTREPRISE: DES RELATIONS DE SERVICE AUX RELATIONS DE RÉCIPROCITÉ

Les acteurs du milieu éducatif et du milieu productif se sont exprimés sur leurs expériences d'alternance travail-études de même que sur leur rôle respectif et leurs relations réciproques. Le présent chapitre s'attarde à l'apport de ces discours dans la compréhension des relations école-entreprise en formation en alternance. Dans un premier temps cette perspective passe par la mise à jour de la cohérence logique du champ des représentations de chacun des groupes sociaux et dans un deuxième temps par la mise en évidence du type de relations école-entreprise qui se dégagent de ces situations d'alternance .

7.1 Des acteurs aux logiques différentes

L'objectif de cette partie est de dégager le principe intégrateur ou l'élément central du champ des représentations qui émanent des discours des groupes d'acteurs. Selon Abric (1987), l'élément central « joue un rôle privilégié dans la représentation en ce sens que les autres éléments en dépendent directement car c'est par rapport à lui que se définissent leur poids et leur valeur pour le sujet» (p. 65). Aussi, la mise en évidence de la cohérence logique qui se dégage du discours des deux groupes de répondants nous éclaire sur la manière dont les acteurs de chacun des milieux abordent les relations école-entreprise et de quelle manière avec laquelle ils s'impliquent .

Rappelons que pour Abric (1987) les représentations sont un ensemble organisé d'informations, d'attitudes et d'opinions qu'un individu ou un groupe élabore à propos d'une situation, d'un concept ou d'autres individus. Par ailleurs, en tant que système d'interprétation, ces représentations régissent notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales dans une

situation. Finalement, elles sont considérées comme médiatrices entre les membres d'un même groupe ou entre de groupes différents.

Dans le cadre de la présente recherche, les représentations des acteurs du milieu éducatif, à propos de l'alternance, s'organisent autour de deux principes de cohérence qui donnent sens à leur vision des relations école-entreprise. Le premier principe s'articule autour d'une logique qui vise la conformité aux normes scolaires et le second s'appuie sur une conception de l'alternance comme formule d'insertion socioprofessionnelle. Quant aux acteurs du milieu productif, ils visent plutôt une logique de formation dans la production et une gestion de l'embauche de la main-d'oeuvre.

7.1.1 Le dilemme des enseignants entre les impératifs scolaires et les impératifs économiques

Le discours des acteurs du milieu éducatif est très riche en information sur les modalités organisationnelles de l'alternance. Cette description de l'alternance s'articule autour d'une même logique qui vise la conformité aux normes scolaires. Cette représentation s'appuie, d'une part, sur l'élaboration d'une structure formelle qui repose sur la construction des stages en entreprise selon des tâches déterminées par les programmes réguliers et, d'autre part, sur le contrôle de leur mise en application dans l'entreprise. En outre, même si le contenu de formation a été préalablement validé par des représentants de l'entreprise (CSCS, 1990) et négocié par les responsables de l'alternance, il reste qu'il provient de programmes de formation conçus pour une culture scolaire. Conséquemment, l'ensemble des répondants se disent dépendants d'un contenu à faire passer par l'intermédiaire de l'entreprise, chacun insistant sur le caractère contraignant de cette modalité.

Ce discours se traduit différemment selon le statut des acteurs du milieu éducatif. Concernant, les cadres administratifs, ils se voient obligés de concilier les tâches traditionnelles d'enseignement avec celles exigées par l'alternance. Ceci les amène à exercer un certain contrôle sur les initiatives prises à la base. Leur méfiance face à l'introduction de l'entreprise dans la formation justifie ce comportement. Ils

craignent que les décideurs politiques ne profitent de la situation pour concevoir une partie de la formation professionnelle hors du centre de formation, ce qui pourrait avoir pour effet qu'une partie des heures de formation soit transférée en entreprise et que, par ricochet, la masse salariale soit diminuée. Ils ont donc peur de perdre le contrôle de la formation professionnelle.

Quant au groupe d'enseignants, ils se voient contraints d'organiser ces actions de collaboration avec l'entreprise selon des exigences de formation traditionnelle. Ceci se traduit par la construction d'outils pédagogiques, tels que l'entente de formation et le cahier des apprentissages, conçus comme cadre de référence et comme moyen de contrôle des tâches à effectuer dans l'entreprise. Soulignons aussi, de la part des responsables de l'alternance, un souci de recruter un réseau d'entreprises formatrices pouvant répondre le plus adéquatement à l'entente de formation. Dans ce sens, ils tiennent à placer eux-mêmes leurs élèves. Ce caractère formel maintient le milieu scolaire dans un rôle prédominant de contrôle sur l'entreprise, afin de faire respecter les contenus négociés, d'éviter le «*cheap labor*» et de présenter les élèves aux examens qui conduisent à l'obtention du diplôme.

Dans cette perspective de contrôle du système d'alternance par l'école les élèves doivent être présents en entreprise comme ils doivent l'être à l'école et doivent être responsables de leur formation afin de s'assurer d'un contexte formateur en entreprise. Toujours dans l'idée de maintenir une structure qui répond à la conformité des normes scolaires, les enseignants impliqués dans l'alternance profitent de leur relation de confiance déjà établie avec un certain nombre d'entreprises pour demander leur collaboration de celles-ci au développement de l'alternance. Par conséquent, nous pensons que cette pratique peut limiter le développement de l'alternance dans des secteurs d'activités et dans des types d'entreprises moins connues du milieu éducatif.

On peut affirmer que la conception de l'alternance dans des programmes trop rigides est source de confusion, de conflit et d'insatisfaction aussi bien chez les enseignants que chez les conseillers pédagogiques et les cadres administratifs. Ce facteur contribue à développer un contexte de méfiance entre les acteurs d'un même milieu éducatif, chacun s'attribuant un rôle de contrôle pour respecter des contraintes

administratives et de formation indépendantes de leur volonté. D'un côté, il y a le respect des critères exigés par Emploi et Immigration Canada (1994), l'organisme subventionnaire de l'alternance travail-études qui impose un minimum de 200 heures par semestre; de l'autre côté, il y a les programmes de formation du MEQ qui ne tiennent pas compte du principe d'alternance pédagogique. À l'intérieur de ce dilemme, les acteurs du milieu éducatif, et principalement les enseignants impliqués dans l'alternance, ont développé des comportements et fait des compromis qui s'articulent autour du deuxième axe de représentation de l'alternance qu'est l'insertion socioprofessionnelle. En effet, l'inégalité de la formation offerte en entreprise et les contraintes des examens amènent les enseignants à exprimer des attentes vis-à-vis de l'entreprise, lesquelles sont essentiellement centrées sur des objectifs d'insertion socioprofessionnelle plutôt que ceux d'acquisition d'habiletés.

Dans cette logique de la formation professionnelle, l'école est perçue comme un lieu d'apprentissage des connaissances de base. Cependant, les enseignants se disent conscients qu'elle n'offre pas toutes les conditions pour développer les habiletés pratiques et socioprofessionnelles. L'entreprise est donc perçue comme un lieu d'application des connaissances théoriques et de développement d'habiletés socioprofessionnelles. Celles-ci sont principalement centrées sur les capacités d'adaptation du jeune au milieu de travail, c'est-à-dire la propreté, la ponctualité et le respect de la hiérarchie, ainsi que sur les tours de main reliés au métier. Dans cette perspective, les enseignants superviseurs s'attendent à ce que l'entreprise offre à l'élève un milieu varié et des conditions de travail leur permettant de développer ses habiletés socioprofessionnelles. Lors de l'évaluation, le point de vue de l'employeur est donc considéré comme important pour vérifier les capacités d'employabilité des élèves.

Même si certains éléments des représentations des acteurs du milieu éducatif convergent avec ceux relevés dans l'étude de Clénet et Gérard (1994), d'autres points sont soulevés par notre recherche. À l'instar de ces auteurs, nous notons que les acteurs du milieu éducatif sont dépendants de la masse de contenus exigés par les programmes, ils gèrent difficilement les contenus de formation reçues en entreprise et finalement ils éprouvent quelques difficultés à avoir un projet d'équipe. Cependant,

alors que les formateurs des Maisons familiales rurales, terrain de recherche de Clénet et Gérard (1994), visent principalement à développer les connaissances théoriques, les enseignants superviseurs de l'alternance travail-études au Québec, visent à développer des connaissances pratiques et des habiletés socioprofessionnelles et favorisent le placement de l'élève pour un emploi potentiel.

7.1.2 L'alternance comme stratégie des rapports formation-emploi pour les acteurs du milieu productif

Le discours des acteurs du milieu productif sur l'alternance s'organise autour de deux thèmes: celui de la formation et celui de la gestion de l'embauche de la main-d'oeuvre. Pour eux le caractère formel et structuré de l'alternance travail-études en fait une stratégie favorisant les rapports entre la formation et les emplois dans la région. À l'opposé des acteurs du milieu éducatif qui se plaignent du caractère rigide de la structure, les acteurs du milieu productif traduisent une satisfaction face à cette organisation qui contraint les acteurs du milieu éducatif à développer des relations de collaboration avec les entreprises. Par ailleurs, ils reconnaissent que les modalités de l'entente école-entreprise dont l'entente de formation et sa négociation, leur laissent une place comme partenaire actif de la formation professionnelle.

Cette conception de l'alternance comme élément mobilisateur des rapports formation-emploi s'appuie sur un sentiment de dépendance de la part de l'entreprise face à un contrat de formation initié par l'école. Cependant, selon les acteurs du milieu productif, ce contrat leur assure une position privilégiée dans la formation professionnelle. Ils ne remettent pas en question la formation de base donnée en milieu éducatif, mais ils se sentent en position de force pour offrir un environnement technique et social indispensable pour développer la qualification. Ainsi, ils se disent conscients que l'école a besoin d'eux pour augmenter l'employabilité des élèves, ajuster leur formation aux besoins des entreprises et retrouver une crédibilité face aux employeurs.

Il ne faut pas pour autant conclure que les acteurs du milieu productif ont comme seule motivation dans l'alternance leur propre intérêt de la gestion de leur future

main-d'oeuvre. Au contraire, les répondants interrogés expriment un intérêt à s'associer à l'effort collectif dans l'intégration des jeunes sur le marché du travail. Ces arguments sont très présents chez les salariés, tandis que les employeurs potentiels traduisent plutôt un besoin de main-d'oeuvre qualifiée. À l'intérieur du groupe d'employeurs consultés, nous distinguons ceux qui ont besoin d'une main-d'oeuvre qualifiée à court et moyen terme et ceux qui ont un besoin urgent d'une main-d'oeuvre opérationnelle.

La logique qui prédomine chez les acteurs du milieu productif en alternance travail-études diffère de celle mise en évidence par Clénet et Gérard (1994). Ces auteurs relèvent principalement une logique de production ancrée dans le développement et la réussite de l'entreprise. Même si nous soulignons comme eux que les acteurs du milieu productif souhaitent encadrer des jeunes bien orientés et motivés qui répondent à la culture de l'entreprise, c'est plutôt dans une logique de développement de qualifications techniques et/ou sociales, dans un processus de production, que les employeurs collaborent avec l'école.

