

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DESCRIPTIVE
DES PRATIQUES D'ENCADREMENT DES TUTEURS EN ENTREPRISE
QUI FAVORISENT L'APPRENTISSAGE DES STAGIAIRES
DANS UN PROGRAMME DE FORMATION PROFESSIONNELLE
EN ALTERNANCE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
NATHALIE CHEVRIER

SEPTEMBRE 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire 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.01-2006). 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

Quelle périlleuse aventure que d'entreprendre la réalisation d'un mémoire en pleine crise de la quarantaine! Mais quelle belle récompense j'obtiens là de ma persévérance!

À elle seule, ma persévérance n'aurait toutefois pas été suffisante pour aller jusqu'au bout de l'aventure. En effet, sans le soutien de certaines personnes, je ne suis pas convaincue que j'aurais franchi toutes les étapes de la réalisation de ce mémoire.

Je tiens tout d'abord à remercier, haut et fort, Louise Ménard pour ses encouragements, ses enseignements et ses précieux conseils tout au long de mon cheminement à l'UQÀM. « Louise, puisque ce mémoire traite de pratiques d'encadrement exemplaires, il me semble être tout indiqué de faire un clin d'œil à la qualité de l'encadrement que tu m'as offert. Merci de tout cœur de m'avoir accompagnée dans cette aventure parfois périlleuse, mais ô combien enrichissante!

« Merci messieurs Paul Bélanger et Henri Boudreault pour vos précieux commentaires qui m'ont permis d'enrichir ce mémoire.

« Merci Bernard pour m'avoir ouvert les portes de "ton" centre de formation et facilité les démarches tout au long de ma collecte de données.

« Merci à vous, Stagiaires et Tuteurs, de votre générosité; sans vous, ce mémoire n'aurait pas pu être réalisé.

« Merci Colette et Charlotte pour votre présence; nos pauses m'ont fait un bien fou dans ce long cheminement.

« Merci Véro et Nath pour avoir accepté la lourde tâche de m'aider à traquer les "coquilles". C'est un beau cadeau que vous m'avez fait là.

« Merci maman et mes ami(e)s pour votre soutien moral même si mon jargon de chercheur amateur vous semblait être du petit chinois.

« Luciole! Je n'ose même pas imaginer ce qu'auraient été ces dernières années sans ta présence épistolaire. Mille mercis ma précieuse amie.

« Merci Alain de m'avoir appris que la vie ne vaut rien si on ne prend pas le temps de la vivre.»

La durée de réalisation de ce mémoire en est l'application pure...

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 La formation de et par l'alternance.....	4
1.2 L'encadrement et l'apprentissage du stagiaire en milieu réel.....	5
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL.....	10
2.1 La notion d'encadrement.....	10
2.1.1 La supervision.....	12
2.1.2 Le tutorat et le mentoring en bref.....	13
2.1.3 Vers une définition opérationnelle des pratiques d'encadrement.....	14
2.2 Les caractéristiques du tuteur : rôle et aptitudes.....	15
2.3 L'apprentissage en formation professionnelle.....	17
2.3.1 L'apprentissage en milieu de stage.....	18
2.3.2 L'apprentissage : une expérience réfléchie.....	19
2.4 Les objectifs de la recherche.....	22
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	23
3.1 Le type de recherche.....	23
3.2 Le contexte de la recherche.....	24
3.3 L'échantillon.....	25
3.3.1 La sélection des entreprises.....	25

3.3.2	La sélection des tuteurs et des élèves	26
3.3.3	Les caractéristiques personnelles, scolaires et professionnelles des acteurs	27
3.4	La collecte des données	31
3.4.1	Les outils de la collecte.....	31
3.4.2	Le déroulement des entrevues	32
3.5	Le traitement et l'analyse des données	33
3.6	Les considérations éthiques et déontologiques	34
3.7	Les limites de la recherche	35
CHAPITRE IV		
	PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS	36
4.1	Les stagiaires	37
4.1.1	La perception du rôle du tuteur	37
4.1.2	L'encadrement des stagiaires	38
4.1.3	Les apprentissages des stagiaires	51
4.1.4	L'évaluation de l'encadrement reçu	54
4.1.5	Une première conclusion.....	57
4.2	Les tuteurs.....	58
4.2.1	Le rôle du tuteur	58
4.2.2	L'encadrement des stagiaires	64
4.2.3	Les apprentissages des stagiaires	74
4.2.4	L'évaluation de l'encadrement offert	77
4.2.5	Une deuxième conclusion.....	81
4.3	La comparaison des perceptions	82
4.3.1	Le rôle du tuteur	82
4.3.2	L'encadrement des stagiaires	84
4.3.3	Les apprentissages des stagiaires	86
4.3.4	L'évaluation de l'encadrement	89
4.3.5	Une troisième conclusion	90
	CONCLUSION GÉNÉRALE	96

APPENDICE A	
GUIDES D'ENTREVUE	104
APPENDICE B	
CATÉGORISATION DES ENTREVUES	110
APPENDICE C	
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT	114
APPENDICE D	
FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE	117
APPENDICE E	
RÉGLEMENTATION DU MÉTIER DE MÉCANICIEN DE MACHINES FIXES.....	121
RÉFÉRENCES	123

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Caractéristiques personnelles et scolaires des élèves et des tuteurs	29
3.2 Caractéristiques professionnelles des tuteurs	30
4.1 La perception du rôle de tuteur	83
4.2 Les apprentissages réalisés par les stagiaires grâce aux tuteurs.....	88
4.3 Les pratiques d'encadrement favorisant l'apprentissage et leur utilisation	91

RÉSUMÉ

Les recherches récentes portant sur les expériences de travail en formation professionnelle démontrent que le contexte de travail a une grande influence sur l'apprentissage en milieu réel. De même, la qualité de l'encadrement offert lors d'un stage en entreprise est un facteur essentiel à la réussite de la formation. Les études récentes font toutefois ressortir des lacunes dans l'encadrement exercé auprès des stagiaires. Il nous semble donc important de comprendre ce qui caractérise un encadrement de qualité.

Cette recherche, de nature descriptive, s'appuie sur une approche de type étude de cas. Le cas étudié est un programme de diplôme d'études professionnelles (DEP) de mécanique de machines fixes dispensé en alternance. L'étude vise à décrire les pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires. L'échantillon, de type intentionnel, est constitué de neuf tuteurs et de cinq élèves encadrés par ces mêmes tuteurs. Les tuteurs sont choisis en fonction de leur encadrement identifié comme étant exemplaire, mais n'ont bénéficié d'aucune formation qui les aurait préparés à être tuteur. La collecte des données est réalisée à partir d'une entrevue semi-dirigée effectuée auprès de chacun des sujets. L'analyse des données, réalisée selon une approche qualitative, s'appuie sur trois principaux concepts que sont l'encadrement, les caractéristiques du tuteur et l'apprentissage en milieu de stage, défini dans une perspective *expérientielle*.

Les stagiaires rencontrés nous ont appris que les interventions des tuteurs leur ont permis de réaliser des apprentissages de nature variée tels que : les aspects techniques du métier et le fonctionnement de l'entreprise, le développement personnel, la socialisation et l'orientation professionnelle. Ces apprentissages ont été surtout possibles grâce à trois pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs que les stagiaires ont identifiées comme favorisant leur apprentissage : le questionnement, la démonstration et la réalisation de tâches. Ces trois pratiques, telles que les utilisent les tuteurs, favorisent la réflexion et l'expérimentation et ainsi, soutiennent les stagiaires dans leur processus d'apprentissage. Les résultats démontrent que ces pratiques, qui s'inscrivent dans une approche *expérientielle* de l'apprentissage en milieu de travail, peuvent effectivement être qualifiées de pratiques exemplaires.

Mots-clés : Pratiques d'encadrement, tuteur, apprentissage en milieu de stage, apprentissage *expérientiel*, formation professionnelle au secondaire, alternance travail-études, supervision en milieu de stage.

INTRODUCTION

L'implantation de l'alternance dans les programmes de formation professionnelle a confirmé l'importance des stages en milieu de travail. De ce fait, les milieux éducatifs et productifs reconnaissent le besoin de mettre davantage l'accent sur la composante apprentissage d'une expérience de travail. Toutefois, peu d'études portent sur la façon dont l'environnement de travail influe sur l'apprentissage et le développement de l'élève. La qualité de l'environnement, et plus particulièrement celle de l'encadrement offert à l'élève lors d'un stage en entreprise, est un facteur essentiel à la réussite de la formation. Il est donc important de découvrir et de comprendre ce qui caractérise un encadrement de qualité. Cette recherche, de nature descriptive, s'inscrit dans cette perspective et s'intéresse principalement à la dimension pédagogique des stages en entreprise.

Cette question nous préoccupe car, praticienne avant tout, nous sommes convaincue que les expériences de stage en milieu de travail sont constituées de dimensions pédagogiques qui influencent l'apprentissage des élèves. Une expérience menée aux États-Unis en formation professionnelle conforte d'ailleurs notre conviction. Par contre, notre recherche d'information sur le sujet étant restée infructueuse dans la documentation québécoise, nous choisissons d'explorer le terrain en personne. Cette recherche a pour objectif d'identifier et de décrire les pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires en formation professionnelle.

Afin d'avoir un portrait réaliste de la situation, il aurait été intéressant de réaliser cette étude à l'échelle du Québec. Toutefois, dans un souci de faisabilité, le présent mémoire se concentre sur un programme de formation professionnelle en mécanique de machines fixes dispensé en alternance. L'échantillon choisi pour la collecte de données est

constitué de quatorze sujets : cinq stagiaires qui réalisent un quatrième stage en milieu de travail et neuf tuteurs qui les encadrent; ces mêmes tuteurs ont été préalablement identifiés comme offrant un encadrement de qualité. Chaque sujet est rencontré individuellement dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée. Les données recueillies sont ensuite analysées selon une approche qualitative.