En ce qui concerne le développement d'une main-d'oeuvre qualifiée, les acteurs de l'entreprise ont un souci d'évaluer l'élève selon des critères de compétences qui satisfont les employeurs. Ils mettent donc l'accent sur des compétences transférables ou transversales afin d'assurer la polyvalence des individus. Ce sont ces mêmes employeurs qui s'investissent dans les comités école-entreprise et dans les activités de collaboration avec l'école, afin d'influer sur la qualité de la formation professionnelle et d'ajuster celle-ci aux besoins des employeurs. Les employeurs ont le souci de s'assurer d'une main-d'oeuvre motivée ayant des comportements positifs vis-à-vis des objectifs de leur entreprise et des entreprises en générale. Par ailleurs, ils apportent une attention toute particulière aux compétences relationnelles et sociales actuellement exigées dans une organisation du travail favorisant l'initiative et la responsabilité au sein d'une équipe. Par contre, nous observons que contrairement à ce qui est annoncé dans l'étude de Clénet et Gérard (1994), les employeurs conçoivent la pertinence des relations suivies avec l'école et souhaitent le développement de celles-ci. En outre, ils veulent contribuer à faciliter l'intégration des jeunes sur le marché du travail et valoriser les métiers manuels.

7.1.3 Une conception de l'alternance sous statut scolaire

Dans le cadre de référence nous avons choisi d'aborder la notion de l'alternance à travers l'analyse de certaines caractéristiques de quatre expériences d'alternance en formation professionnelle. Aussi à la lumière de ces analyses et des résultats des chapitres précédents, il est possible de relever certaines tendances convergentes ou divergentes entre les représentations des acteurs des milieux éducatif et productif et un certain nombre d'éléments développés dans le cadre de référence. Dans la prochaine section, ces éléments se regroupent en deux types: les modalités d'organisation et de formation des expériences, et les caractéristiques des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif.

Nous sommes d'abord en présence d'une alternance sous statut scolaire. Les acteurs des milieux éducatif et productif insistent sur une formation professionnelle de base centrée sur l'organisme de formation et un milieu productif jouant un rôle d'auxiliaire dans l'insertion socioprofessionnelle de l'étudiant. Le centre de formation garde le plein contrôle de la formation et impose les objectifs à atteindre. Les schémas effectués par les acteurs du milieu productif confirment cette position de l'école. En effet, si nous considérons les relations qui s'établissent entre les pôles écoles et entreprise, nous sommes en présence de représentations qui s'apparentent à des organigrammes dont le sommet est illustré par le pôle école et la base par les entreprises.

Cependant, contrairement à l'enseignement coopératif implanté dans les collèges au Canada, l'aménagement des programmes réguliers du secondaire pour implanter l'alternance exige de la part des acteurs du milieu éducatif de transférer des heures de formation pour l'acquisition partielle d'habiletés en entreprise. Cette contrainte amène les acteurs du milieu éducatif à exiger de l'entreprise un rôle de formateur. À l'encontre de Campinos-Dubernet et Grando (1988) qui conçoivent que l'alternance centrée sur la formation scolaire a des finalités éducatives et que celle centrée sur l'entreprise soient essentiellement économiques, nous notons que ces deux types de finalités sont pris en considération par les acteurs de notre recherche.

En ce qui concerne le rythme et la durée de l'alternance, nous avons noté que la plupart des études développaient surtout les modalités selon les types de rythme intra ou inter-hebdomadaire. Les répondants des milieux éducatif et productif pour leur part mettent essentiellement en évidence le rythme progressif de l'alternance et les différents objectifs visés pour chacune des périodes. Même si chaque stage est spécifique, il est possible de trouver des objectifs d'orientation professionnelle, de socialisation, d'application des connaissances de base et d'acquisition de connaissances complémentaires au programme. De plus, les acteurs du milieu productif notent en plus la possibilité pour une entreprise de proposer à l'étudiant des activités variées selon la période.

Deux constats ressortent de ces résultats. Tout d'abord, dans toute formation qualifiante il est important de ne pas négliger des objectifs de l'ordre de l'orientation professionnelle et de la socialisation. Comme le mentionnent les acteurs du milieu productif, la bonne orientation de l'élève est un élément déterminant dans son apprentissage du métier. Même si les objectifs d'acquisition partielle ou totale d'habiletés dans le milieu productif sont visés pour une formation qualifiante telle que l'alternance travail-études, les acteurs du milieu éducatif restent prudents à ce sujet. L'inégalité de la formation en entreprise les amène plutôt à se centrer sur des objectifs socioprofessionnels. En outre, le principe de diversification des entreprises, utilisé par les secteurs de mécanique de véhicules lourds et de techniques d'usinage, est un élément peu développé dans la documentation étudiée. En effet, les acteurs des milieux éducatif et productif avancent ce principe afin de faciliter l'orientation du jeune selon la spécificité de l'entreprise, de développer des habiletés transférables et enfin d'éviter l'utilisation de la main-d'oeuvre «à bon marché».

Nous avons relevé dans la documentation sur l'alternance que les moyens de liaison entre les partenaires sont principalement mis en oeuvre par les documents administratifs. Dans le contexte de cette recherche les moyens de liaison mentionnés par les acteurs soulignent plutôt la présence de documents pédagogiques et de contacts fréquents avec les enseignants lors des visites d'information et de supervision. Ainsi trois nouveaux moyens de liaison sont retenus: une entente de

formation négociée, des grilles d'apprentissage et d'évaluation et des visites des acteurs du milieu éducatif dans l'entreprise. Si l'entente de formation a un caractère contractuel entre les partenaires, sa négociation prend une place prédominante dans la cohérence et la complémentarité des contenus de formation. De fait, selon la typologie de Bourgeon (1979) nous sommes en présence d'une alternance associative. La complémentarité des deux lieux de formation concourt à l'apprentissage d'un même métier. Cependant, nous observerons, dans la section suivante que le statut de l'entreprise sur le marché du travail engendre des relations de natures différentes entre les partenaires. Les acteurs du milieu productif, à l'instar de Colardyn (1986), notent que l'entente de formation donne en effet un soutien moral et institutionnel à l'étudiant et implique davantage l'employeur. Ils y voient aussi une valorisation de leur participation active dans la formation professionnelle.

De plus, les documents pédagogiques tels que les grilles d'apprentissage et d'évaluation deviennent des moyens de liaison entre l'étudiant, l'employeur et l'enseignant. Il ressort de cette étude que ces documents pédagogiques sont aussi des guides d'auto-apprentissage et des outils pour l'élève afin de négocier et de contrôler sa propre formation. Ce qui place l'élève au centre de son projet professionnel.

Les acteurs du milieu productif expriment l'importance de la présence des acteurs du milieu éducatif lors des visites en entreprise. Les visites sont plus nombreuses que dans les expériences de stages d'intégration et sont de nature différentes. Dans les séquences éducatives en France, Figeat (1986) et Monaco (1993) recueillent des avis différents de ceux mentionnés ci-dessus. Ils constatent que les contacts entre les deux milieux ont lieu le plus souvent par téléphone, sur des aspects administratifs dont les dates de séjour et le nombre de jeunes à recevoir.

En ce qui concerne le type d'acteurs identifiés en milieu éducatif et à leur rôle dans l'alternance, les répondants s'attachent principalement aux tâches reliées à la coordination des stages et à leur supervision plutôt qu'au statut de l'acteur. Compte tenu que chacune des expériences a sa propre organisation dans la distribution des tâches, il est difficile d'identifier un type d'acteur selon un rôle particulier.

Les propos tenus à l'égard de l'évaluation finale en milieu scolaire restent le point qui fait l'unanimité des acteurs du milieu scolaire et ceux interrogés lors des études sur les expériences de formation en alternance sous statut scolaire. Nous ajoutons que les acteurs du milieu productif interrogés ne se sont pas opposés à cette position. Par contre, ils considèrent qu'il est important que leur point de vue sur les aptitudes de l'élève soit pris en considération par les enseignants superviseurs. Nous notons que les représentations des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif sur le rôle des acteurs du milieu productif ne s'éloignent pas des typologies proposées par Vincent (1982) et Pelpel (1989). Les rôles d'expert, de facilitateur, sont ceux le plus souvent perçus par les répondants. À propos du rôle relié à l'apprentissage du métier, les acteurs du milieu productif démontrent des intérêts pédagogiques puisqu'ils s'entendent pour dire qu'il ne faut pas laisser le stagiaire en difficulté et qu'il faut lui permette d'effectuer des tâches selon ses connaissances. Toutefois, tel que l'a déjà noté Cardi (1984), le cadre de référence et la logique qui prévalent restent ceux de l'entreprise.

À l'instar de Bachelard (1994), les acteurs du milieu éducatif soulignent que les rôles et les activités des superviseurs évoluent et se multiplient quand la taille de l'entreprise augmente. Dans cette perspective, les répondants du milieu éducatif préfèrent sélectionner de petites entreprises ou salons de coiffure afin de faciliter leur contact avec les employeurs. Par contre, le rôle d'employeur potentiel est un élément qui émerge de nouveau de nos résultats. L'origine des entreprises et le grand nombre d'employeurs interrogés influencent sûrement ces conclusions. Cependant, nous posons l'hypothèse que les acteurs du milieu éducatif dans les secteurs de mécanique de véhicules lourds, de techniques d'usinage et de coiffure favorisent un réseau d'entreprises formatrices mais aussi un réseau d'employeurs potentiels. C'est dans cette optique que les entreprises convoitées souhaitent être reconnues par des instances régionales pour leur implication dans la formation professionnelle et la gestion de la future main-d'oeuvre. Selon elles, cette reconnaissance stimulerait la participation des autres entreprises et limiterait éventuellement la participation d'entreprises peu formatrices. Les employeurs y voient aussi un moyen publicitaire intéressant pour leur entreprise sur le plan régional. Contrairement à la documentation

analysée qui indique principalement un besoin de formation auprès des acteurs du milieu productif, les répondants des milieux éducatif et productif insistent plutôt sur une reconnaissance des entreprises formatrices et sur le développement de comités école-entreprise afin de favoriser la compréhension des besoins de chacun des partenaires.

À la lumière de nos résultats, nous notons que contrairement à ce qui est avancé par Agulhon (1994), les acteurs du milieu éducatif et plus particulièrement les enseignants impliqués dans l'alternance ont intégré la logique du monde productif. Les acteurs de ce milieu se sentent investies d'une mission dans la formation professionnelle. Nous observons que ce rapprochement du milieu éducatif et du milieu productif résulte des relations interpersonnelles maintenues depuis longtemps entre les acteurs des deux milieux. Les répondants s'accordent pour dire que l'implantation de l'alternance et les visites plus fréquentes des acteurs du milieu éducatif dans les entreprises favorisent les relations interindividuelles au delà de l'alternance. Dans les secteurs de secrétariat et de coiffure, la collaboration se concrétise plutôt par des activités ponctuelles de collaboration initiées par des patrons de salons de coiffure ou des responsables de séquences en entreprise dans le secteur de secrétariat. Ces activités sont des conférences, des cours pratiques, des participations à des jurys. Dans les secteurs de techniques d'usinage et de mécanique de véhicules lourds, les échanges sont plutôt réciproques. Dans ce cas, on assiste surtout à des échanges de services et d'outillage. Si les partenaires impliqués dans l'alternance ont compris la logique de chacun, ils soulignent un manque de consensus collectif entre les acteurs du milieu éducatif et un manque de cohérence des politiques éducatives dans le développement de l'alternance.