Pour amorcer cette recherche, le premier chapitre introduit la nature du problème qui justifie notre démarche et formule notre question de recherche. Le second chapitre définit les trois concepts-clés, soit l'encadrement, les caractéristiques du tuteur et l'apprentissage en milieu de stage, de même que les objectifs sur lesquels repose la recherche. Le troisième chapitre explique le contexte de la recherche, la composition de l'échantillon et ses caractéristiques, de même que les outils de collecte, la procédure d'analyse des données et les moyens mis en oeuvre pour vérifier la fiabilité et la validité des différentes étapes de la recherche. Le quatrième et dernier chapitre comporte trois sections qui se concentrent sur la présentation et l'analyse des données : la première section présente et analyse les données recueillies auprès des stagiaires; la seconde, les données recueillies auprès des tuteurs; la troisième section se consacre à la comparaison de l'ensemble des données. Nous concluons par quelques réflexions et recommandations.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Au Québec, avant les années 60, la formation professionnelle est principalement dispensée par les milieux de travail (Charland, 1982). En 1964, suite aux recommandations de la Commission Parent (1963-1966), l'enseignement est pris en charge dans son ensemble par l'État avec, entre autres, la création du ministère de l'Éducation (MEQ). La formation professionnelle est intégrée au secteur secondaire. Au lendemain de cette restructuration d'envergure du système éducatif, l'amélioration de la qualité de la formation professionnelle escomptée n'est point au rendez-vous (Hardy *et al.*, 1998). Une vaste consultation sur la formation professionnelle s'organise alors dès 1979. Il faut toutefois attendre 1986 pour qu'un plan de relance de la formation professionnelle soit arrêté et donne naissance à une nouvelle réforme majeure. Le diplôme d'études professionnelles (DEP) est créé. Le régime pédagogique de la formation professionnelle est instauré et impose un stage en milieu réel, soit un nombre minimum d'heures de formation dispensées exclusivement au sein d'une entreprise pour la sanction des études (MEQ, 1986). Ce stage est généralement complété en fin de formation. À ce type de stage dit traditionnel s'ajoutent d'autres modes de formation en entreprise; notamment celui par alternance qui intègre plus d'un stage en milieu professionnel (MEQ, 2001).

1.1 La formation de et par l'alternance

Par le biais de l'implantation des stages et de l'alternance, le milieu de travail est considéré comme un terrain à privilégier pour améliorer la qualité de la formation professionnelle (MEQ, 2001). Au Québec, les premières expériences d'alternance ont vu le jour en 1966 à l'Université de Sherbrooke sous l'appellation d'enseignement coopératif inspiré du modèle anglais, exporté ensuite aux États-Unis. Il faut toutefois attendre 1992 pour que l'alternance s'étende à la formation professionnelle au secondaire (MEQ, 2001). Subséquemment, le ministère de l'Éducation rend public son intérêt pour l'alternance dans un document d'orientation en formation professionnelle *Investir dans la compétence* (1993), qu'il fait suivre d'un *Cadre de référence* (1995) qui jalonne l'alternance. Du point de vue de l'OCDE (1994), les finalités des formations en alternance sont à la fois pédagogiques et économiques : sur le plan économique, les relations entre les milieux scolaires et productifs sont favorisées, les entreprises peuvent faire connaître leurs besoins de main-d'œuvre et se constituer un bassin d'employés potentiels; sur le plan pédagogique, l'alternance permet l'acquisition de nouvelles compétences, la contribution à l'orientation professionnelle et la socialisation des jeunes. À ces finalités pédagogiques, plusieurs auteurs ajoutent que l'alternance favorise le transfert entre théorie et pratique (Jedliczka et Delahaye, 1994; Mazalon 1994) et facilite les apprentissages (Clenet¹, 1991; Mazalon et Bourassa, 2003). Au Québec, l'alternance travail-études peut prendre plusieurs formes et viser des finalités éducatives différentes telles que l'acquisition, le transfert et l'intégration de compétences (MEQ, 1995). Selon Agulhon (2003), le modèle d'alternance appliqué au Québec s'inspire du modèle développé en France.

Rappelons ici que l'approche de l'alternance est à elle seule une stratégie pédagogique en ce sens qu'elle ne désigne pas un programme de formation spécifique, mais plutôt la manière dont est organisée la formation. Cette organisation est établie, d'une part, par l'établissement scolaire et elle est tributaire, d'autre part, de la collaboration du milieu de travail. Certains environnements étant plus favorables que d'autres à la réalisation

¹ Cité in Mazalon, 1994, p.129.

d'apprentissages, la complémentarité et l'interaction des deux milieux permettent par cette approche une formation plus efficace (MEQ, 2001). Si les appuis politiques et financiers des gouvernements fédéral et provincial ont par ailleurs été déterminants dans l'évolution de l'alternance, ce sont principalement les acteurs locaux, soit l'école et l'entreprise, qui rendent possible sa réussite (Landry, 1998; Landry et Mazalon, 2002). Aussi, Landry (1998) suggère que les orientations politiques reflètent cette réalité en se centrant plus sur les dimensions pédagogiques de l'alternance, notamment en exploitant davantage les séquences en entreprise. D'ailleurs, l'attention est de plus en plus dirigée vers l'apprentissage en milieu de travail dans le but de répondre aux exigences qu'impose l'évolution de l'économie et de la technologie (Griffiths et al., 2001). C'est pour cette raison que ce projet de recherche s'intéresse principalement à la dimension pédagogique d'une séquence de formation en entreprise.

1.2 L'encadrement et l'apprentissage du stagiaire en milieu réel

Plusieurs auteurs (Brown, Collins et Duguid, 1989; Lave et Wenger, 1991) soulignent la pertinence de l'apprentissage contextualisé (*situated learning*) parce qu'il rend les apprentissages efficaces et significatifs. Cornford et Gunn (1998) considèrent que la formation en milieu scolaire ne permet pas nécessairement de mettre en pratique les savoirs appris et que le milieu réel peut combler cette lacune. Pour ce faire, l'entreprise doit cependant offrir un environnement propice à l'apprentissage. Dans le guide *Le stage, instrument d'apprentissage*, Hébert (1996) mentionne qu'un milieu est considéré formateur en fonction de la capacité du tuteur² à encadrer le stagiaire. Selon l'auteur, la capacité d'encadrement du tuteur se traduit, entre autres, par la qualité de ses interventions – qui se doivent d'être structurées et formatives– et de sa relation avec le stagiaire tout au long de sa formation en entreprise. Laferrière³ présente également les stages comme étant « des occasions privilégiées d'apprentissage et c'est le rôle du

² Parmi les nombreux termes utilisés dans les écrits pour désigner la personne responsable du stagiaire en entreprise (formateur, superviseur, instructeur, maître de stage, moniteur, parrain, tuteur, etc.), nous choisissons celui de *tuteur* pour exprimer la personne en charge de l'encadrement du stagiaire au sein de l'entreprise.

³ Cité in Ménard, 1996, p.15.

superviseur de rendre possible ces apprentissages ». Le ministère de l'Éducation affirme d'ailleurs que la qualité de la supervision reçue en milieu de stage est un facteur essentiel à la réussite de la formation (sans date).

Si le terme de supervision est mentionné dans la documentation du ministère de l'Éducation (1997) pour désigner l'encadrement du stagiaire en entreprise, il en est autrement dans les milieux de pratique et de recherche. En effet, dans les écrits, le terme de supervision est généralement associé à l'encadrement assuré par les intervenants scolaires. C'est davantage dans le champ de la formation en entreprise qu'on retrouve des études intégrant le thème de l'encadrement en milieu de travail, aussi désigné par le vocable de tutorat, notamment dans les travaux réalisés en France, et par celui de *mentoring* dans les études faites en Australie et aux États-Unis. Mais dans l'ensemble, les termes semblent varier au gré des lieux de pratiques et des chercheurs.

Finalement, l'encadrement est un phénomène plus complexe qu'il n'y paraît. Cela s'explique par le fait qu'il existe de multiples pratiques d'encadrement, qui, de surcroît, diffèrent selon le champ et le lieu d'application. En outre, il est manifeste que l'encadrement a une influence sur les apprentissages réalisés en milieu de stage. Étant donné que la réussite de la formation dépend grandement de la qualité de l'encadrement, il est donc important de comprendre de quelle façon s'exerce cette influence sur l'apprentissage.

De nombreuses études scrutent divers aspects liés aux pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise. La plupart des recherches répertoriées sont réalisées dans le champ de l'alternance en France, en Australie, aux États-Unis et au Québec.

En France, quelques études mentionnent les types d'interventions utilisées par les tuteurs en milieu de travail. À ce chapitre, les tuteurs interviewés par Vincent (1983) privilégient la démonstration, l'explication, l'entraînement et l'observation. Cependant, il n'est fait aucune référence aux effets de telles interventions sur l'apprentissage. Dans la recherche de Gonnin-Bolo et Mathey-Pierre (1996), les deux principales sources

d'apprentissage identifiées par les élèves sont l'observation et la comparaison de diverses activités de travail. Ces apprentissages sont toutefois le reflet de l'attitude des élèves dans une situation où ces derniers sont amenés à se débrouiller seuls. Cette recherche ne fait pas état des effets d'une réelle intervention des tuteurs auprès des élèves.

Depuis plusieurs années, en Australie, Billett (2000, 2001, 2002, 2003a, 2003b) s'intéresse à l'apprentissage en milieu de travail et aux tuteurs en entreprise. Dans l'une de ses recherches (2000), il met en évidence le lien entre l'utilisation de plusieurs techniques d'encadrement et l'apprentissage, et ce, tant du point de vue des apprenants que de celui des tuteurs. Néanmoins, Billett a réalisé sa collecte de données après que les tuteurs aient reçu une courte formation à l'encadrement. Du reste, cette recherche ne précise pas si des liens entre les apprentissages et l'encadrement existaient avant la formation des tuteurs.

Aux États-Unis, Evanciew et Rojewski (1999) examinent les expériences d'enseignement et d'apprentissage entre tuteurs et stagiaires. Leur étude⁴ identifie les interactions et les méthodes d'enseignement utilisées par les tuteurs et confirme que ces interactions sont favorables à l'apprentissage. Par ailleurs, les résultats sont d'autant plus intéressants que les tuteurs observés ont démontré des compétences pédagogiques sans avoir reçu aucune formation en la matière. À notre connaissance, cette expérience américaine est la seule qui se rapproche de notre sujet de recherche, car elle considère le lien entre les pratiques d'encadrement des tuteurs et l'apprentissage des stagiaires.

Au Québec, le sujet de l'encadrement du stagiaire en formation professionnelle a fait l'objet de quelques études. Hardy, Bouteiller et Parent (2000) proposent une taxonomie des types de relation de formation, laquelle précise le rôle du tuteur dans l'encadrement du stagiaire. Les travaux de Hardy et Ménard (2002), réalisés en partie dans le cadre du même programme d'études que la présente recherche, nous apprennent que certaines

⁴ Evanciew et Rojewski ont réalisé leur étude dans un programme de *Youth Apprenticeship*. La sélection de leurs sujets s'est effectuée dans la même perspective que nous, soit en identifiant des contextes de formation et des tuteurs aux pratiques exemplaires.

conditions de l'encadrement de l'expérience de travail stimulent l'apprentissage en milieu de travail; les résultats des chercheuses attribuent les conditions stimulantes principalement à l'encadrement offert au stagiaire par l'enseignant lors de ses visites en entreprise. Dans une récente recherche-action⁵, Dolbec et Savoie-Zajc (2003) identifient les caractéristiques des entreprises considérées comme présentant un environnement de qualité. Parmi ces caractéristiques, notons la disponibilité de l'employeur et son investissement dans la formation des stagiaires. Les résultats de cette recherche précisent également que les stagiaires souhaiteraient que les tuteurs en entreprise participent au processus d'apprentissage et à son évaluation. La recherche ne considère cependant ni la façon dont les élèves aimeraient être supervisés, ni les interventions des tuteurs qui les aideraient dans leur apprentissage. Le souhait ainsi exprimé par les élèves confirme les lacunes de l'encadrement du stagiaire en entreprise relevées chez plusieurs auteurs (Agulhon, 2003; Caron et Payeur, 2002; Hardy et Ménard, 2002; Serre et Michaud, 1994).