Pour conclure, nous avançons que si l'on tient compte des contraintes scolaires et de l'inégalité de la formation offerte en entreprise, les acteurs du milieu éducatif visent plutôt le développement des habiletés pratiques et socioprofessionnelles que l'acquisition partielle ou totale des compétences. Aussi, l'école n'est pas prête à déléguer la formation technique à l'entreprise. Elle tient à maintenir sa position de contrôle dans la formation et dans les relations école-entreprise. En ce qui concerne les acteurs du milieu productif, ils visent d'abord et avant tout à influencer les décisions sur les orientations, les programmes et la gestion de la main-d'oeuvre, plutôt que de

prendre directement en charge la formation. C'est ce qui les amène à apprécier les initiatives structurées de l'école et l'intervention des enseignants lors de visites en entreprise. Ils y voient un rapprochement de l'école vers l'entreprise et une ouverture de celle-ci à ses besoins. Dans cette optique, le contrôle de l'alternance par le milieu éducatif n'est pas vu par les employeurs comme une ingérence mais plutôt comme un investissement dans la qualité de la formation de la main-d'oeuvre dont ils auront besoin dans le futur.

7.2 L'emploi au coeur des relations école-entreprise

Quant aux relations des acteurs des milieux éducatif et productif dans les formations en alternance, il est possible de proposer une typologie des relations école-entreprise. Pour ce faire, nous nous sommes inspirée des typologies présentées dans le cadre de référence (Malglaive, 1979; Antoine *et al.*, 1988; Houssaye, 1991), principalement de celle de Bourgeon (1979) sur la place réservée à chacune des composantes, théorie et pratique, et sur la nature des liens qui les rattachent.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, nous sommes en présence d'expériences en alternance de type associative. Cette alternance associative accorde une place prédominante à une structure de formation cohérente entre les deux milieux, place qui est principalement investie dans le champ organisationnel. Cependant, pour l'instant, la préoccupation de l'intégration des contenus de formation dans l'acquisition des connaissances n'est pas l'objectif majeur des acteurs des deux milieux. Pour cette raison, nous ne pouvons pas parler d'alternance intégrative (Bourgeon, 1979). Cependant, au-delà de cette alternance organisationnelle de type associative, il se développe un complexe relationnel basé essentiellement sur des relations interindividuelles entre les acteurs impliqués. Outre l'aspect organisationnel de la formation professionnelle, l'alternance est aussi un mode de relations structurées entre les acteurs impliqués dans l'alternance.

Les protagonistes entrent dans cette association socio-institutionnelle avec un intérêt différent. Mais au-delà de cette recherche d'avantages individuels et collectifs,

les acteurs du milieu éducatif et plus spécifiquement les enseignants superviseurs et les acteurs du milieu productif tendent vers un objectif commun qui est d'améliorer le rapport formation-emploi. Cet intérêt étant connu de part et d'autre, la nature des relations école-entreprise dépend de sa prise en compte et de la représentation que l'acteur du milieu éducatif a de son partenaire. Cette représentation caractérise la finalité de l'alternance, les moyens que l'enseignant choisit de mettre en oeuvre et le comportement qu'il adopte dans la relation avec le partenaire. Ainsi, tel que résumé dans le tableau 7.1, nous distinguons deux types de relations dans les formations en alternance qui diffèrent selon la position de l'entreprise dans les relations et sur le marché du travail: *les relations de service* et *les relations négociées*.

Nous parlons de *relations de service* dans le cas où l'école est en position de demandeur de formation vis-à-vis de l'entreprise et que celle-ci est sans capacité d'embauche. La motivation du partenaire sollicité dans le milieu productif est le plus souvent reconnue comme une intervention individuelle d'un acteur qui veut s'associer à l'effort collectif d'intégration des jeunes sur le marché du travail. Dans le cadre de ce type de relation, la finalité poursuivie par les deux partenaires est le développement des habiletés socioprofessionnelles de l'élève. Dans ce contexte, l'élève est en formation sous statut scolaire. Par ailleurs, l'élève est sollicité, de part et d'autre, pour qu'il soit responsable de sa formation et qu'il assume lui-même son suivi de stage. Son placement en stage s'effectue en fonction de facilités matérielles telles que la proximité de l'entreprise et l'intérêt du jeune, plutôt que sur un jumelage élève-employeur. Le responsable de l'alternance et les enseignants superviseurs restent vigilants auprès des entreprises pour éviter le «*cheap labor*». Afin de s'assurer d'un minimum de formation, ces derniers négocient un contrat de formation optimal. Cependant, ils sont à la merci de l'implication personnelle de l'acteur de l'entreprise d'où une relation de dépendance de l'école vis-à-vis de l'entreprise. Ce type de relation, loin d'être négligeable, favorise essentiellement des relations interindividuelles entre les acteurs du milieu éducatif et du milieu productif. Nous observons que les acteurs interviennent isolément et non en réseau.

Dans le cadre des *relations négociées*, l'entreprise joue le rôle de demandeur de main-d'oeuvre et l'école celui de fournisseuse. Dans ce contexte, les relations école-

Tableau 7.1

Les relations école-entreprise dans les formations en alternance

Type de relations	Rôle de l'entreprise	Rôle de l'école	Finalités des relations	Statut de l'élève	Relations inter organisationnelles	Relations interactorielles
Relations de service	<i>Fournisseur de formation</i> - application pratique - dévelop. d'habiletés socio- profes.	<i>Demandeur de formation</i> - négociier - contrôler l'entente de formation	Socio-pédagogiques	Élève en formation	<i>Alternance associative</i> - cohérence des contenus	Dépendance de l'école Interindividuelles
Relations négociées	<i>Demandeur de main-d'oeuvre</i> - qualifier - adapter à l'emploi	<i>Fournisseur de main-d'oeuvre</i> - négociier	Qualification Embauche	Main-d'oeuvre en formation	<i>Alternance associative</i> - complémentarité des contenus	Confiance mutuelle Interindividuelles et en réseau

entreprise s'organisent autour d'un intérêt commun: la qualification et l'embauche. L'entreprise ayant besoin d'une main-d'oeuvre qualifiée est prête à jouer le rôle de formatrice dans la formation professionnelle. Les acteurs du milieu éducatif savent que la négociation s'appuie essentiellement sur le jumelage de l'élève et de l'employeur et sur la complémentarité des contenus de formation. Une relation de confiance mutuelle s'installe alors, puisque la qualification technique et sociale est au centre des intérêts des futurs employeurs. Cette *relation négociée* favorise le développement de structures de collaboration telles que l'implantation de comités école-entreprise et l'intervention des acteurs du milieu productif dans des activités scolaires. Dans cette perspective, les intervenants des deux milieux interviennent plutôt en réseau que de façon isolée. L'élève est considéré alors comme une main-d'oeuvre en formation et responsable de son employabilité. Il devient ainsi mobilisateur des rapprochements école-entreprise.

Cette représentation des deux types de relations dans les formations en alternance laisse toutefois émerger un nouveau type, *les relations de réciprocité*, observées notamment dans les expériences de techniques d'usinage et de mécanique de véhicules lourds. Cet élément est récent et novateur. Nous pouvons avancer que cette évolution des relations entre l'école et l'entreprise correspond à une des retombées positives de l'implantation de l'alternance dans le système scolaire. Suite à plusieurs années de collaboration entre les deux milieux, c'est sous l'angle de la réciprocité que les acteurs des milieux éducatif et productif envisagent leurs rapports. L'alternance n'est plus la seule activité au centre de la négociation, il y a un déplacement de l'école vers l'entreprise et vice versa dans un but de formation et de gestion de la main-d'oeuvre en formation initiale et en formation continue. L'école maintient alors sa position de contrôle dans la formation professionnelle et offre des services, comme la formation sur mesure, pour répondre aux besoins de formation continue de l'entreprise (figure 7.1). On assiste donc à une relation d'autonomie entre les acteurs dans laquelle les partenaires fixent leurs intérêts et reconnaissent les compétences de chacun dans la formation de la main-d'oeuvre qualifiée.

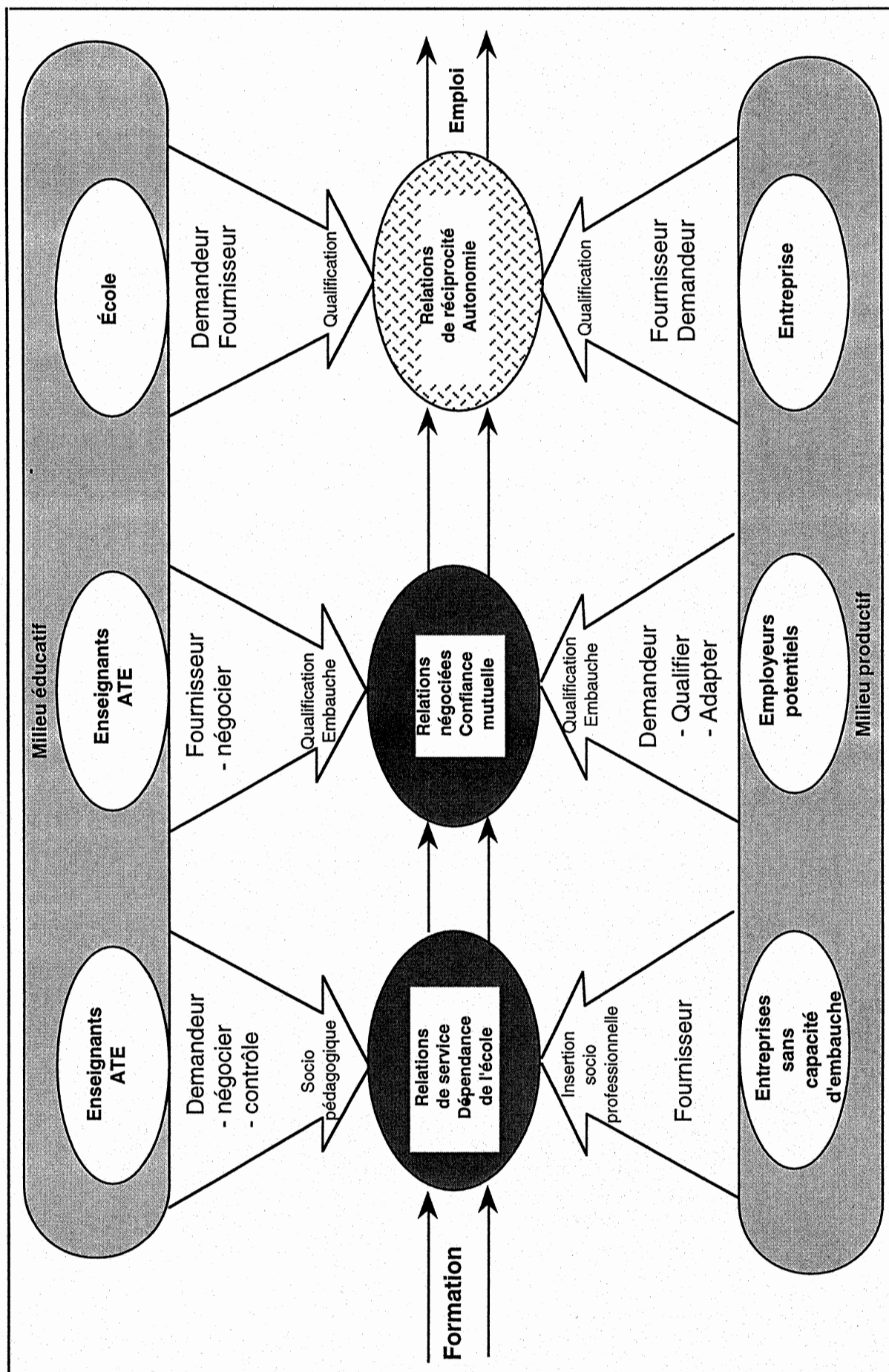


Figure 7.1 Les relations école-entreprise dans les rapports formation-emploi

En conclusion, nous avançons que nous sommes en présence d'une alternance organisationnelle de type associative présentant des relations école-entreprise de natures différentes selon la position de l'entreprise sur le marché du travail. Nous formulons l'hypothèse que le développement des relations entre les milieu éducatif et productif est favorisé par l'organisation de la formation professionnelle au Québec qui intègre une population de jeunes et d'adultes en formation professionnelle initiale et permet la cohabitation de cette formation et de la formation continue sous un même toit. Aussi, les acteurs du milieu éducatif souhaitent une cohérence dans les politiques éducatives et des soutiens matériels appropriés afin de développer l'alternance. Ils tiennent aussi à une certaine liberté d'initiative dans leur action pour le développement de l'alternance ou de toute autre innovation favorisant les collaborations avec le milieu productif.