Les résultats de ces différentes recherches sont fort intéressants car ils permettent de mieux comprendre l'encadrement en milieu de travail. Par contre, ils ne nous renseignent pas sur les pratiques d'encadrement des tuteurs qui favorisent l'apprentissage du stagiaire.

En somme, bien que plusieurs recherches traitent de divers aspects liés aux pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise, on constate que peu ou pas de travaux documentent les interventions des tuteurs qui favorisent l'apprentissage des stagiaires en milieu de travail. En fait, une seule recherche réalisée en formation professionnelle aux États-Unis établit formellement le lien entre pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs et l'apprentissage des élèves, et ce, sans formation au préalable. À notre connaissance, il n'existe aucune recherche au Québec qui fouille cet aspect en formation professionnelle.

⁵ Dans le cadre d'un projet d'implantation d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) en alternance dans le secteur industriel des pâtes et papier dans la région de l'Outaouais.

À la lumière de ces constats, nous nous proposons de recueillir et d'analyser les points de vue de tuteurs et de stagiaires engagés dans un programme de formation professionnelle de mécanicien de machines fixes dispensé en alternance, et ce, en vue d'identifier des pratiques d'encadrement perçues par les stagiaires et les tuteurs comme favorisant l'apprentissage.

Au terme de l'analyse des données, nous répondrons à la question suivante : Quelles sont les pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires en formation professionnelle?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Dans le précédent chapitre, nous avons cerné notre question de recherche, soit les pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires en formation professionnelle. Dans le présent chapitre, nous définissons les trois concepts-clés de notre question de recherche : l'encadrement, les caractéristiques du tuteur et l'apprentissage en milieu de stage. Suivent les objectifs sur lesquels repose notre démarche de recherche.

2.1 La notion d'encadrement

Bien que rarement définie, la notion d'encadrement est toutefois souvent utilisée pour désigner le suivi de l'élève en stage. Encadrer une personne, c'est assurer auprès d'elle un rôle de direction, de formation. Le terme de direction sous-tend l'action de guider, d'exercer une influence, d'animer et de surveiller, alors que celui de formation revêt le sens de développement, d'apprentissage. Encadrer un stagiaire, c'est l'accompagner, le soutenir et le diriger dans sa démarche de formation (Boutin et Camarais, 2001).

Nous retrouvons ces deux volets direction et formation dans la définition de l'encadrement proposée par Legendre :

Intervention auprès d'une ou d'un élève visant le développement personnel et social de l'élève et l'invitant à assumer ses responsabilités relativement à sa propre formation (1993, p. 492).

Si la notion de formation est clairement explicitée en termes de « développement personnel et social », celle de direction est introduite plus implicitement. En effet, le verbe inviter suggère l'encouragement, l'incitation à faire quelque chose; incitation qui peut s'exercer à différents degrés de directivité. Aussi, cette formulation est d'autant plus subtile qu'elle renferme une discrète allusion aux différents *types d'encadrement* qui peuvent être adoptés. Boutin et Camaraire (2001) en présentent trois, soit les types *directif*, *non-directif* et *intermédiaire*. Le type *directif* se traduit par le contrôle et l'initiative du tuteur dans la démarche de formation; l'élève jouit alors de peu ou pas d'autonomie. À l'inverse, le type *non-directif* est centré principalement sur les besoins du stagiaire et implique un contrôle minimal de la part du tuteur. Entre les deux, se situe le type *intermédiaire* qui est un équilibre entre les types *directif* et *non-directif*. Il consiste en un certain niveau de directivité – ni trop *directif* ni trop *permissif* – et incite le stagiaire à prendre des décisions. Legendre (1993) présente une typologie⁶ semblable qui, elle, se caractérise par quatre niveaux de directivité exercée dans la relation tuteur-stagiaire, au lieu de trois chez Boutin et Camaraire.

Au fond, cette typologie découle de la personnalité du tuteur et de la perception qu'il a de son rôle de tuteur. Bien entendu, chaque modèle d'intervention va influencer sur la façon d'encadrer le stagiaire et, de ce fait, sur les objectifs de l'encadrement. Selon Boutin et Camaraire (2001) et Hébert (1996), ces objectifs sont les suivants :

- développer l'autonomie du stagiaire;
- orienter le stagiaire dans son apprentissage;
- favoriser la réflexion sur les expériences vécues en stage.

Pour atteindre ces objectifs, l'encadrement se décompose en plusieurs étapes. Boutin et Camaraire présentent l'encadrement en tant que processus dans lequel ils identifient quatre étapes ou « moments clés » : la préparation, l'accueil, l'encadrement et l'évaluation (2001, p.37). La phase de préparation permet de prévoir l'arrivée du stagiaire alors que celle d'accueil sert à introduire le stagiaire au milieu de travail. Suit la

⁶ Typologie empruntée à Leduc, 1990, citée dans Legendre, 1993, p. 492.

phase d'encadrement en cours de stage qui porte sur les activités qui permettent au tuteur de soutenir le stagiaire dans son apprentissage. Le processus d'encadrement se termine par l'appréciation des capacités professionnelles du stagiaire à la phase d'évaluation.

Maintenant que nous avons précisé ce qu'est la notion d'encadrement, nous jugeons nécessaire de définir différentes formules d'encadrement afin de mieux saisir toute la dimension de la notion d'encadrement. Aussi, nous présentons brièvement les caractéristiques des formules d'encadrement les plus souvent nommées dans les écrits, soit la supervision, le tutorat et le *mentoring*.

2.1.1 La supervision

Il est intéressant de noter que certains auteurs utilisent de façon interchangeable encadrement et supervision. C'est le cas de Hébert (1996) qui définit les deux termes de la même façon, soit un processus d'aide à l'apprentissage. Cette correspondance entre les termes se comprend aisément, car bon nombre des définitions de la supervision sous-tendent, tout comme celles de l'encadrement, les aspects de formation et de direction. Tel est le cas dans celle de Ralph (1998) qui définit la supervision en milieu de stage ainsi :

[Contextual supervision is] a leadership that may be used by supervisors (i.e., experienced individuals in either permanent or temporary helping roles) to promote the professional development (i.e., the acquisition or the improvement of job-related skills, tasks or knowledge) of supervisees (i.e., individuals in this relationship whose goal is to learn or improve these specific skills or tasks) (p.1).

La correspondance entre encadrement et supervision ne s'applique pas qu'aux définitions, mais également à d'autres caractéristiques. Tout d'abord, nous relevons des similitudes en regard des styles d'encadrement et de supervision. Legendre (1993), par

exemple, présente la même typologie⁷ tant pour les styles de l'encadrement que ceux de la supervision. Ensuite, les objectifs de la supervision rejoignent en partie ceux de l'encadrement. Blanchard-Laville et Fablet (1996), par exemple, attribuent deux objectifs à la supervision; le premier s'étend au champ de l'apprentissage, soit « une meilleure compréhension des éléments structurels d'une situation dans un contexte précis » (p. 99); le second objectif en est un de questionnement sur son expérience que les auteurs explicitent ainsi :

Il ne s'agit pas, dans ce lieu de supervision, d'intégrer a priori, des connaissances "appries" ou des savoirs donnés ailleurs mais de les interroger comme éléments venant nourrir une réflexion indissociable du travail à mener sur le terrain : essayer de créer plutôt que reproduire. » (p. 100)

En définitive, nous constatons que les deux termes, encadrement et supervision sont souvent traités comme étant des synonymes. Ils concernent une intervention effectuée auprès d'un individu pour le soutenir dans son développement personnel et social. Examinons maintenant ce qu'il en est du tutorat et du *mentoring*.

2.1.2 Le tutorat et le *mentoring* en bref

En regard des écrits, les notions de tutorat et de *mentoring* se confondent. Du reste, l'Académie de la langue française traduit le terme anglais *mentoring* par tutorat. Cette même traduction se retrouve chez Boru (1996) et Wittorski (1996), alors que Agulhon et Lechaux (1996) utilisent les termes *guidance* et *supervision*. De son côté, Billett (2000) emploie indifféremment les mots *guidance* et *mentoring*. Cette confusion des termes s'explique par le fait que, en général, ces différentes formules d'encadrement se définissent et se mettent en application de la même façon. Pour définir le tutorat dans le cadre d'une formation pratique en entreprise, nous choisissons ici les mots de Boru :

⁷ Typologie empruntée à Leduc, 1990, citée dans Legendre, 1993, p. 492 et pp. 1207-1208. Leduc identifie 4 styles de supervision basés sur le degré de directivité exercée dans la relation superviseur-supervisé.

Un ensemble de moyens humains et organisationnels qu'une entreprise – et particulièrement certains de ses salariés appelés tuteurs – met en œuvre pour intégrer et former en situation de travail un ou plusieurs apprenants (1996, p. 103).

Cette définition englobe les « ingrédients » essentiels du tutorat : l'intervention humaine, la situation de travail et les deux principaux objectifs, soit la socialisation et la formation. Les principales étapes du tutorat identifiées par Boru et Leborgne (1992) et le MEQ (1997) rejoignent celles de Boutin et Camaraire (2001) présentées précédemment dans la notion de l'encadrement. Aux quatre étapes principales que sont l'organisation du parcours du stagiaire, l'intégration du stagiaire, puis sa formation et enfin son évaluation, Boru et Leborgne, de même que le MEQ, en ajoutent une autre. En effet, dans le cadre d'une formation en alternance, la participation à la gestion de la formation, soit la relation avec le centre de formation, est perçue comme une activité importante chez ces auteurs.

2.1.3 Vers une définition opérationnelle des pratiques d'encadrement

D'une manière générale, l'étude des définitions et caractéristiques des notions d'encadrement, de supervision, de tutorat et de *mentoring* met en relief les similitudes entre ces différentes pratiques et formules. Nous constatons qu'il est effectivement possible de substituer un terme à un autre sans que cela n'affecte la pertinence des différents aspects de chacune des pratiques et formules. C'est du moins ce que nous observons, dans l'ensemble, en ce qui concerne les définitions, les objectifs, les typologies et les étapes.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous inspirons des divers auteurs étudiés pour proposer une définition des pratiques d'encadrement. Nous entendons par « pratiques », la manière de faire, d'agir. Dans le cas présent, il s'agit donc de la manière d'intervenir auprès du stagiaire, de l'encadrer. Aussi, nous définissons les pratiques d'encadrement comme étant un ensemble d'(inter)actions qui orientent et soutiennent le stagiaire dans

son développement personnel, social et professionnel, et ce, tout au long de sa formation pratique en entreprise.

2.2 Les caractéristiques du tuteur : rôle et aptitudes

D'après Baudin, « au Québec, le stagiaire est principalement supervisé par un encadreur (sic) » (1996, p. 61). Selon l'auteur, l'encadreur désigne la personne-ressource de l'entreprise ou de l'établissement d'enseignement responsable du stagiaire. Toutefois, s'il réfère directement à la notion d'encadrement, ce terme d'encadreur n'est employé ni dans les écrits – ceux consultés du moins – ni sur le terrain, à notre connaissance. En revanche, de nombreux autres termes sont utilisés; mais qu'il s'agisse d'un superviseur, d'un tuteur ou d'un mentor, tous exercent le même rôle dans l'encadrement du stagiaire. Dans le cadre de la présente étude, nous retenons le terme de tuteur pour désigner la personne responsable de l'encadrement du stagiaire en entreprise parce que c'est le terme le plus utilisé en milieu de travail.

Selon la taille de l'entreprise dans laquelle l'élève réalise son stage, l'encadrement peut être exercé par plusieurs personnes. Pour cette raison, Boru (1988) a développé une typologie en regard de la fonction qu'exercent les tuteurs dans la formation pratique du stagiaire. Cette typologie dégage trois types de tuteurs : hiérarchique, relais et opérationnel. Le tuteur hiérarchique coordonne la venue du stagiaire avec le centre de formation professionnelle, tandis que le tuteur relais – ou organisationnel (Agulhon et Lechaux, 1996) – organise et planifie les activités du stagiaire. Les tuteurs hiérarchiques et relais peuvent être une seule et même personne dans les petites et moyennes entreprises. Précisons que les tuteurs hiérarchiques et organisationnels sont davantage en contact avec le centre de formation qu'avec le stagiaire. En revanche, le tuteur opérationnel accompagne le stagiaire au quotidien et est directement impliqué dans le processus d'apprentissage. De plus, d'autres salariés de l'entreprise, et non identifiés comme tuteurs, peuvent intervenir auprès du stagiaire et l'aider dans son apprentissage. Ce sont les *tuteurs informels*, tels que les nomment Gonnin-Bolo et Mathey-Pierre (1996).

Mentionnons que la présente étude s'intéresse essentiellement au rôle des tuteurs opérationnels et hiérarchiques.

Dans le *Guide pratique pour la supervision des stagiaires ATE en entreprise* (MEQ, 1997), le tuteur est avant tout un professionnel à qui on demande de collaborer avec l'établissement scolaire en vue de participer à la formation d'un stagiaire. Son rôle est en lien direct avec les étapes de l'encadrement identifiées précédemment. Il consiste à :

- assurer la relation avec le centre de formation;
- accueillir le stagiaire;
- organiser les tâches à réaliser par le stagiaire;
- superviser le travail et les apprentissages du stagiaire;
- participer à l'évaluation du stagiaire.

En outre, le MEQ (1997) énonce qu'il n'y a nul besoin d'expérience, ni en enseignement ni en encadrement, pour tenir le rôle de tuteur. Toutefois, certaines aptitudes sont nécessaires pour assumer ce rôle avec efficacité. Le MEQ pointe les aptitudes suivantes :

- communiquer facilement;
- démontrer une attitude dynamique;
- maîtriser ses réactions;
- privilégier une attitude *aidante*;
- manifester une ouverture d'esprit;
- avoir un esprit d'observation;
- témoigner d'une bonne capacité d'écoute;
- faire preuve de discernement.

Tandis que le ministère de l'Éducation considère que le tuteur n'a pas besoin de compétences en enseignement, un rapport belge publié par l'OCDE mentionne que le choix d'un tuteur devrait être influencé par trois critères, soit : « sa maîtrise professionnelle, sa motivation, et ses capacités relationnelles et pédagogiques » (1994, p. 108). Nous retrouvons ces critères dans les trois dimensions qu'attribuent Boutin et Camaraine (2001) au rôle de tuteur : technique, psychologique et pédagogique. La dimension technique réfère aux compétences professionnelles. La dimension psychologique regroupe les capacités relationnelles du tuteur telles que, sécuriser,

encourager et soutenir le stagiaire. La dimension pédagogique se traduit, entre autres, en termes d'expérimentation et d'intégration au milieu.

Tout bien considéré, le rôle du tuteur exige de multiples compétences. En dépit du fait qu'elle ne soit pas des plus récentes, la définition suivante, tirée de la recherche de Figeat, résume bien toute l'étendue et la complexité du rôle de tuteur :

Le tuteur, c'est celui qui aide, guide, conseille, sert de modèle de référence, facilite les relations de travail avec les autres travailleurs et initie au travail. C'est aussi celui qui contrôle, qui sanctionne éventuellement tant au niveau du travail, des horaires que de la tenue de travail (1986, p. 77).

Si complexe soit-il, le rôle principal du tuteur est de créer des conditions propices à l'apprentissage (Boru et Leborgne, 1992).

2.3 L'apprentissage en formation professionnelle

Dans le cadre d'une recherche en formation professionnelle, il est intéressant de rappeler que l'étymologie du mot apprentissage renvoie au vieux français *apprentis* qui signifie « personne qui apprend un métier » (Legendre, 1993, p. 68). Cette définition renvoie à une époque où l'apprentissage d'un métier se réalisait principalement en milieu de travail. Munger⁸ (1983), qui situe également l'apprentissage en l'associant au monde du travail, le définit comme « un processus pendant lequel l'apprenti assimile des connaissances théoriques et pratiques et les applique dans ses activités journalières ». Bien qu'elle se rapporte directement au milieu de travail, cette définition ne met pas en évidence toutes les composantes de l'apprentissage en contexte réel. Elle est toutefois intéressante, car elle confère au milieu de travail autant la transmission de connaissances théoriques que pratiques, alors que ces deux types de savoirs sont souvent séparés. En effet, la formation théorique est généralement attribuée au milieu éducatif, alors que la formation pratique est concédée au monde du travail (Fortin, 1984). Regardons maintenant comment se définit l'apprentissage en milieu de stage.

⁸ Cité dans Legendre, 1993, p. 67.

2.3.1 L'apprentissage en milieu de stage

Le stage, à lui seul, est présenté comme une formule d'apprentissage (Hébert, 1996) et une situation d'apprentissage (Fortin, 1984). Selon le *Lexique de la formation professionnelle et technique*, la période de formation pratique qu'est le stage a pour finalité de permettre au stagiaire la mise en pratique et l'approfondissement des savoirs acquis en milieu scolaire. Le stagiaire atteint cette finalité en utilisant :

- son savoir-faire pour éprouver son habileté et démontrer qu'il maîtrise les compétences requises pour l'exécution des tâches reliées à sa profession;
- son savoir-être pour acquérir, développer les comportements propices à la vie professionnelle, pour s'initier au fonctionnement d'une entreprise et pour comprendre la réalité du monde du travail (Baudin, 1996, p. 141).

Selon Shuell⁹ (1986), trois conditions sont nécessaires pour qu'il y ait apprentissage : 1) l'idée de changement 2) qui survient à la suite d'une expérience quelconque 3) et qui est relativement permanent. Ces trois critères se retrouvent dans la définition suivante de l'apprentissage, telle que proposée dans le *Dictionnaire actuel de l'éducation* :

Processus d'acquisition ou de changement, dynamique et interne à une personne, laquelle, mue par le désir et la volonté de développement, construit de nouvelles représentations explicatives cohérentes et durables de son réel à partir de la perception de matériaux, de stimulations de son environnement, de l'interaction entre les données internes et externes au sujet et d'une prise de conscience personnelle (Legendre, 1993, p. 67).

Legendre soulève ici divers aspects de l'apprentissage qui peuvent être mis en relation avec l'expérience de stage. Cette expérience se traduit par *l'acquisition* de nouvelles connaissances ou par la mise en pratique de savoirs déjà acquis; mais aussi par le *changement* dans les activités de l'individu tel que visé par les objectifs des programmes d'études (Baudin, 1996). De plus, l'acquisition de connaissances ne s'effectue pas par simple transmission de savoirs, mais par une construction de ces savoirs (Geay, 1998). En fait, l'élève « construit ses compétences et son identité professionnelle dans l'interaction avec le milieu » (Boru et Leborgne, 1992, p. 95). Si cette construction est

⁹ Cité dans Vienneau, 2005, p. 7 et Goupil et Lusignan, 1993, p. 7.

tributaire d'éléments *externes au sujet* et de *l'interaction* avec ces éléments, telle la nature de la relation avec le tuteur, elle est surtout possible si le stagiaire s'engage dans sa formation, s'il a le *désir* et la *volonté* d'apprendre le métier choisi (Legendre, 1993). C'est ce que Legendre qualifie de *processus dynamique et interne* au sujet. En sciences sociales, plusieurs auteurs, dont Billett (2000), reconnaissent l'engagement de l'élève dans sa formation comme étant la plus forte contribution à l'apprentissage. De plus, Billett souligne dans nombre de ses travaux (2000-2003) la nécessité de la réflexion et de l'action en contexte réel pour que l'expérience d'apprentissage du stagiaire soit signifiante.

Tout bien considéré, le discours de ces auteurs et chercheurs s'inscrit dans une perspective de l'apprentissage *expérientiel* où action et réflexion sont sources d'apprentissage; perspective que nous retenons dans le cadre de cette étude.

2.3.2 L'apprentissage : une expérience réfléchie

D'après Stehno¹⁰ (1986), apprendre par l'expérience est probablement le mode d'apprentissage le plus ancien. Le vieil adage « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » en atteste d'une part, et rappelle l'importance de la pratique dans le processus d'apprentissage d'autre part (Bourassa, Serre et Ross, 1999).

Influencé par plusieurs auteurs de diverses écoles de pensée, le concept d'apprentissage *expérientiel* s'inspire de leurs travaux qui mettent en relation l'apprentissage et l'expérience (Bourassa, Serre et Ross, 1999).