CONCLUSION

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, suite à un rappel de la problématique, nous présentons les principales assises théoriques, suivies des résultats les plus importants et des limites de ces derniers. Finalement, la dernière partie est consacrée à l'identification de quelques pistes de recherche qui se dégagent de notre démarche.

Au Québec, comme dans la plupart des autres pays industrialisés, le développement des relations école-entreprise au sein de la formation professionnelle se traduit principalement par l'implantation de programmes de formation en alternance. Ces nouvelles expériences se présentent comme des manifestations d'une transformation profonde des relations qui s'établissent entre les partenaires des milieux éducatif et productif sollicités. Dans ce contexte, l'objectif de cette recherche est de mieux comprendre le phénomène des relations école-entreprise dans les formations en alternance. Cet objectif s'est traduit plus spécifiquement par une démarche visant à identifier les représentations des acteurs des milieux éducatif et productif à propos de l'alternance, de leur rôle mutuel et de celui de leur partenaire dans une situation d'alternance. Par ailleurs, la comparaison de ces représentations a été effectuée afin de mettre en évidence les concordances et les divergences et de dégager les types de relations école-entreprise qui ressortent des situations en alternance dans lesquelles les acteurs des milieux éducatif et productif sont impliqués.

Les notions de formation en alternance et de représentations sociales ont été retenues pour dégager des jalons de références significatifs de la recension des écrits. En ce qui a trait à l'alternance, la description des modalités d'organisation et de formation de quatre différentes expériences reconnues de formation en alternance a fait ressortir le caractère polysémique de cette notion. Par ailleurs, la présentation des principales caractéristiques sur le statut et le rôle des acteurs des milieux éducatif et productif a mis en évidence que les acteurs fonctionnels et/ou opérationnels interviennent selon trois niveaux: politique, organisationnel et pédagogique. Quant à la clarification de la notion de représentations sociales, elle a permis, d'une part, de relever certains éléments du système de représentation qui prédéterminent les

interactions sociales et, d'autre part, de les adapter à une situation d'alternance. À ce propos, les aspects privilégiés dans cette recherche ont été les représentations que les acteurs des milieux éducatif et productif ont de leur rôle, de celui de leur partenaire et de l'expérience de formation en alternance qu'ils partagent.

Le choix d'une approche compréhensive du phénomène de l'alternance nous a conduit à retenir une méthode qualitative s'appuyant sur des entrevues semi-dirigées auprès des acteurs du milieu éducatif et productif. Au total, trentedeux acteurs impliqués dans quatre expériences d'alternance dans une même commission scolaire ont été rencontrés, avec un nombre égal de seize répondants de chacun des milieux. Les entrevues ont porté sur quatre thèmes, balisant ainsi les questionnements: les expériences de collaboration, le vécu de l'alternance en milieu éducatif et en milieu productif, les relations vécues entre les acteurs et, finalement, l'avenir de la formation professionnelle en alternance. Le thème sur les relations vécues a été abordé de deux façons: verbalement, lors de la première partie de l'entrevue, et à l'aide d'une représentation graphique demandée aux répondants en fin d'entrevue. L'analyse par théorisation ancrée a été privilégiée. Par son principe d'analyse comparative constante et par l'importance qu'elle accorde au sens des catégories et au lien entre ces dernières, cette méthode semble adaptée pour permettre l'émergence de la structure du champ des représentations des relations école-entreprise dans une formation en alternance, selon les deux groupes étudiés.

L'analyse documentaire, issue des documents produits par le milieu scolaire, a fait ressortir que les quatre expériences en alternance ont été développées sur une base conjointe et volontaire. Les modalités organisationnelles sont hétérogènes mais visent des objectifs communs qui sont la consolidation de la formation acquise en milieu éducatif, l'intégration et l'adaptation de l'élève en milieu de travail et finalement une meilleure connaissance de chacun des milieux. Cette analyse met aussi en évidence l'intérêt apporté à la préparation et au déroulement des stages. L'identification des entreprises, la négociation de l'entente et son respect par les partenaires ont été les principales responsabilités assignées aux acteurs du milieu éducatif. Les moyens de liaison ont été élaborés dans cette optique. En ce qui concerne les tâches pédagogiques attribuées aux enseignants superviseurs et aux

agents de formation en entreprise ou aux employeurs, elles ont été spécifiées par un ensemble de descriptions générales.

La conception que les acteurs du milieu éducatif ont des finalités de l'alternance, s'inscrit en conformité avec les objectifs relevés lors de l'analyse documentaire. En outre, ces derniers perçoivent l'alternance comme un principe organisationnel intégrant des séquences de formation en entreprise dans des programmes réguliers de formation professionnelle. Cette conception de l'alternance est source de contraintes et exige de la part des acteurs du milieu éducatif des rôles de contrôle dans leur propre milieu ainsi que vis-à-vis de leur partenaire. Cette fonction de contrôle est d'abord assurée par les cadres administratifs dans le but de répartir les tâches des enseignants superviseurs qui, à leur tour, contrôlent les employeurs pour s'assurer du respect de l'entente de formation et éviter le «*cheap labor*». Dans ce contexte, l'entreprise est perçue principalement comme un lieu d'application des connaissances de base acquises en centre de formation et de développement d'habiletés socioprofessionnelles. À ce propos, lors de l'évaluation des séquences en entreprise, le point de vue des acteurs du milieu productif est important pour vérifier les capacités d'employabilité des élèves. Si les acteurs du milieu productif sont reconnus formellement comme coformateurs dans l'alternance, les répondants du milieu éducatif ne sont pas prêts à déléguer certaines prérogatives comme l'évaluation finale du stage.

Cependant, le niveau d'insatisfaction exprimé par l'ensemble des répondants au sujet des contraintes administratives, est largement compensé par les retombées de l'alternance sur les relations école-entreprise. Au-delà des relations institutionnalisées par l'entente de formation, les acteurs du milieu éducatif identifient l'alternance travail-études comme un dispositif mobilisateur des relations interindividuelles. Les cadres administratifs et les conseillers pédagogiques reconnaissent que les relations s'établissent essentiellement entre les enseignants superviseurs et les acteurs du milieu productif. Ce sont des réseaux relationnels bipolaires entre ces acteurs qui sont très nettement exprimés dans les entrevues et qui apparaissent plus nettement dans les schémas. Nous pouvons ainsi conclure qu'il existe une relation directe entre les enseignants superviseurs et les acteurs

opérationnels du milieu productif, alors que les acteurs intervenant au niveau fonctionnel et politique sont exclus de ces relations.

Soulignons que si certains enseignants des secteurs industriel et manufacturier sont ouverts à un ajustement de leur formation en effectuant des stages en entreprise, ces initiatives restent isolées et c'est plutôt en terme de participation de l'entreprise dans des activités de formation (conférences, évaluation de travaux...), au sein de l'établissement scolaire, qu'un grand nombre d'acteurs des secteurs de comptabilité et secrétariat et de coiffure envisagent le développement des relations école-entreprise.

Du côté des acteurs du milieu productif c'est en terme de formation dans la production et de gestion de l'embauche de la main-d'oeuvre que s'articule leur conception de l'alternance. Cette stratégie est structurée autour d'une entente formelle de formation qui conforte leur rôle dans la formation professionnelle et impose au milieu éducatif des relations avec les entreprises. L'ensemble des répondants voient l'alternance pour l'école comme un moyen d'améliorer la formation professionnelle qu'elle offre et de retrouver une crédibilité qu'elle a perdue auprès des employeurs et de la population. Ces remarques confirment l'image d'une école plutôt inadaptée au monde du travail. Cependant, si les acteurs du milieu productif émettent certaines critiques vis-à-vis de l'école, ils reconnaissent que les enseignants superviseurs sont fortement impliqués dans l'alternance et dans l'amélioration des relations école-entreprise.

Quant aux relations vécues, elles sont aussi de type bipolaire. Cependant, cette relation s'exerce principalement entre l'élève et l'entreprise ou entre l'élève et l'école plutôt qu'entre l'entreprise et l'école. Nous sommes en présence d'un complexe relationnel selon lequel chacun a des intérêts à poursuivre. Cette conception voudrait que les relations entre l'école et l'entreprise soient laissées au gré de l'élève.

Nous observons que des finalités différentes sont assignées pour les séquences en entreprise en fonction des caractéristiques économiques et des modalités de gestion de la main-d'oeuvre des entreprises. Nous sommes donc en

présence d'une double représentation des modèles des relations école-entreprise dans l'alternance: *des relations de service* et *des relations négociées*. Un troisième type de représentation des relations est en émergence, il s'agit des *relations de réciprocité*. Cette forme de collaboration novatrice est notamment observée dans l'expérience de techniques d'usinage.

Quelles conclusions tirer de ces résultats? Au-delà des logiques initiales différentes des milieux éducatif et productif, nous constatons que le principe organisationnel de l'alternance travail-études a mobilisé les deux milieux sur deux points: le problème global du rapport formation-emploi, relativement urgent à traiter, et le fait que les deux milieux ne soient pas capables, individuellement, d'offrir une formation professionnelle adaptée au marché du travail. Ce constat nous met actuellement en présence de partenaires potentiels qui apprennent à se connaître et à s'apprécier. En effet, l'alternance est un processus de longue haleine qui repose sur une large initiative locale et exige une reconnaissance sociale des acteurs impliqués. Toutefois, si cette initiative locale est propice à l'innovation, elle ne facilite pas sa diffusion. À ce propos, aussi bien les enseignants superviseurs que les acteurs du milieu productif s'entendent pour interpeller les acteurs politiques et fonctionnels dans le développement des relations école-entreprise. Les acteurs du milieu éducatif souhaitent une cohérence dans les politiques éducatives et des soutiens matériels afin de favoriser le rapprochement des deux milieux dans l'implantation et le développement de ce type de programme ou de toute autre innovation dans leur collaboration avec le milieu productif.

En fait, un sentiment d'isolement est exprimé de part et d'autre. Devant un objet en changement, les enseignants déjà impliqués dans l'alternance sont en train d'élaborer une vision nouvelle des relations école-entreprise et de leur rôle dans la formation professionnelle. Cependant, cette représentation est encore embryonnaire et a besoin de l'appui des autres enseignants ainsi que des acteurs fonctionnels et politiques, pour s'ancrer davantage et favoriser le renouveau souhaité de la formation professionnelle. Du côté de l'entreprise, une reconnaissance formelle et une visibilité de leurs actions dans la formation de l'élève sont souhaitées au niveau local. Cette reconnaissance pourrait prendre la forme d'une attestation d'entreprise d'accueil,

signée par les commissions scolaires et les organismes patronaux, et faire l'objet d'une reconnaissance sociale auprès de la population, des organismes de formation et des autres entreprises.

Il faut également prendre en considération que les relations école-entreprise, telles que perçues actuellement par les deux milieux, visent des objectifs différents selon la position de l'entreprise sur le marché du travail. Nous observons que les entreprises en position d'offrir de l'emploi mobilisent des relations négociées avec le centre de formation afin de favoriser des objectifs de qualification et d'embauche tandis que les entreprises sans capacité d'embauche génèrent plutôt des relations de service avec le centre de formation et répondent essentiellement à des objectifs d'application pratique et de socialisation. Cette réalité, loin d'être négligeable, doit être prise en compte face au développement de l'alternance dans le système scolaire.

L'utilisation des représentations sociales comme grille de lecture, associée à la théorie ancrée, nous paraît pertinente, compatible et riche d'information dans une démarche exploratoire d'un objet social peu connu. Cependant, nous sommes consciente de ne pas avoir utilisé totalement tout le champ de connaissance des représentations sociales qui nous semblent un outil plus adapté dans une recherche prenant en considération les caractéristiques individuelles des répondants. Nos résultats soulèvent plusieurs interrogations sur les caractéristiques socioprofessionnelles des acteurs qui s'engagent dans des collaborations avec le milieu productif. Il serait possible d'étendre cette recherche auprès de plusieurs enseignants pour identifier en profondeur les caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants qui s'impliquent dans ces relations. Cette démarche est aussi souhaitable auprès des cadres administratifs afin de voir si leur conception de l'alternance relève de leur statut dans le milieu éducatif.

À ce propos, nous pensons que le milieu éducatif ne peut pas être considéré comme un groupe homogène et nous soulevons les questions suivantes. Le statut des acteurs du milieu éducatif, selon leur niveau d'intervention et leur trajectoire professionnelle, est-il source de conflits dans les relations internes du personnel d'un établissement exposé à des collaborations avec des organismes externes du milieu

productif? Au niveau du milieu productif, d'autres questions surgissent: Quel type d'alternance ou quel type de collaboration se développe par rapport au type d'entreprise, au secteur d'activités économiques et finalement par rapport au marché de l'emploi?

En outre, deux remarques peuvent être soulignées vis-à-vis de notre choix de population. Tout d'abord, la population des acteurs du milieu productif, proposée par les responsables de l'alternance du milieu éducatif, nous a amenée à consulter essentiellement des employeurs en provenance des PME. Dans ce cas, nous soulevons l'hypothèse qu'une approche auprès des salariés impliqués dans l'encadrement du stagiaire dans les secteurs manufacturier et industriel, amènerait sûrement d'autres dimensions que celles avancées par les employeurs. Nous reconnaissons que les élèves, identifiés par les acteurs des milieux éducatif et productif comme partenaires de la formation, sont les grands absents de cette recherche. Leurs témoignages permettraient de dégager la conception qu'ils ont de l'alternance et peut-être aussi d'élucider l'alternance comme projet pédagogique ou comme mode d'apprentissage, dimensions qui ont été très peu soulevées par les répondants.

Finalement, nous avançons l'hypothèse que les relations école-entreprise sont d'abord fonctions des objectifs poursuivis par l'école et que l'alternance n'est qu'une stratégie pour résoudre le problème de rapprochement du milieu éducatif et du milieu productif, dans l'intérêt commun de l'école et de l'entreprise. Cependant, dans un contexte de crise économique, le milieu éducatif devrait être capable de comprendre les intérêts et les limites de chacun dans des formations en collaboration avec le milieu productif. Ceci afin de préserver une certaine autonomie de sa fonction première; soit le développement intellectuel et social de l'individu en formation.

RÉFÉRENCES

- Aballea, F. 1991. «Alternance, Qualification». *Recherche sociale*, no 118, avril-juin, p. 1-43.
- Abric, J.-C. 1994a. «Les représentations sociales: aspects théoriques». In *Pratiques sociales et représentations*, p. 11-35. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. 1994b. «Méthodologie de recueil des représentations sociales». In *Pratiques sociales et représentations*, p.12-35. Paris: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. 1987. *Coopération, Compétition et représentations sociales*. Cousset: Delval, 229 p.
- Agulhon, C. 1992. Le rapprochement école-entreprise; les périodes de formation en entreprise pour les baccalauréats professionnels. *Éducation et formations*, no 30, p. 27-38.
- Agulhon, C. 1994. *L'enseignement professionnel . Quel avenir pour les jeune ?* Paris: Les éditions de l'Atelier, éditions Ouvrières, 265 p.
- Alexandrow A., & V. Glauert. 1987. «Formateurs et formatrices dans le système dual de formation professionnelle de la république fédérale d'Allemagne». Der Bundesminister für bildung und Wissenschaft, 35 p.
- Anadon, M., C. Garnier, et P. Minier. 1994. «Relations entre parents et enseignants: étude des représentations sociales». *Vie pédagogique*, no 89, p. 44-49.
- Antoine, F., D. Grootaers, et F. Tilman. 1988. *Manuel de la formation en alternance*. Bruxelles: Vie Ouvrière, 287 p.
- Audet, C. 1992. «La formation en alternance en France». *Collection études et réflexions sur l'enseignement collégial*, Québec. 50 p.
- Baby, A. 1994. «Le partenariat école-entreprise: le moment est mal choisi». In *École et entreprise vers quel partenariat ?* sous la dir. C. Landry et F. Serre, p.225-242. Sainte-Foy (Qué): Presses de l'Université du Québec
- Bachelard, P. 1994. *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: les éditions L'Harmattan, 207 p.
- Bardin, I. 1977. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France, 233 p.
- Bazile, J. 1994. «L'opérateur de microbes, la place des représentations dans la conception d'une formation à l'hygiène et à la qualité». *Éducation permanente*, vol. 2, no 119, p. 65-77.
- Bélanger, P. 1989. «La formation en alternance et les ordres d'enseignement secondaire». Institut de recherche appliquée sur le travail. Pour le centre canadien du marché du travail et de la productivité, 24 p.

Bengle, N., et C. Laflamme. 1990. «Où se situe l'école dans la relation "École-travail"». In *2e congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada*, actes de colloque, tome 1, p. 333-340. Sherbrooke: les édition CRP.

Betbeder, M. C. 1989. «La bataille pour l'alternance». *Le monde de l'éducation*, no 69.

Bertrand, O, M. Dandurand-Drouhin, et C. Romani. 1994. «constats, problèmes, perspectives enseignements d'un débat international». In *les formations en alternance: quel avenir?* sous la dir. de Centre d'études et de recherches sur les qualifications et Organisation de coopération et de développement économiques, p. 41-91. Paris: Les éditions de l'OCDE

Blondel, D. 1991. «Former les enseignants». *Autrement*, no 118, p. 15-23.

Bourgeat-Carter, G. 1993. «Le bien être chez soi, représentation sociale complexe ou complexe de représentations sociales». Thèse de doctorat, Université de Provence.

Bourgeon, G. 1979. *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: Mésonnance, les éditions UNMFREO, 196 p.

Borru, J.-J., et J.-M. Barbier. 1988. «Les tuteurs et la fonction tutorale de l'entreprise dans la formation des jeunes en alternance». *Rapport de recherche*, Paris: Conservatoire des arts et métiers, 95p.

Breakwell, G., et D. Canter. 1993. «Aspects of methodology and this implication for the study of social representations». In *Empirical approaches to social representations*, p. 1-11. Oxford: Clarendon press.

Campinos-Dubernet, M., et J.-M. Grando. 1988. «Formation professionnelle ouvrière». *Formation Emploi*, no 22, p.5-29.

Cardi, F. 1984. «Les tuteurs des séquences éducatives en entreprise: étude exploratoire, études et recherches sur les enseignements technologiques». Paris: Institut national de recherche pédagogique, 65 p.

Carton, M. 1984. *L'éducation et le monde du travail*. Paris: Unesco, BIE, 240 p.

CEFA. 1982. *L'Éducation des adultes au Québec depuis 1850: points de repère* (annexe 1). Québec: Gouvernement du Québec.

Centre Inffo 1993. *Pour une alternance qualifiante*. Paris: Centre Inffo, 73 p.

Chambon, A., et M. Proulx. 1988. «Zones d'éducation prioritaires: Un changement social en éducation». *Revue française de pédagogie*, no 83, p. 31-38.

Charland, J.-P. 1982. *Histoire de l'enseignement technique et professionnel*. Québec: IQRC, 482 p.

Charlot, B. 1985. «L'alternance : pourquoi, pour qui ?». *Société française*, no 16, p. 20-25.

Chauvet, P. 1992. «L'alternance dans les formations technologiques et professionnelles». In *Les formations en alternance*, ouvrage collectif, p. 93-96. Paris: La documentation Française.

Chomé, G. 1985. «La formation professionnelle en R.F.A». Centre de formation et de recherche sur l'Allemagne contemporaine (CIRAC), 130 p.

Clénet, J., et C. Gérard. 1994. *Partenariat et alternance en éducation: Des pratiques à construire...* Paris: les éditions L'Harmattan, 184 p.

Codol, J.-P. 1972. «Représentations et comportements dans les groupes restreints». Thèse de 3ème cycle, Aix, Université de Provence, 215 p.

Colardyn, D. 1986. «La formation initiale aux États-Unis». *Actualité de la formation permanente*, no 82, p. 68-77.

Commission scolaire catholique de Sherbrooke. 1990. Formation professionnelle Alternance Travail-Études. Document interne, décembre 1990, p. 70.

Conseil permanent pour la jeunesse 1992. *Partenaires pour une jeunesse compétente et compétitive*. Mémoire, Conseil permanent pour la jeunesse, 44 p.

Conseil scolaire de L'Île de Montréal. 1979. *De l'orientation à donner à l'enseignement professionnel*. Commentaires du comité de coordination de l'enseignement professionnel du conseil scolaire de Montréal, 16 octobre 1979, annexe A, p. 3.

Conseil supérieur de l'éducation. 1992. *En formation professionnelle: l'heure d'un développement Intégré*. Avis au ministre de l'éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la science, Québec, 131 p.

Conseil supérieur de l'éducation,. 1995. *Le partenariat: une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes*. Avis au ministre de l'éducation, Québec, 74 p.

D'Amboise, G, et J-M. Nkongolo Bakenda. 1992. «Réflexion sur les possibilités et les contraintes d'application d'une approche qualitative: Cas de l'utilisation du «Gounded Theory» en sciences de l'administration». *Document de travail* 92-16, 60 p.

Dandurand, P. (sous la dir) .1993. *Enjeux actuels de la formation professionnelle*. p. 147-176. Québec: IQRC. 271 p.

De Rosa, A. S. 1987. «Différents niveaux d'analyse du concept de représentation sociale en relation aux méthodes utilisées». In *La représentation sociale de la maladie mentale*, p. 47-63. Napoli, Liguori: G. Bellelli.

De Rosa, A. S. 1988. «Sur l'usage des associations libres dans l'étude des représentations sociales de la maladie mentale». *Connexions*, vol. 1, no 51, p.27-50.

Defrênes, É. 1993. «Analyse des caractéristiques socio-professionnelles des enseignants du secondaire en secrétariat et en techniques d'usinage et de leurs représentations de leurs élèves et de la formation professionnelle». Maîtrise en Éducation, Montréal: Université du Québec à Montréal, 173 p.

Desautels, J., et M. Larochelle. 1989. *Qu'est-ce que le savoir scientifique?* Québec: Les presses de l'université Laval, 173 p.

Di Giacomo, J.-P. 1981. «Aspects méthodologiques de l'analyse des représentations sociales». *Cahiers de psychologie cognitive*, no 1, p. 397-422.