Dans *Experience and education*, Dewey (1938) considère que l'apprentissage se fait grâce à des expériences réalisées en interaction avec l'environnement et en continuité avec les expériences passées. Dans un autre ouvrage paru en 1975, il identifie deux modes d'apprentissage : l'exploration par essai-erreur et l'expérimentation qui repose sur

¹⁰ Cité dans Bourassa, Serre et Ross, 1999, p. 13.

l'expérience réflexive. D'après Stehno¹¹ (1986), Dewey affirme qu' « apprendre, c'est réfléchir sur l'expérience ». Bernard, Cyr et Fontaine (1981) décrivent l'apprentissage par l'expérience réflexive en ces termes :

[La] démarche [de l'expérience réflexive] consiste à poser certains gestes, à observer les résultats ainsi obtenus, puis à tenter de les expliciter à l'aide d'hypothèses qui sont soumises au test de la réalité. L'expérience réflexive est une démarche de connaissance qui associe très étroitement la pensée et l'action en faisant d'eux des partenaires tout à fait indissociables. L'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action. L'action valide la réflexion et la réflexion développe les capacités de contrôle de soi et de son environnement (p. 21).

Boud, Keogh et Walker¹² (1985) sont convaincus qu'il est important de considérer l'expérience des élèves en formation professionnelle et de permettre à ces derniers de s'engager activement dans leur apprentissage par la réflexion. Ces chercheurs ajoutent que l'expérience seule ne suffit pas à garantir l'apprentissage et que l'élève est le seul à pouvoir réfléchir sur sa propre expérience.

Kolb (1984) conçoit un modèle du processus d'apprentissage *expérientiel* composé de quatre phases. L'apprenant expérimente tout d'abord quelque chose (phase d'expérience concrète), puis observe le vécu de cette expérience et y réfléchit (phase d'observation réfléchie). Cette réflexion l'amène à formuler des généralisations (phase de la conceptualisation abstraite) qu'il vérifie dans l'action (phase d'expérimentation active). Balleux (2000) décrit ce processus en ces termes :

un tête-à-tête entre réflexion et expérimentation : l'expérience concrète amène la personne à l'observation et à la réflexion qui l'entraîne alors à l'élaboration de concepts abstraits avant de retourner vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes (p. 270).

Dans la pratique professionnelle, Schön (1983) croit que c'est la réflexion dans et sur l'action qui permet de construire les connaissances. St-Arnaud (1992) plaide également

¹¹ Cité dans Bourassa, Serre et Ross, 1999, p. 27.

¹² Cités dans Balleux, 2000, p. 274 et Ménard, 1997, p. 16.

en faveur d'une approche réflexive durant l'action; une telle approche permet de s'adapter à chaque situation rencontrée dans l'exercice d'un métier, d'une profession.

Cette réflexion permet au stagiaire de prendre conscience de son action et de comprendre pourquoi il l'a réussie ou pas (Geay, 1998)¹³; Boru et Leborgne parlent alors de l'« intellectualisation des actes de travail » (1992, p. 94). Cette prise de conscience transforme l'expérience vécue en savoir-faire ou savoir-être (Geay, 1998).

Si l'apprentissage *expérientiel* favorise la réflexion et l'intégration des savoirs chez l'apprenant (Vienneau, 2005), dans le cadre du stage en milieu réel, il revient au tuteur d'encourager cette « intelligence » de l'expérience de travail auprès du stagiaire (Boru et Leborgne, 1992).

Si la connaissance d'un objet est rigoureusement assimilable à l'action qu'on exerce sur lui pour le transformer, on mesure d'ores et déjà la valeur pédagogique de situations qui mettent l'individu en mesure d'agir sur son environnement (Bourgeois¹⁴, 1996, p. 63)

Dans ses travaux traitant de l'apprentissage en contexte, Billet (2002) identifie deux principales sources d'apprentissage en milieu de travail. La première, déjà citée plus haut, est la réflexion et l'action de l'élève intégrées à l'environnement de travail; la deuxième, l'encadrement par un tuteur, ou des employés expérimentés, qui amène l'élève à acquérir de nouvelles connaissances ou à consolider ses apprentissages. Quant à l'étude réalisée par Evanciew et Rojewski (1999) sur les expériences d'enseignement-apprentissage entre tuteurs et élèves, les auteurs considèrent que les pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs aident les stagiaires dans leur apprentissage. En effet, les résultats mettent en évidence que les tuteurs ont recours à des pratiques d'encadrement qui favorisent l'exploration, la réflexion et la compréhension chez l'élève.

¹³ Geay fait ici référence à la démarche *réussir-comprendre* de Piaget.

¹⁴ Cité dans Bourassa, Serre et Ross, 1999, p. 55.

Les objectifs de la recherche présentés ci-après nous permettrons de vérifier si de telles pratiques ont cours dans le contexte étudié.

2.4 Les objectifs de la recherche

L'objectif général de cette recherche consiste à décrire des pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance.

Cet objectif général se spécifie comme suit :

- 1° décrire, du point de vue des stagiaires, des pratiques d'encadrement du tuteur qui favorisent leur apprentissage en stage;
- 2° décrire des pratiques d'encadrement qui, du point de vue des tuteurs, favorisent l'apprentissage des stagiaires;
- 3° comparer les perceptions des stagiaires et des tuteurs pour identifier les similitudes et les différences en regard des pratiques d'encadrement favorisant l'apprentissage;
- 4° dégager des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires, ainsi que les conditions nécessaires à leur application.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans le précédent chapitre, nous avons identifié les principaux concepts et les objectifs sur lesquels repose la recherche. Nous présentons maintenant les différents éléments méthodologiques qui l'encadrent.

Nous cernons tout d'abord le type de recherche qui détermine notre démarche. Nous précisons ensuite le contexte, la sélection des sujets de la recherche et leurs caractéristiques. Puis nous indiquons de quelle façon se sont effectués la collecte et le traitement des données. Nous poursuivons en annonçant les mesures prévues concernant les aspects éthiques et déontologiques de cette recherche. Nous clôturons ce chapitre en énonçant les limites de notre démarche méthodologique.

3.1 Le type de recherche

Cette recherche est de nature descriptive; elle vise la description et la compréhension d'un phénomène. Deslauriers et Kérisit (1997, p. 88) précisent qu'une recherche descriptive pose « la question des mécanismes et des acteurs (le comment et le qui des phénomènes) [et que] par la précision des détails, elle [fournit] des informations contextuelles ». Ce type de recherche est approprié à notre démarche, dans la mesure où nous cherchons à comprendre comment interviennent les tuteurs en regard de l'apprentissage des stagiaires, et de ce fait, à décrire des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage. À cette fin, nous utilisons la méthode de l'étude de cas. À l'instar de Stake (1994)¹⁵, nous pensons que cette méthode nous permet une meilleure compréhension du pourquoi et du comment des

¹⁵ Cité par Karsenti et Demers, 2000, p. 229 et Colletette, 1996, p. 77.

interactions entre l'apprentissage des stagiaires et les pratiques d'encadrement des tuteurs.

3.2 Le contexte de la recherche

Le cas étudié est un programme de formation professionnelle du secteur du bâtiment et des travaux publics. Plus précisément, il s'agit d'un programme en mécanique de machines fixes dispensé en alternance dans la région de Montréal. Le choix du programme s'est fait pour deux raisons. Premièrement, d'après le directeur du centre de formation professionnelle¹⁶, ce programme dispensé sous la formule de l'alternance depuis bientôt dix ans est perçu favorablement par les entreprises et respecte l'aspect pédagogique de la formation par alternance. Deuxièmement, les résultats d'une recherche réalisée par Hardy et Ménard (2002) ont identifié ce programme comme présentant des conditions stimulantes au niveau de l'opportunité d'apprentissage des élèves. Selon les résultats des chercheuses, les élèves ont par ailleurs une vision *expérientielle*¹⁷ relativement à l'apprentissage technique du métier; ils reconnaissent également avoir réalisé des apprentissages diversifiés et complexes. Bref, le contexte nous a paru favorable et pertinent dans le cadre de cette recherche étant donné que nous souhaitons identifier des pratiques exemplaires qui favorisent l'apprentissage.

Le programme d'études choisi comporte quatre stages en entreprise. Le quatrième stage, contexte de la présente recherche, est d'une durée de cinq semaines et répond aux finalités de l'alternance; ce stage prévoit plus particulièrement l'acquisition, le transfert et l'intégration de compétences¹⁸ liées à l'entretien et à la réparation des installations de réfrigération. Par ailleurs, notre choix s'est arrêté sur le quatrième stage

¹⁶ Le nom du directeur est tu à des fins de confidentialité. Nous tenons toutefois à préciser que les propos mentionnés ont été rendus publics dans plusieurs articles.

¹⁷ Les auteures réfèrent à l'un des cinq modèles d'expérience de travail de Griffiths et *al.*, 2001. Dans le modèle *expérientiel*, l'encadrement offert au stagiaire valorise un retour sur l'expérience en stage qui contribue au développement personnel et social de l'élève en tant que futur travailleur.

¹⁸ Le concept de compétence se définit ici au sens fonctionnel et intégrateur tel que présenté dans les programmes d'études, soit l'ensemble des connaissances, des habiletés ou des attitudes nécessaires à l'exécution adéquate d'une tâche ou d'une activité de travail.

parce que, selon nous, le fait d'avoir réalisé plusieurs périodes de formation en milieu de travail permettait aux stagiaires d'avoir des éléments de comparaison entre différents lieux de stage et pouvait ainsi enrichir les données que nous avons recueillies auprès d'eux.

3.3 L'échantillon

Étant donné que nous souhaitons décrire des pratiques d'encadrement favorisant l'apprentissage, nous avons choisi de constituer ce que Deslauriers (1991) nomme un échantillon intentionnel, c'est-à-dire un « échantillon de cas typiques qui fournit des renseignements à partir de quelques cas jugés représentatifs de l'ensemble (p. 58) »; l'ensemble est cependant restreint dans la présente étude car nous cherchons à identifier des cas exemplaires. L'échantillon final, dont les données sont traitées à des fins d'analyse, est composé de quatorze personnes, soit neuf tuteurs – dont cinq tuteurs hiérarchiques et quatre tuteurs opérationnels – et cinq stagiaires. Nous précisons ci-après les motifs justifiant nos choix ainsi que le déroulement de la sélection des entreprises et des sujets.

3.3.1 La sélection des entreprises

Dans un premier temps, les entreprises ont été désignées par l'un des enseignants responsables du programme de formation. Elles ont été choisies en fonction de la qualité de l'encadrement offert dans le cadre des stages, qualifié d'exemplaire par l'ensemble des élèves du programme et par l'enseignant rencontré. En effet, notre objectif étant d'identifier des pratiques d'encadrement qui favorisent l'apprentissage, il était donc tout indiqué de choisir des milieux de stage reconnus pour cet aspect.

Parmi les cinq lieux de stage sélectionnés, il y a trois entreprises de service, une centrale de gestion d'énergie et un établissement de recherche médicale. Les départements mécaniques relevant pour la plupart de services de gestion immobilière en sous-traitance

pour le compte de sociétés elles-mêmes filiales d'une autre société, la majorité des personnes interrogées n'a pas su nous renseigner sur la taille des entreprises. En ce qui concerne les départements mécaniques au sein desquels elles travaillent, le nombre d'employés varie de 7 à 15.

Les principales activités du mécanicien de machines fixes sont d'assurer le bon fonctionnement, l'entretien et la réparation des installations de chauffage et de réfrigération. Dans l'une des cinq entreprises, les tuteurs interviewés nous ont informée qu'en raison d'un contexte syndical et de la dimension sécurité, les stagiaires ne participent pas à la production. Dans les quatre autres entreprises, les stagiaires peuvent pleinement participer à la production.

3.3.2 La sélection des tuteurs et des élèves

Dans un deuxième temps s'est opérée la sélection des sujets. Nous avons initialement prévu de réaliser cette étude auprès de cinq tuteurs et de cinq élèves. Nous avons en fait interviewé onze tuteurs et huit élèves, pour ne retenir, en vue de l'analyse, que les données recueillies auprès de neuf des tuteurs et de cinq des élèves rencontrés. Au niveau des tuteurs, la modification s'est imposée d'elle-même suite au pré-test des entrevues. En effet, le pré-test nous a permis, entre autres, de mieux connaître les milieux de stage et d'adapter notre procédure de collecte de données en conséquence. Nous avons en effet constaté que le tuteur opérationnel (TO) et le tuteur hiérarchique (TH), ainsi que le décrit la documentation consultée, ont des rôles complémentaires dans l'encadrement des stagiaires. Pour cette raison, nous avons entrepris d'interroger les deux tuteurs. De plus, l'ajout d'entrevues auprès des tuteurs hiérarchiques vient renforcer la triangulation dont nous parlons plus loin.

Nous avons donc tout d'abord identifié, pour chacune des cinq entreprises, le tuteur hiérarchique qui, lui, nous a introduite aux deux stagiaires – chaque entreprise recevant deux stagiaires à la fois pour une même période de stage. Puis, nous avons rencontré huit élèves qui ont effectué leur stage dans les entreprises désignées et nous leur avons

demandé de nous indiquer quelle est la personne qui les a le plus aidés dans leur apprentissage au cours du stage. Nous avons ainsi interviewé quatre TO, le cinquième étant déjà identifié parmi les TH.

L'augmentation du nombre d'élèves interrogés s'est faite spontanément du fait que dans trois des entreprises, les deux stagiaires souhaitaient participer à la recherche. C'est ce que Beaud nomme l' « échantillonnage volontaire » (2000, p. 196). À des fins d'analyse, nous n'avons retenu que les données de celui des deux stagiaires qui étaient les plus éclairantes pour l'atteinte des objectifs de recherche.

Par ailleurs, notre décision d'interroger tant les tuteurs opérationnels que les tuteurs hiérarchiques, ainsi que les élèves de ces mêmes tuteurs, s'explique par le fait que nous souhaitons atténuer la subjectivité des participants. En effet, une pratique peut-être perçue favorable à l'apprentissage par un tuteur mais ne pas l'être pour l'élève. De plus, nous souhaitons cerner les sources de divergences et/ou de convergences entre les points de vue des tuteurs et ceux des élèves. Nous jugeons donc les points de vue des deux acteurs essentiels pour obtenir des résultats les plus objectifs et valides possible. C'est ce que Savoie-Zajc appelle la *triangulation des sources* (2000a, p. 195).

3.3.3 Les caractéristiques personnelles, scolaires et professionnelles des acteurs

Tous les participants de l'étude sont de sexe masculin; cette situation reflète bien la réalité car le métier de mécanicien de machines fixes est, de nos jours, encore un parcours professionnel peu emprunté par les femmes.

La moyenne d'âge des stagiaires est de 29 ans; celle des TO de 37 ans; et celle des TH, de 46 ans. Nous remarquons une augmentation logique de l'âge des participants selon leur expérience du métier et leur statut dans le milieu de travail.

Par ailleurs, le plus jeune des TO, alors âgé de 24 ans, nous a mentionné qu'il anticipe les besoins des stagiaires; il attribue cela au fait que la complétion de sa formation est

proche et que son récent statut de stagiaire lui permet de connaître les attentes des élèves qu'il encadre. Cet aspect est abordé dans les résultats.

En ce qui concerne la formation des participants, notons que trois des stagiaires sont titulaires d'un diplôme d'études secondaires (DES); un autre possède un niveau de secondaire IV et est en voie d'obtenir son DES; un autre élève a obtenu l'équivalent d'un diplôme d'études collégiales (DEC) pour des cours suivis en informatique hors du Québec.

Du côté des TO et des TH, leur formation est plutôt similaire. Les niveaux de formation sont très variés allant du secondaire à l'universitaire. Les formations de DEP, DEC et certificat suivies par les tuteurs se rapportent au domaine de la mécanique de machines fixes ou de bâtiment. De plus, deux tuteurs détiennent une certification interprovinciale en mécanique de machines fixes (Sceau rouge). Tous les TH, de même qu'un TO, disent avoir suivi des cours soit du soir, soit par correspondance pour obtenir leurs certificats de compétences¹⁹. Les trois TH qui n'ont pas de diplômes officiels précisent qu'ils ont appris le métier sur le tas. Le TO détenteur du sceau rouge a suivi une formation de mécanicien de machines fixes pour laquelle aucun diplôme ne lui a cependant été délivré. Les tuteurs âgés de 35 ans et moins ne parlent pas de la nécessité de suivre des cours pour obtenir leurs cartes de compétences. Cela est probablement dû au fait que la formation et l'expérience sont maintenant prises en compte pour l'obtention de certificats de compétences.

Les caractéristiques personnelles des élèves et des tuteurs présentées ci-dessus sont résumées dans le tableau 3.1.

Pour ce qui est de l'expérience des sujets, les stagiaires ont entre deux ans et demi et onze ans d'expérience sur le marché du travail dans des emplois non liés au domaine d'études. Le nombre total d'années d'expérience du métier de mécanicien de machines

¹⁹ Le métier de mécanicien de machines fixes est réglementé; de plus amples informations concernant cette réglementation sont présentées en appendice E.

fixes varie de deux à trente-trois ans chez les TO et de dix à trente ans chez les TH. Leur expérience dans les entreprises actuelles oscille entre quatre mois à cinq ans pour les TO et entre cinq à vingt ans pour les TH. Le nombre total d'années d'expérience des TO en tant que tuteurs se situe entre deux à trente-trois ans et entre un mois à cinq ans dans l'entreprise. Précisons que les TO occupent généralement un poste d'opérateur ou de mécanicien alors que les TH sont responsables de l'équipe d'opérateurs et de mécaniciens.

Tableau 3.1
Caractéristiques personnelles et scolaires des élèves et des tuteurs

Caractéristiques personnelles et scolaires	Stagiaires (n=5)	TO (n=4)	TH (n=5)
Âge :	De 22 à 34 ans	De 24 à 50 ans	De 39 à 55 ans
Moyenne d'âge :	29 ans	37 ans	46 ans
Niveau de Formation^a :	Sec. IV (n=1) D.E.S. (n=3) DEC Inf. (n=1)	Sec. V (n=1) DEP MMF (n=1) DEC MB (n=1) Autre (n=1)	Secondaire ^b (n=2) DEP MMF (n=1) Certificat MB (n=1) Autre (n=1)

MMF : mécanicien de machines fixes

MB : mécanicien de bâtiment

Inf. : informatique

^a Seul le diplôme le plus élevé est mentionné.

^b Les tuteurs ne précisent pas de quel niveau du secondaire il s'agit.

Nous remarquons que les TO ont joué le rôle de tuteur dès leur entrée dans le métier. Quant aux TH, ils ont été tuteurs entre un an et demi à vingt ans au cours de leur carrière. Trois d'entre eux le sont encore dans l'entreprise actuelle, et ce, depuis un an et demi à neuf ans. Les deux autres TH ne se considèrent plus comme tuteurs aujourd'hui, du fait qu'ils n'encadrent plus les stagiaires durant leur stage, et ce, en raison de leur fonction davantage axée sur des tâches administratives qui ne répondent pas aux objectifs des stages. Ils occupent toutefois le rôle de TH étant donné qu'ils sont

responsables des stagiaires, qu'ils les accueillent et les évaluent. Tous les tuteurs encadrent quatre stagiaires en moyenne par année.

Les caractéristiques professionnelles des tuteurs présentées ci-dessus sont résumées dans le tableau qui suit.

Tableau 3.2
Caractéristiques professionnelles des tuteurs

Caractéristiques professionnelles	TO (n=4)	TH (n=5)
Expérience du métier au total :	de 2 à 33 ans	de 10 à 30 ans
dans l'entreprise :	de 4 mois à 5 ans	de 5 à 20 ans
Expérience de tuteur au total :	de 2 à 33 ans	de 1,5 à 20 ans
dans l'entreprise :	de 1 mois à 5 ans	de 1,5 à 9 ans (n=3)
Poste occupé :	Opérateur ou mécanicien de machines fixes	chef mécanicien de machines fixes

Par ailleurs, tous nous ont dit être devenus tuteurs par la force des choses. Les TO ont généralement accepté ce rôle à la demande de leur supérieur alors que les TH expliquent qu'être responsables d'un service, d'une équipe implique l'encadrement de stagiaires et de nouveaux employés. Huit des neuf tuteurs n'ont reçu aucune formation pour encadrer les stagiaires. Le neuvième a enseigné différentes matières techniques, telles que l'hydraulique, la pneumatique et la mécanique de machines fixes, pendant près de cinq ans et a été formateur une vingtaine d'années.

Maintenant que nous avons présenté les sujets sélectionnés ainsi que leurs caractéristiques personnelles, scolaires et professionnelles, voyons comment s'est opérée la collecte des données.

3.4 La collecte des données

Dans cette étude, la principale source de collecte des données est l'entrevue semi-dirigée. Le choix de cet instrument est justifié pour sa pertinence en regard des objectifs de recherche poursuivis. Ce type d'entrevue va en effet nous permettre de recueillir une description des actions des tuteurs et de leurs effets sur l'apprentissage des élèves. Et qui sont les personnes les mieux placées, sinon les propres intéressés, pour nous fournir ces informations, car il s'agit effectivement ici de l'expérience des élèves et des tuteurs. De plus, l'entrevue semi-dirigée est basée sur l'interaction entre l'interviewé et l'interviewer. De ce fait, les deux interlocuteurs ont la possibilité de faire préciser une question, un propos ou une pensée, et ainsi obtenir une meilleure compréhension de la situation (Savoie-Zajc, 2000b).

Dans un premier temps, nous retraçons les étapes d'élaboration, de validation et de pré-test des instruments de collecte, puis nous décrivons le déroulement de la collecte des données.