Dickson, C. 1991. «L'enseignerment coopératif: une plus-value pour l'éducation». *CO-OP Éducation*, vol. 2, no 1, p. 24-25.

Direction générale de l'enseignement collégial 1992. «Programme d'enseignement coopératif». Collège de L'Outaouais, 39 p.

Direction générale de l'enseignement collégial 1991. «Option «alternance travail-études». Document d'information, Gouvernement du Québec, 33 p.

Doise, W. 1969. «Les stratégies de jeux à l'intérieur et entre des groupes de nationalités différentes». *Bulletin du C.E.R.P.*, no 18, p. 13-26.

Doise, W., A. Clemence, et F. Lorenzi-cioldi. 1992. *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 261 p.

Donnay, J., et E. Charlier. 1990. *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles: De Boeck-wesmael, 188 p.

Dubar. 1992. «Tuteurs ou tutorat». In *les formations en alternance*, ouvrage collectif, p. 232-237. Paris: La documentation Française.

Dugué, É., et M. Maillebois. 1994. «De la qualification à la compétence: sens et dangers d'un glissement sémantique». *Éducation Permanente*, no 118-1, p. 43-50.

Dupont, L. 1991. «L'enseignerment coopératif, son fonctionnement...». *CO-OP Éducation*, vol. 2, no 1, p. 32-33.

Durand-Drouhin, M. 1994. «Le système dual allemand: oui, mais...». *Cahiers pédagogiques*, no 320, p. 32-34.

Duveen, G., et B. Lloyd. 1993. «An ethnographic approach to social representations». Sous la dir. Breakwell et Canter». In *Empirical approaches to social representations*, p. 90-108. Oxford: Clarendon press.

Ellis, J. R. 1987. «L'enseignement coopératif postsecondaire au Canada». Ottawa, Conseil des sciences du Canada 75 p.

Emploi et Immigration Canada. 1984. *Programme d'alternance travail-études : demande d'aide financière*. 8 p.

Emploi, et Immigration Canada 1994. *Évaluation de l'option alternance travail-études*. Direction générale de l'évaluation des programmes, 54 p.

Faye, A. 1988. «Exploiter son milieu de travail comme milieu de formation». *Cahiers pédagogiques*, no 260, 16-17.

- Ferry, C. 1982. «Formation professionnelle : les enjeux de l'alternance». *Éducation permanente*, no 66, p. 7-19.
- Figeat, M. 1986. «Les séquences éducatives en entreprises: une éducation concertée?». Rapport de recherche, no 4, INRP, 108 p.
- Figeat, M. 1987. «Les séquences éducatives en entreprise: un leurre?». *Cahiers pédagogiques*, no 250, p. 9.
- Figeat, M. 1992. «Les formations alternées : nouveaux lieux, nouvelles pratiques de formation». In *Les formations en alternance*, ouvrage collectif, p. 97-105. Paris: La documentation Française.
- Fonteneau, R. 1993. «L'alternance partenariale». *Éducation permanente*, no 115, p. 29-33.
- Geay, A. 1991. «L'alternance éducative». *Éducation permanente*, vol. 2, no 115, p. 79-88.
- Germesheid, R. D. 1982. «Work experience education program : effectiveness and organization». Thèse de doctorat, Edmonton: Université d'Alberta, 210 p.
- Gilly, M. 1980. *Maître-élève rôles institutionnels et représentation*. Paris: PUF, 300 p.
- Gimonet, J. C. 1985. *L'alternance ou la gestion d'une complexité*. Communication, Enseignements agricoles et formation des ruraux, Paris: janvier, texte inédit.
- Glaser, B. 1978. *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, California: University of California Press.
- Glaser, B., et A. Strauss. 1967. *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York: Aldine, 240 p.
- Glavany, J. 1992. «Pour une alternance réussie...». *Éducation Économie*, no 17, p. 44-50.
- Gonnin-Bolo, A. 1989. «Les entreprises vues par les enseignants, éléments de représentation». *Recherche et Formation*, no 6, p. 39-54.
- Gonnin-Bolo, A. 1993. *Les enseignants et les entreprises: des malentendus à dépasser*. Communication, Établissements et Partenariats, Paris, 14-16 janvier.
- Gouvernement du Québec. 1986. «La formation professionnelle au secondaire. Plan d'action». Québec: Ministère de l'Éducation du Québec . 32 p.
- Gouvernement du Québec. 1991. «Partenaires pour un Québec compétent et compétitif». Québec: Ministère de l'Éducation du Québec . 38 p.
- Grefte, Z. 1995. *La formation professionnelle des jeunes*. Paris: Les éditions Economica, p. 240.
- Grize, J. B., P. Vergès et A. Silem. 1987. *Salariés face aux nouvelles technologies*. Paris: CNRS, 120 p.

- Haumant, S. 1992. ««Modèle allemand» le mythe et les réalités». *Entreprise formation*, no 59, p. 42-43.
- Hédoux, J. 1983. «Approche sociologique des jeunes dits de "bas niveaux" et de leurs formateurs». *Actualité de la formation permanente*, no 64, p. 71-78.
- Heinemann, H., J. Wilson, B. Heller et M. Craft. 1982. «Cooperative education in the United states of America : an historical perspective». *Journal of cooperative education*, vol. 19, no 1, p. 1-14.
- Henripin, M. 1994. «Les pratiques locales du partenariat éducation-travail au Québec». In *École et entreprise vers quel partenariat ?* sous la dir. C. Landry et F. Serre, p.29-43. Sainte-Foy (Qué): Presses de l'Université du Québec
- Herzlich, C. 1972. «La représentation sociale». In *Introduction à la psychologie sociale*, p. 303-325. Paris: Larousse.
- Hewstone, M. 1989. «Représentations sociales et causalité». In *Les représentations sociales*, p. 253-273. Paris: PUF.
- Hocquard, D. 1995. *Des enseignants regardent l'entreprise*. Actes de colloque, Établissements et partenariats, stratégies pour des projets communs, Paris: INRP, p. 269-275.
- Hord, S. M. 1987. «A synthesis of research on interorganizational coordination». *Educational leadership*, vol. no 5, p.22-26.
- Hörner, W. 1989. «Formation professionnelle des jeunes et formation des formateurs en RFA à propos de l'efficacité du «système dual»». *Recherche et Formation*, no 6, p. 23-38.
- Houssaye, J. 1987. *École et vie active; Résister ou s'adapter?* Actualité pédagogique et psychologique, Paris: Delachaux & Niestlé, 234 p.
- Houssaye, J. 1991. «L'alternance solution du rapport école-vie active» Se former, Lyon association, p. 1-15.
- Humbert, J. T., & C. A. Woloszyk. 1983. «Essential duties and tasks performed by cooperative education coordinators». *Workplace education*, May-June, p. 14-15.
- Jallade, J. P. 1982. *La formation en alternance des jeunes : principes pour l'action*. CEDEFOP, Berlin: 102 p.
- Jallade, J. P. 1986. «La formation en alternance à la croisée des chemins». *Futuribles*, p. 39-53.
- Jallade, J.-P. 1988. «La formation professionnelle à l'étranger: quels enseignements pour la France». *École de la deuxième chance*, Commissariat général du plan, Paris: La documentation française, 150p.
- Jedliczka, D., et G. Delahaye. 1994. *Compétences et alternances*. Paris: Éditions Liaisons, 178 p.

Jodelet, D. 1989a. «Représentations sociales: un domaine en expansion». In *Les représentations sociales*, p. 32-61. Paris: PUF.

Jodelet, D. 1989b. *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF, 398.p.

Jouvenet, L.- P. 1993. «Approche de quelques conditions de l'ingénierie de formation au partenariat École-entreprise». *Les Ateliers Lyonnais de Pédagogie*, no 46. p. 3-70.

Laflamme, C. 1994. «Le partenariat éducation-travail pour qui ?». In *École et entreprise vers quel partenariat ?* sous la dir. C. Landry et F. Serre, p. 214-224. Sainte-Foy (Qué): Presses de l'Université du Québec.

Landry, C. 1988. *Fonctions et modalités organisationnelles d'expériences de formation professionnelle en alternance (FPA)*. Actes de colloque, 6ème colloque national sur la recherche en formation professionnelle, Sherbrooke: les éditions du CRP, p. 263-279.

Landry, C. 1992. «Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour des jeunes adultes». Thèse de doctorat en andragogie, Montréal, Université de Montréal, 283 p.

Landry, C. 1994. «Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord». In *École et entreprise vers quel partenariat ?* p. 8-23. Sainte-Foy (Qué): Presses de l'Université du Québec.

Landry, C, et F. Serre. 1994. *École et entreprise vers quel partenariat ?* Sainte-Foy (Qué): Presses de l'Université du Québec, 250 p.

Landry, C., et É. Mazalon. 1995. «Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec: du flirt à la réconciliation». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol XXI, no 4, 1995, p. 1-28.

Laperrière, A. 1993. *Les critères de scientificité des méthodes qualitatives*. Actes de colloque, Les méthodes qualitatives en recherche sociale : problématiques et enjeux, Rimouski: p. 45-66.

Laporte, M. 1994. «L'enseignement coopératif au collégial au Québec : Une évaluation globale de quelques expériences en cours». Collège de l'Outaouais, 436 p.

L'Écuyer, R. 1987. «L'analyse de contenu: notions et étapes», *Les méthodes de la recherche qualitative*, Québec: Presses de l'Université du Québec, p. 51-65.

Le Douaron, P. 1993. «Alternance et négociation». *Éducation permanente*, vol. 2, no 115, p.111-118.

Lechaux, P. 1984. «Les deux formes de l'apprentissage : l'apprentissage dans la réparation automobile». *Formation Emploi*, no 7, p. 17-29.

Lemay, M. 1992. *L'enseignement coopératif et sa structure consultative à la CS Eastern Townships*. Partenariat éducation-monde du travail, no 8, Montréal: ministère de l'Éducation, direction générale de la formation professionnelle, 20 p.

Lemieux, N. 1992. «Stages, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employés de bureau». Thèse de doctorat. Québec: Université Laval, 269 p.

Lerbet, G. 1993. «Alternance et cognition». *Éducation permanente*, vol. 2, no 115, p. 65-77.

Lesne, M. 1992. «Préface». In *Les formations en alternance*, ouvrage collectif, p. 13-15. Paris: La documentation Française.

Lessard-Hébert, M., M. Goyette et G. Boutin. 1990. *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Agence D'Arc, 180 p.

Lincoln, Y.S., & E.G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hill: Sage Pub. 235 p.

Lipiansky. 1992. «Représentations sociales et idéologies : Analyse conceptuelle». In *Idéologies et représentations sociales. Sous la dir. de Aebischer, Deconchy et Lipiansky*, p. 35-63. Paris: Delval.

Lucas, A.-M., et A. Franco. 1986. *Les formations en alternance*. Paris: Centre INFFO, 112 p.

Malglaive, G. 1975. «La formation alternée des formateurs». *Revue Française de pédagogie*, no 30, p. 34-48.

Malglaive, G., et A. Weber. 1982. «Théorie et pratique. Analyse critique de l'alternance en pédagogie». *Revue française de pédagogie*, no 61, p.17-28.

Malglaive, G., et A. Weber. 1983. «École et entreprise: intérêts et limites de l'alternance en pédagogie». *Revue française de pédagogie*, no 62, p. 51-64.

Malglaive, G. 1985. *Observation et évaluation du dispositif de formation des jeunes de 16 à 18 ans: Fonctionnement du dispositif et stratégie des jeunes*. Noisy le Grand: Agence Nationale pour le développement de l'Éducation Permanente, 421 p.