3.4.1 Les outils de la collecte

L'élaboration des instruments commence en dégagant les principaux thèmes à aborder pour répondre aux objectifs de la recherche. Tout en veillant à couvrir tous les aspects pertinents en regard des objectifs poursuivis, une première ébauche de deux guides d'entrevue, l'un pour les élèves et l'autre pour les tuteurs, est rédigée puis scrutée par notre directrice de recherche. Son œil expert et critique nous permet au fil de discussions de réaliser une version claire, cohérente et pertinente. L'un des enseignants responsable du programme de formation approuve à son tour l'instrument. Les guides d'entrevue sont alors mis à l'essai une première fois auprès de deux enseignantes-stagiaires dans le but de vérifier la compréhension des questions par des personnes externes à notre recherche d'une part, et de nous familiariser avec l'instrument d'autre part. Suite aux commentaires reçus, quelques questions sont reformulées pour une meilleure compréhension. Les deux entretiens sont enregistrés, puis écoutés

attentivement afin de vérifier si les données recueillies correspondent aux éléments de contenu escomptés. Cette écoute permet également à l'intervieweuse de faire quelques ajustements dans son utilisation de l'instrument. Les guides d'entrevue ainsi corrigés et enrichis (*voir* app. A, p. 103-108) sont soumis à un pré-test auprès d'un tuteur et d'un élève. Le pré-test se déroule exactement dans les mêmes conditions que celles prévues pour la collecte des données utilisées à des fins d'analyse. L'écoute des enregistrements confirme que le temps d'interviewer les sujets sélectionnés a sonné.

3.4.2 Le déroulement des entrevues

La collecte des données est obtenue à partir d'entrevues semi-dirigées enregistrées sur un support audio. Les entrevues effectuées auprès des élèves, de même que celles auprès des tuteurs, durent en moyenne une heure. Nous rencontrons chaque sujet lors d'une seule entrevue, laquelle est réalisée au cours du quatrième et dernier stage en entreprise qui se déroule sur une période de cinq semaines au cours des mois de janvier et février 2005. Toutes les entrevues sont bien sûr réalisées aux heures et aux endroits qui conviennent le mieux aux participants. Ainsi, les tuteurs et les stagiaires sont interviewés lors de la dernière semaine de stage ou la semaine suivant la fin du stage. Les rencontres avec les tuteurs ont toutes lieu dans l'entreprise, durant les heures de travail des interviewés. Quant aux entrevues avec les stagiaires, elles sont réalisées soit dans l'entreprise lors de la dernière semaine de stage, soit au centre de formation la semaine suivante. Chacune des entrevues est réalisée seule à seul dans un local fermé afin d'assurer la confidentialité des propos recueillis auprès des sujets interrogés.

Chaque rencontre débute par l'établissement d'un climat de confiance avant même la lecture et la signature du consentement de participation à l'étude; suit un rappel des objectifs de recherche et des grandes lignes des questions d'entrevue. L'interviewé se voit expliquer le fonctionnement du magnétophone et est invité à interrompre l'enregistrement à tout moment s'il le désire.

Au cours de l'entretien, nous privilégions, comme le suggère Mucchielli (1996), des questions ouvertes et laissons le temps à l'interlocuteur de réfléchir sans craindre de longs silences attentifs et en l'encourageant de façon non verbale. Nous lui demandons des précisions ou reformulons les propos recueillis en nous assurant auprès de l'interviewé que notre compréhension reflète sa pensée. En fin d'entrevue, le participant est invité à émettre librement des commentaires sur son expérience de stage, puis chaleureusement remercié pour sa collaboration.

3.5 Le traitement et l'analyse des données

Le traitement des données est effectué selon une approche qualitative qui d'après Deslauriers (1991) sert bien le domaine de l'intervention professionnelle.

Le processus de recherche qualitative se rapproche de celui de l'intervention professionnelle : les praticiennes en sciences humaines n'agissent pas dans un laboratoire mais doivent trouver des solutions à des problèmes concrets, tout en tenant compte des contraintes, des imprévus, des circonstances et de la vie des personnes qu'elles veulent aider (p. 15).

Dans un premier temps, les données recueillies lors des entrevues sont transcrites intégralement. Dans cette recherche, seul le contenu manifeste est considéré à des fins d'analyse; c'est-à-dire que nous travaillons sur les données brutes recueillies auprès des personnes interviewées sans chercher de sens caché dans leur propos. Puis, une première lecture des entrevues est réalisée avant de débiter la catégorisation. Les catégories principales sont listées à l'aide des schémas d'entrevue (voir app. B, p. 109-112). Un code numérique est attribué à chaque catégorie. Au cours des premières codifications d'entrevues, des catégories et sous-catégories sont ajoutées, supprimées, fusionnées au besoin, le but étant d'obtenir une grille d'analyse précise et opérationnelle. Le *verbatim* d'une entrevue est alors codifié manuellement une première fois, puis une seconde fois trois jours plus tard afin de vérifier la fidélité du codage. Le *verbatim* de toutes les autres entrevues est ensuite codifié dans son intégralité, puis soumis à différentes étapes de découpage à l'aide du logiciel de traitement de texte Word. Les

données d'une même catégorie d'une même entrevue sont regroupées, puis mis en parallèle dans un tableau avec les données de la même catégorie des autres entrevues du même groupe d'acteurs. Deslauriers (1991) parle en ces termes de l'utilisation de tableaux dans la démarche d'analyse :

Une autre bonne façon d'organiser les données de façon préliminaire est de réaliser des tableaux. [...] Le tableau et la figure ont le grand mérite de fournir un support visuel à l'analyse, de circonscrire et de présenter les éléments les plus importants. Tout comme les données et l'analyse, les tableaux évoluent au cours de la recherche et il faut se garder ouvert à la réorganisation des données comme à celle des idées (p. 78).

Dans notre démarche de traitement des données, trois étapes de découpage sont nécessaires pour classer et organiser toutes les données de chaque groupe d'acteurs (stagiaires, TO et TH) jusqu'à l'émergence de sens qui permet de répondre à nos objectifs.

Par ailleurs, depuis le tout début de notre démarche de recherche nous consignons, dans un journal de bord, nos réactions suite à nos rencontres avec les sujets sur le terrain, nos réflexions, nos interrogations et nos sentiments, ainsi que les commentaires et les suggestions de notre directrice de mémoire. C'est notre « mémoire vive » comme le dit, entre autres, Savoie-Zajc (1996, p. 116) dans laquelle nous fouillons régulièrement pour reprendre des réflexions là où nous les avons laissées par exemple. Selon Deslauriers (1991), le chercheur, en ayant recours au journal de bord, reste réflexif, conserve la dynamique du terrain dans l'étape de la rédaction et peut exprimer ses interrogations, ses prises de conscience et noter les informations qu'il juge importantes. Ce journal de bord est notre confident et notre guide dans notre parcours du mémoire.

3.6 Les considérations éthiques et déontologiques

Dans le cadre d'une recherche avec des êtres humains, nous nous devons d'assurer la dignité et le respect des participants en les informant de ce que l'on attend d'eux et en leur laissant le libre choix de participer ou non. De même, nous devons éliminer, ou du

moins réduire, tout risque pour chacun des participants (Harrison, 2000). Du reste, selon Pettigrew²⁰ (1990), les aspects éthiques seraient particulièrement considérés dans l'étude de cas. C'est en réponse à cette exigence que nous présentons les considérations éthiques et déontologiques de façon détaillée dans le formulaire de demande d'approbation déontologique (*voir* app. D, p. 116-119). Aussi, nous ne rappelons ici que quelques mesures prises à l'égard des participants de notre étude.

Dans le cadre de cette recherche, nous assurons la confidentialité des données recueillies et l'anonymat de tous les participants. Avant de réaliser les entrevues, un formulaire de consentement est signé par chaque personne interviewée (*voir* app. C, p. 113-115). Nous informons les élèves et les tuteurs de l'objectif de la recherche et du type de collaboration que nous attendons d'eux. Nous les avisons également qu'ils sont en droit d'interrompre leur collaboration en tout temps.

3.7 Les limites de la recherche

Nous avons conscience que cette recherche comporte certaines limites. Le nombre de sujets étant établi d'avance, et restreint de surcroît, la collecte des données ne cherche pas à atteindre la saturation des données. De même, les résultats de notre étude de cas ne visent pas la généralisation, mais plutôt la description de pratiques d'encadrement exemplaires des tuteurs favorisant l'apprentissage des stagiaires dans un contexte donné, tel qu'annoncé par notre objectif de recherche. Nous serons ainsi en mesure de soumettre des exemples de pratiques et d'en dégager des caractéristiques qui permettront à d'autres tuteurs d'ajuster leur façon de faire relativement à l'encadrement des stagiaires. Par ailleurs, les données recueillies ont peut-être été altérées par la crainte des participants de ne pas savoir avec certitude quel usage serait fait de leurs confidences. De même, l'analyse s'est peut-être teintée de notre subjectivité malgré tous nos efforts pour conserver la plus grande objectivité qui soit tout au long de notre démarche d'analyse. Pour ces raisons, l'utilisation des résultats présentés au chapitre suivant doit se faire avec discernement.

²⁰ Cité par Harrison, 2000, p. 51.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

La présentation et l'analyse des données recueillies lors des entrevues réalisées auprès des stagiaires et des tuteurs sont détaillées dans le présent chapitre. Elles s'effectuent en trois étapes. La première consiste à mettre en avant les données transmises par les stagiaires. Les résultats de cette première étape sont liés au premier objectif spécifique²¹ qui réfère à la perception des stagiaires en regard des pratiques d'encadrement des tuteurs qui favorisent leur apprentissage. La deuxième étape se concentre sur les données recueillies auprès des tuteurs et est liée au second objectif spécifique²², soit la description des pratiques d'encadrement qui, selon le point de vue des tuteurs, sont susceptibles de favoriser l'apprentissage des stagiaires. À chacune de ces deux étapes, l'analyse porte principalement sur la description des trois thèmes suivants : le rôle du tuteur, l'encadrement des stagiaires et les apprentissages. Cela nous conduit ensuite à la troisième étape où, d'une part, nous identifions les similitudes et les dissimilitudes entre les données des stagiaires et celles des tuteurs, et où nous dégageons, d'autre part, des pratiques d'encadrement qui, du point de vue des stagiaires et des tuteurs, favorisent l'apprentissage. De ce fait, nous répondons aux troisième²³ et quatrième²⁴ objectifs spécifiques.

²¹ Décrire, du point de vue des stagiaires, des pratiques d'encadrement du tuteur qui favorisent l'apprentissage en stage.

²² Décrire, du point de vue des tuteurs, des pratiques d'encadrement susceptibles de favoriser l'apprentissage des stagiaires.

²³ Comparer les perceptions des stagiaires et des tuteurs pour identifier les similitudes et les différences en regard des pratiques d'encadrement favorisant l'apprentissage.