Malglaive, G. 1992. «L'alternance dans la formation des ingénieurs». *L'orientation scolaire et professionnelle*, no 3, p. 269-282.

Malmartel, M. 1989. *L'apprentissage un passé ou un avenir*. Paris: Plaideia (Inffo), 132 p.

Mason, R. E., P. G. Haines et L. T. Furtado. 1981. *Cooperative occupational education and work experience in the curriculum*. Danville.

Mathey-Pierre, C., et I. Ritzler. 1989. «Formations en alternance». *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, no 16, p. 53-84.

Maurice, C. 1982. «The requisites of coordinative relationships : notes for practitioners in cooperative education». *The journal of cooperative education*, vol 18, no 2, p. 44-56.

Merle, V. 1994. «Objectifs et organisation pédagogiques de l'alternance». In *Les formations en alternance: quel avenir?* sous la dir. de Centre d'études et de recherches sur les qualifications et Organisation de coopération et de développement économiques, p. 29-40. Paris: Les éditions de l'OCDE

Ministère de l'éducation du Québec. 1983. *L'information et la concertation entre le monde de l'éducation, ses partenaires ministériels et le marché du travail*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation du Québec. 1991. *La formation de la main-d'oeuvre, des services aux entreprises dans les commissions scolaires*. Gouvernement du Québec.

Möbus, M. et J.-M. Grando. 1988. «RFA: le monopole du système dual». *Formation Emploi*, no 22, p. 30-45.

Monaco, A. 1993. *L'alternance école-production*. Paris: Presses Universitaires de France, 277 p.

Monteil, J.-M., et Mailhot, L. 1988. «Éléments d'une représentation sociale de la formation: analyse d'une enquête auprès d'une population de formateurs». *Connexions*, no 51, p. 9-26.

Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF, p. 650.

Moscovici. 1986. «L'ère des représentations sociales». In *Textes de bases en psychologie : L'étude des représentations sociales* sous la dir. de Doise et Polmonari,. Paris: Delachaux & Niestlé.

Moscovici, S. 1984. «Le domaine de la psychologie sociale» In *La psychologie sociale*, Paris: P.U.F. 593 p.

Mouret, E. 1979. «L'alternance: repères théoriques et champ d'application». *Actualité de la formation permanente*, no 42, p. 33-43.

Mouret, E. 1980. «La formation en alternance, origine et état de la pratique». *Actualité de la formation permanente*, no 49, p. 34-43.

Mugny, G., et F. Carugati. 1985. *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Cousset: DelVal, 160 p.

OCDE, 1985. *Politiques novatrices en faveur des jeunes*. Paris: CERI

OCDE. 1992. *École et entreprise: un nouveau partenariat*. Paris: OCDE, 113 p.

Paillé, P. 1991. *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication, Congrès de l'association canadienne-française pour l'avancement des sciences, Sherbrooke, mai.

Paillé, P. 1994. «L'analyse par théorisation ancrée». *Cahiers de la recherche sociologique*, no 23, p. 148-181.

Pasquier, B. 1983. «L'entreprise comme milieu éducatif dans les formations en alternance». *Éducation et société*, no 4, sept.-oct., p. 131-138.

Patton, M. Q. 1990. «The nature of qualitative inquiry». p. 9-33. Newbury park: Sage.

Payeur, C. 1990. *S'engager pour l'avenir : Formation professionnelle, éducation et monde du travail au Québec*. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec, 115 p.

Payeur, C. 1994. «Les récentes politiques de formation professionnelle au Québec : vers un nouveau rapport éducatif». *Cahiers de sociologie et d'économie régionales*, no 23-24, p. 87-104.

Pelpel, P. 1989. *Les stages de formation*. Paris: Bordas, 199 p.

Pinatel, H. 1982. «Étude sur les relations entre l'entreprise et les organismes de formation et le tutorat dans les formations alternées». *Formation continue et développement des organisations*, 79 p.

Pirdas, J. 1988. «Le consensus inavouable - Faible qualification et insertion professionnelle». in *De l'école à l'entreprise, nouvelle donne pour la formation*, p. 31-47. Louvain: Université catholique de Louvain.

Poeschl, G. 1992. «L'intelligence : un concept à la recherche d'un sens». Thèse de doctorat, Université de Genève.

Pourtois, J. P., et H. Desmet. 1988. *Épistémologie et Instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 235 p.

Rose, M. 1992. «Des enjeux théoriques de l'alternance». In *Les formations en alternance*, ouvrage collectif, p. 35-42. Paris: La documentation Française.

Ryder, K. G. 1987. «Social and educational roots». In *Cooperative education In new ERA*, Ryder, K. G., and J. W. Wilson and associate, p. 1-12. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Sage-Ripoll, R., et R. Ullisse. 1992. «L'entreprise : lieu de formation . L'enjeu capital de l'alternance». *Actualité de la formation permanente*, no 116, p. 69-74.

Savard, R. 1992. «Formations professionnelles». *Possibles*, Vol. 16, no 4, p. 7-12.

Savoie-Zajc, L. 1993. «Le discours sur l'école de jeunes identifiés à risque de décrochage scolaire». Texte inédit

Stone, J. R., et R. L. Wonser. 1990. «Alternantive strategies for providing work experience». Minnesota Univ., St. Paul Minnesota Research and developpement Center for Vocationnal Education, p. 55.

Strauss, A. *Qualitative analysis for social scientist*. Cambridge: Cambridge University Press

Strauss, A., et J. Corbin. 1990. *Basics of qualitative research. Grounded theory, procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

Sylvestre, M. 1990. «Les rapports éducation-travail dans le monde d'aujourd'hui: des ajustements requis par les transformations en cours». *Pédagogie collégiale*, vol. 4, no 1, p. 32-35.

Tanguy, L., et A. Kieffer. 1982a. «L'alternance, école-production en R.F.A.». *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 11, no 1, p. 3-21.

Tanguy, L., et A. Kieffer. 1982b. *L'école et l'entreprise, l'expérience des deux Allemagnes*. Paris: 168.p.

Tanguy, L., (sous la direction de). 1986. *L'introuvable relation formation/emploi. Un état de recherches en France*. Paris: La documentation française, 302 p.

Tanguy, L. 1991. *L'enseignement professionnel en France des ouvriers aux techniciens*. Paris: PUF, 227 p.

Tanguy, L., et A. Kieffer. 1992. «L'école et l'entreprise: l'expérience des deux Allemagnes». In *Les formations en alternance, ouvrage collectif*, p. 184-188. Paris: La documentation Française.

Thery, B. 1982. «L'évolution de la fonction de formateur face à l'insertion des jeunes». *Education permanente*, no 66, p. 37-52.

Tremblay, D. G. 1993. «Évolution économique, innovation et besoins de formation». In *Enjeux actuels de la formation professionnelle*, sous la dir. de P.Dandurand., p. 147-176. Québec: IQRC.

Turner, S. M., & A. Frederick. 1987. «Comparing programs Worldwide». In *Cooperative education In new ERA*, Ryder, K. G., and J. W. Wilson and associate, p. 45-77. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Uzzel, D., et L. Blud. 1993. «Vikings! children's social representations of history». In *Empirical approaches to social representations, sous la dir. Breakwell et Canter*, p. 110-132. Oxford: Clarendon press.

Vergés, P. 1992. «L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation» *Bulletin de psychologie*, Tome XIV, no 405, p. 204-209.

Vignaux, G. 1992. *Les sciences cognitives une introduction*. Série sciences cognitives, Paris: Éditions la découverte, 359 p.

Vincent, F. 1982. «La pédagogie du tutorat». *Éducation permanente*, no 65, p. 15-20. In *Les formations en alternance, ouvrage collectif*, p. 232-237. Paris: La documentation Française.

Vincent, F. 1992. «Tuteurs ou tutorat». In *dans les formations en alternance, ouvrage collectif*, p. 232-237. Paris: La documentation Française.

Weston, W. D. 1983. «Competence, autonomy and purpose : the contribution of cooperative education». *Journal of cooperative education*, vol. 19, no 2, p. 27-39.

Wilson, J. W. 1987. «Contemporary trends in the United States». In *Cooperative education In new ERA*, Ryder, K. G., and J. W. Wilson and associate, p. 30-44. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

APPENDICES

APPENDICE A
LISTES DES EXPÉRIENCES ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES
SUBVENTIONNÉES PAR EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA

Expériences d'alternance travail-études de l'ordre secondaire au Québec
subventionnées par Emploi et Immigration Canada ¹

Commissions scolaires	Début/fin de la subvention	Programmes concernés par ATE
C. S. Sherbrooke	01/09/91 au 30/06/95	Mécanique de véhicules lourds, administration commerce, technique usinage, coiffure
C. S. Les Écores	01/12/92 au 30/11/96	Mécanique automobile
	01/09/93 au 31/08/97	Mécanique industrielle
C. S. Chomedey-Laval	01/09/90 au 31/08/94	Usinage, dessin technique,
	01/09/93 au 31/08/97	Tenue de caisse, secrétariat
C. S. La Riveraine	01/09/93 au 31/08/97	Mécanique agricole
C. S. St-Eustache	01/09/93 au 31/08/97	Technique d'entreprise de bureau
C. S. des Laurentides	01/09/93 au 31/08/97	Horticulture
C.S. Centre Mauricie	01/09/93 au 31/08/97	Dessin de Bâtiment
C. S. Goéland	01/08/90 au 31/07/94	Tenue de caisse, service financier, secrétariat, vente
C. S. Valleyfield	01/09/92 au 31/08/96	Tenue de caisse, service financier, comptabilité, secrétariat
C. S. Seigneurie	01/08/90 au 31/07/94	mécanique automobile, horticulture
C. S. Chicoutimi	01/09/93 au 31/08/97	Carrosserie, secrétariat, soudage
C. S. Chutes Chaudière	01/08/90 au 31/07/94	Aide personne à domicile, réparation installation électrique, vente pièce mécanique,
	01/12/92 au 30/11/96	Réparation appareils, ménagers secrétariat, comptabilité information

1 - Source M.E.Q, 1994

APPENDICE B

INFORMATIONS AU COORDONNATEUR DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Projet de recherche sur les relations école-entreprise dans les expériences de formation professionnelle en alternance au secondaire

Août 1994

Au coordonnateur de la formation professionnelle

Avant de vous soumettre mon projet de doctorat, permettez-moi de me présenter afin de justifier mon intérêt pour la formation professionnelle au secondaire et plus spécifiquement pour les expériences d'alternance travail/études. Professeure en enseignement professionnel, j'ai enseigné en France pendant six ans au niveau du Certificat et du Brevet d'enseignement professionnel. Ces programmes de formation professionnelle initiale de l'ordre secondaire prévoient des séquences éducatives sur le lieu de travail, ce qui m'a amené à organiser, superviser et évaluer les stages des étudiantes. Durant ces dernières années, j'ai mis à profit mon expérience de terrain pour approfondir mes connaissances sur les formations en alternance au cours d'une recherche à la maîtrise en éducation et actuellement, je poursuis mes études au doctorat dans le même domaine.

En quelques mots ma thèse porte sur les relations école-entreprise dans les formations en alternance à partir des représentations que s'en font les acteurs du milieu éducatif et du milieu productif impliqués dans la conception et le déroulement de l'alternance. En effet, depuis quelques années, au Québec comme dans les autres pays industrialisés, les projets d'alternance travail/études sont favorisés et soutenus financièrement par les gouvernements. Outre le discours politique et institutionnel, on s'aperçoit que très peu d'études s'intéressent aux opinions et aux pratiques des acteurs de terrain.

Toutefois ce projet ne peut s'effectuer sans la coopération des acteurs concernés. Par conséquent, cette étude se fera en collaboration avec un minimum de quinze personnes volontaires du milieu éducatif et du milieu productif participants à une expérience d'alternance implanté depuis au moins un an. Il est envisagé dans un premier temps d'effectuer une rencontre d'information avec le responsable de l'expérience, suivra selon la disponibilité de chacun des entrevues d'environ une

heure sur différents thèmes tels que: objectifs des formations en alternance, rôles des acteurs terrains, avenir de l'alternance. Je prévois le calendrier d'opération suivant:

OPÉRATIONS	DATES
Rencontre de la personne responsable de l'expérience	septembre-octobre 1994
Rencontre et entrevues avec les répondants volontaires du milieu éducatif et du milieu productif	janvier à mars 1995

Ce calendrier reste à confirmer selon l'avancement de mon projet de thèse et les disponibilités des répondants.

Il faut comprendre que ce projet de doctorat ne constitue pas une évaluation de vos propres expériences. De plus, les données seront confidentielles et connues que par la personne responsable de ce projet. Une fois effectués l'analyse et le traitement des données, les informations seront détruites.

Je reste à votre disposition pour toutes informations complémentaires et je souhaite que ce projet puisse aboutir et satisfaire chacun des collaborateurs.

Merci de votre collaboration éventuelle.

Élisabeth Mazalon

APPENDICE C

**INFORMATIONS AUX DIRECTEURS DE SECTEUR,
AUX CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES
ET AUX ENSEIGNANTS RESPONSABLES DES STAGES**

Synthèse du projet de recherche sur les relations école-entreprise dans les formations en alternance à partir des représentations des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif

Réunion du 16 septembre 1994

Aux directeurs de secteur
aux conseillers pédagogiques
aux enseignants responsables des stages

Question de recherche

Comment les acteurs du milieu éducatif et du milieu productif impliqués dans la formation en alternance au secondaire se représentent-ils les relations école-entreprise?

Nous pensons que l'intervention des autorités (politiques et institutionnelles) consiste essentiellement à orienter et normaliser des modalités de formation.. Toutefois, ce sont les acteurs terrain qui sont à même de réaliser ces expériences et qui en sont les initiateurs et les innovateurs. Ainsi, il nous apparaît important de connaître le vécu et les opinions (représentations) des acteurs impliqués dans la conception et le déroulement d'une formation en alternance. Ces données permettront d'une part, de mieux connaître les forces et les faiblesses de ces expériences de formation dans un contexte de formation professionnelle au secondaire au Québec et, d'autre part, de présenter des propositions afin de faciliter les liens entre le milieu éducatif et le milieu productif.

Collaboration prévue avec les acteurs du milieu éducatif et du milieu productif

Ce projet se fera en collaboration avec la commission scolaire de Sherbrooke, et de Chutes chaudière.

Milieu éducatif	Milieu productif
Personnes impliquées dans l'alternance	Personnes impliquées dans l'alternance (identifiés par le milieu scolaire)
- Responsables du dossier ATE - Conseillers pédagogiques - Enseignants responsables de stage	- Employeurs - Superviseurs

Déroulement de l'entretien individuel

Les entretiens seront d'une durée d'environ une heure et se dérouleront selon les disponibilités de chacun et de chacune. Ils sont prévus pendant la période de janvier et à mars 1995 au centre de formation professionnelle et dans les milieux de stage. Les entretiens s'effectueront à l'aide de questions suffisamment souples pour permettre des discussions sur le sujet de l'alternance travail/études. Le tout sera enregistré sur magnétophone.

Contenu de l'entretien

Certains des thèmes suivants seront abordés:

- Objectifs de l'alternance travail/études.
- Rôle de chacun des acteurs dans la formation de l'étudiant et dans l'alternance.
- Appréciations sur l'expérience.
- Avenir de l'alternance travail/études.

Responsable du projet

Élisabeth Mazalon

Université du Québec à Montréal

Tél.: (418) 723-1269

APPENDICE D

GUIDES D'ENTREVUE

Guide d'entrevue auprès des acteurs du milieu éducatif

Les acteurs concernés par l'entrevue sont toutes les personnes du centre de formation qui participent à l'organisation administrative et pédagogique de la formation en alternance. Il s'agit aussi bien des directeurs, des conseillers pédagogiques que des enseignants responsables des stages en alternance.

Six thèmes sont touchés : les fonctions et la tâche de l'informateur, les expériences de collaboration avec les entreprises, l'expérience de la formation en alternance, l'avenir de la formation professionnelle en alternance, les relations vécues entre les acteurs, et les caractéristiques socioprofessionnelles des acteurs. Les thèmes sont abordés chronologiquement, toutefois une certaine souplesse est respectée afin de permettre à la personne interrogée de s'exprimer selon son rythme et ses intérêts.

THÈMES

1 Fonctions et tâches dans le milieu scolaire

Sous-thèmes :

- la durée (temps complet, partiel),
- la clientèle étudiante, caractéristiques, nombre.
- le programme,
- les matières enseignées.

2 Expériences de collaboration avec des entreprises et des organismes externes au milieu scolaire

- Parlez moi de vos expériences antérieures de collaboration avec les entreprises et les organismes externes du milieu scolaire ?
- Pouvez-vous situer ces collaborations par rapport à l'expérience en alternance

Sous-thèmes:

- types de collaboration antérieurs avec les autres organismes
- appréciation sur la collaboration (difficultés, intérêt)
- comparaison entre les expériences antérieures de collaboration et celle de l'alternance.

3 Expérience de la formation en alternance**Première partie : alternance et milieu scolaire**

- Pouvez-vous me parler de la formation en ATE que vous êtes en train de vivre ?

Sous-thèmes :

- son rôle dans l'alternance,
- le rôle du centre de formation dans l'expérience de la formation en alternance et de la formation professionnelle de l'étudiant,
- le rôle des autres intervenants du milieu scolaire impliqués dans l'ATE,
- les relations et les activités communes avec ces intervenants,
- les difficultés rencontrées dans le déroulement de l'alternance dans le centre de formation,
- les points forts,
- les améliorations.

Deuxième partie : alternance et entrepriseSous-thèmes :

- les caractéristiques des entreprises qui reçoivent des étudiants en ATE,
- le rôle actuel de l'entreprise dans la formation en alternance,
- le rôle des intervenants des entreprises impliqués dans l'A.T.E.,
- les relations et les activités communes avec les intervenants,
- les difficultés rencontrées dans le déroulement de l'alternance,
- les points forts,
- les améliorations,

4 Avenir de l'alternance

Quel avenir envisagez-vous pour l'alternance en formation professionnelle au secondaire ?

Sous-thèmes :

- les caractéristiques de l'alternance dans l'avenir (description, argumentation).

5 Illustration des relations avec les différents acteurs

Vous vivez une expérience de formation en alternance dans laquelle il y a plusieurs acteurs, pouvez-vous illustrez à l'aide d'un schéma la façon dont vous vous représentez les relations que vous êtes en train de vivre avec les différents acteurs, expliquez.

6 Les caractéristiques socioprofessionnelles

Guide d'entrevue auprès des acteurs du milieu productif

Les acteurs concernés par l'entrevue sont toutes les personnes d'une entreprise qui participent à l'organisation et/ou à l'encadrement des stages en entreprise. Il peut s'agir aussi bien des décideurs, tels que l'employeur, le responsable des stages que des superviseurs .

Six thèmes sont touchés : les caractéristiques de l'entreprise, les fonctions et la tâche, les expériences de collaboration avec les centres de formation, l'expérience de la formation en alternance, l'avenir de la formation professionnelle en alternance, les relations vécues entre les acteurs, et les caractéristiques socioprofessionnelles des acteurs. Les thèmes sont abordés chronologiquement, toutefois une certaine souplesse est respectée afin de permettre à la personne interrogée de s'exprimer selon son rythme et ses intérêts.

THÈMES

1 Types d'entreprise, fonction et tâches

Sous-thèmes :

- la nature
- la durée (temps complet, partiel),
- type de production
- privé, public,
- le nombre d'employés
- le syndicat
- la convention collective

2 Expériences de collaboration avec des centres de formation

- Parlez moi de vos expériences antérieures de collaboration avec des centres de formation ?
- Pouvez-vous situer ces collaborations par rapport à l'expérience d'alternance

Sous-thèmes:

- types de collaboration antérieurs avec les centres de formation
- appréciation sur la collaboration (difficultés, intérêt)
- comparaison entre les expériences antérieures de collaboration et celle de l'alternance.

3 Expérience de la formation en alternance**Première partie : alternance et entreprise**

- Pouvez-vous me parler de la formation en alternance que vous êtes en train de vivre ?

Sous-thèmes :

- son rôle dans l'alternance,
- le rôle de l'entreprise dans l'expérience de la formation en alternance,
- le rôle des autres intervenants de l'entreprise impliqués dans l'alternance,
- les relations et les activités communes avec ces intervenants,
- les difficultés rencontrées dans le déroulement de l'alternance dans l'entreprise,
- les points forts,
- les améliorations.

Deuxième partie : alternance et le centre de formationSous-thèmes :

- le rôle actuel du centre de formation dans la formation en alternance et dans la formation professionnelle de l'étudiant,
- le rôle des intervenants du centre de formation impliqués dans l'alternance,
- les relations et les activités communes avec les intervenants,
- les difficultés rencontrées dans le déroulement de l'alternance,
- les points forts,
- les améliorations,

4 Avenir de l'alternance

Quel avenir envisagez-vous pour l'alternance en formation professionnelle au secondaire ?

Sous-thèmes :

- les caractéristiques de l'alternance dans l'avenir (description, argumentation).

5 Illustration des relations avec les différents acteurs

Vous vivez une expérience de formation en alternance dans laquelle il y a plusieurs acteurs, pouvez-vous illustrez à l'aide d'un schéma la façon dont vous vous représentez les relations que vous êtes en train de vivre avec les différents acteurs, expliquez.

6 Les caractéristiques socioprofessionnelles

APPENDICE E

AUTORISATION DE CONSENTEMENT À LA PRÉPARATION D'UNE RECHERCHE

**Autorisation de consentement à la participation à une recherche sur les
relations école-entreprise dans la formation en alternance**

Je _____ consens à participer à cette recherche conformément à la procédure suivante: lors d'une rencontre, je répondrai à des questions d'entrevue principalement sur mes expériences professionnelles en formation en alternance, et je serai enregistré(e) à l'aide d'un magnétophone.

Ce consentement est donné volontairement et la nature ainsi que les motifs de la recherche m'ont été expliqués par Madame Élisabeth Mazalon.

Les résultats potentiels de cette recherche sont :

- (1) de connaître le vécu et les opinions des acteurs du centre de formation et des entreprises à propos de la formation en alternance,
- (2) de permettre un éclairage sur les relations école-entreprise dans les expériences de formation en alternance,
- (3) de mieux connaître les points forts et les difficultés de ces expériences de formation dans un contexte de formation professionnelle au secondaire au Québec.

Je comprends que, comme participant(e), mes droits ne seront pas brimés, que ma vie privée sera respectée et que l'information obtenue à l'aide de cette étude sera utilisée de façon à garantir la confidentialité et les droits individuels. Tous les enregistrements seront détruits après analyse.

Signature: _____

Lieu : _____

Signature: _____

Date: _____