²⁴ Dégager des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires, ainsi que les conditions nécessaires à leur application.

4.1 Les stagiaires

Les résultats présentés ci-après reflètent les données recueillies auprès des cinq stagiaires rencontrés (01-02-03-04-05). Nous rappelons ici que les entrevues ont été réalisées alors que les élèves effectuaient leur quatrième et dernier stage. Les rencontres ont eu lieu à la toute fin du stage, soit en entreprise, soit au centre de formation selon les disponibilités de chacun. À ce stade de la formation, les élèves n'ont plus qu'à suivre quelques semaines de cours à l'école avant de faire leur entrée sur le marché du travail.

4.1.1 La perception du rôle du tuteur

Lorsque nous avons demandé aux élèves quel est, selon eux, le rôle que devrait jouer un tuteur auprès d'un stagiaire, tous répondent qu'il s'agit d'une personne qui devrait les aider, les orienter pendant la durée de leur stage. Nous constatons que l'aide attendue peut tout aussi bien prendre la forme d'un encouragement à vouloir apprendre davantage que d'un coup de main dans les tâches que le stagiaire ne sait pas faire seul ou dans l'utilisation des équipements qu'il ne connaît pas. Les stagiaires s'attendent également à ce qu'un tuteur les dirige dans les tâches à effectuer et leur permette de réaliser les objectifs du stage; en d'autres termes, qu'il leur dise ce qu'ils doivent faire durant leur stage et qu'il leur donne l'occasion de le faire. Notons qu'au travers de cette attente, le stagiaire attribue au tuteur l'initiative de la démarche de formation (*voir* sect. 2.1). Le tuteur est également perçu comme une personne qui doit partager ses propres expériences et montrer les différents aspects du métier afin de préparer le stagiaire au marché du travail. Il doit aussi posséder une bonne aptitude à communiquer, non seulement lors de l'accueil du stagiaire afin que celui-ci se sente à l'aise, mais aussi tout au long du stage, ne serait-ce que pour transmettre de façon appropriée de l'information au stagiaire. Les propos des élèves, tels que présentés ci-dessous, illustrent très bien ces différents aspects :

Sincèrement, je pensais que c'était peut-être juste quelqu'un qui allait m'orienter dans ce que je devais faire pendant mon stage. (02)

Pour moi, la perception d'un tuteur, c'est qu'il devrait vraiment nous montrer les aspects du métier selon sa vision à lui, vu que lui, il est déjà sur le marché du travail. Peut-être nous préparer vraiment au marché du travail aussi [...] qu'il nous donne ses expériences sur le travail en tant que tel tout en nous aidant avec les équipements bien sûr. (04)

Un tuteur, en principe, c'est quelqu'un qui m'aide à suivre les objectifs de stage. Donc, ça dépend de l'objectif. Il faut qu'il y ait une certaine communication aussi. [...] Il y a une certaine façon d'approcher les gens pour qu'ils te donnent de l'information, pour obtenir de l'information. (05)

[...] porter [le stagiaire] à vouloir apprendre plus, d'y en montrer en même temps. Le porter à vouloir en savoir plus parce que c'est ce qui fait de nous de bons mécaniciens. S'arrêter à nos connaissances, ce n'est pas bien. (01)

Tout bien considéré, les stagiaires parlent du rôle du tuteur dans les mêmes termes que les auteurs auxquels nous référons au chapitre 2.

4.1.2 L'encadrement des stagiaires

Cette section traite des différents aspects de l'encadrement, soit l'accueil du stagiaire, les relations interpersonnelles entre tuteurs et stagiaires, les pratiques d'encadrement et l'évaluation.

4.1.2.1 L'accueil des stagiaires

L'encadrement des stagiaires commence par l'accueil qu'ils reçoivent lors de leur première journée de stage. Les élèves nous ont tout d'abord relaté le déroulement de leur première journée de stage, puis ont exprimé leur appréciation et leurs suggestions d'amélioration relatives à l'accueil vécu.

Tous les stagiaires mentionnent qu'ils étaient attendus et qu'une personne de l'entreprise les a accueillis. Tous ont également rencontré la personne identifiée comme

étant le tuteur hiérarchique. Pour la totalité des stagiaires, les activités de leur première journée de stage étaient axées sur la familiarisation à l'environnement physique et humain. De ce fait, les stagiaires ont fait connaissance avec les employés présents et ont visité l'entreprise, plus particulièrement les salles mécaniques, ces dernières étant les principaux lieux de formation de ce stage. Un stagiaire (03) ajoute qu'il a été informé de la nature de l'encadrement qu'il recevrait durant son stage.

Lorsque nous interrogeons les stagiaires en regard de leur appréciation de l'accueil, tous nous disent en être satisfaits. La disponibilité et la confiance, dont a fait montre l'ensemble des personnes côtoyées envers les stagiaires, sont les deux principaux éléments de satisfaction relevés dans les propos des élèves. Outre la disponibilité en terme de liberté de temps exprimée par un des stagiaires (04), la disponibilité en terme de volonté d'aider est également sous-entendue dans certaines réponses des élèves, telles que :

[Les tuteurs] m'avaient dit que si j'avais des questions, je pouvais les poser. (03)

On voyait que les gens étaient disponibles à nous répondre. (04)

La confiance, quant à elle, se traduit principalement par le fait que les stagiaires ont le sentiment d'être les bienvenus dans l'entreprise parce que les tuteurs les mettent à l'aise (03), leur confient les clés des salles mécaniques (02). Par ailleurs, un stagiaire mentionne qu'il a grandement apprécié l'attitude enthousiaste des employés (02); à ses yeux, une telle attitude démontre que les personnes sont passionnées par leur travail.

Seulement deux stagiaires (01-03) émettent des suggestions d'amélioration relativement à l'accueil. Parmi ces suggestions, mentionnons celle de remédier au manque de précisions concernant un plan de formation établi par l'entreprise et que le stagiaire se voit pourtant conseiller de suivre durant la période de stage (03).

L'intention de l'entreprise est louable. Sachant en effet qu'elle dispose d'un faible effectif pour assurer l'encadrement du stagiaire, elle a élaboré un programme de formation – qui

semble être davantage un guide d'informations si nous nous référons aux explications tant du stagiaire que des tuteurs – à l'attention des stagiaires et des nouveaux employés. Toutefois, l'entreprise ne devrait pas perdre de vue qu'un stagiaire, même en fin de formation, ne possède probablement pas encore le bagage nécessaire pour être complètement autonome lors du stage. Ce même stagiaire mentionne d'ailleurs le manque de disponibilité de l'ensemble des employés qui sont accaparés par leur travail. Cette situation était toutefois connue de tous les acteurs de la formation; ce lieu de stage a donc été choisi en connaissance de cause.

L'autre stagiaire aurait apprécié recevoir davantage d'informations sur le métier que sur l'entreprise, notamment en regard des activités et des tâches que font les différents employés.

Nous remarquons que, de façon générale, la satisfaction des stagiaires, en regard de l'accueil reçu, se traduit par des éléments qui influencent positivement l'environnement (contexte de travail) et créent un climat favorable à l'apprentissage, soit la disponibilité, la confiance et une attitude enthousiaste de la part des tuteurs. Ces éléments sont, par ailleurs, attribuables à l'attitude des tuteurs; ils font également partie des aptitudes nécessaires pour tenir le rôle de tuteur (*voir* sect. 2.2).

4.1.2.2 Les relations interpersonnelles entre stagiaires et tuteurs

La totalité des stagiaires tiennent des propos positifs en regard de leurs relations interpersonnelles avec leurs tuteurs opérationnel et hiérarchique respectifs, de même qu'avec l'ensemble des employés qu'ils ont côtoyés. Les relations sont alors qualifiées de bonnes, amicales et cordiales. Trois stagiaires (01-02-04) disent avoir ressenti comme une confiance et un respect mutuels entre eux et leurs tuteurs. Selon eux, certains facteurs, tels que l'âge et une attitude d'égal à égal, contribuent à établir ces bonnes relations. En effet, l'un des stagiaires (04) précise que, lorsque le tuteur est d'un âge proche de celui du stagiaire, la relation s'établit plus facilement; il en est de même, selon les deux autres stagiaires (01-02), lorsque le tuteur ne cherche pas à prouver au

stagiaire qu'il est le patron et accepte d'apprendre des choses d'eux. Les citations suivantes illustrent ces deux derniers aspects :

C'est une personne qui est de mon âge, alors on se comprend à plusieurs niveaux. (04)

Avec [TO-01], c'était bien le fun. Des fois, il me disait : « Ah, ça je ne comprends pas ça, on va le regarder ». Même qu'on lui en apprenait et il ne s'interrogeait pas; il l'acceptait. (01)

Ce genre de situation est très valorisant pour les stagiaires et engendre un effet positif sur leur estime et leur confiance; ils considèrent toutefois la situation normale dans la mesure où, étant en formation, ils apprennent inévitablement de nouvelles techniques et manipulent de nouveaux équipements que les entreprises n'utilisent pas.

Avec les autres, c'était amical et eux aussi nous faisaient confiance. Même qu'on s'est posé des questions tous les deux : « Hé, sais-tu comment ça marche, cet appareil-là? Parce que je ne m'en souviens plus... » On vient de l'école, donc c'est tout frais. On s'est échangé, aussi, des réponses et tout ça. (02)

Finalement, aux dires de tous, les relations telles que vécues pendant le stage ont répondu aux attentes des stagiaires.

4.1.2.3 Les pratiques d'encadrement

Dans un premier temps, nous décrivons ci-après l'ensemble des pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs, tel que nous en ont parlé les stagiaires lors des entrevues. Dans un deuxième temps, nous présentons les pratiques d'encadrement qui, aux dires des élèves, favorisent leur apprentissage, puis celles qu'ils ont appréciées.

Tous les stagiaires mentionnent que les tuteurs utilisent le questionnement. Quatre (01-02-03-04) précisent que les tuteurs leur demandent de se poser la question avant

de la leur poser et leur donnent des indices plutôt que la réponse. De ce fait, les tuteurs encouragent la réflexion des stagiaires comme en témoignent les propos qui suivent :

Il m'a posé une question : « Comment peux-tu différencier cette eau-là de l'eau de la chaudière sans test d'eau ni ci, ni ça? » Ça m'a fait réfléchir, parce que j'en avais aucune idée. Je ne m'étais jamais fait poser la question comme ça avant. (04)

Il nous « challengeait », il nous posait des questions et nous poussait à comprendre.» (01)

De plus, ces quatre élèves précisent que les tuteurs leur posent des questions avant de les laisser exécuter une tâche ou devant un équipement pour se rendre compte de leurs connaissances. Dans ce dernier cas, le questionnement est associé à la démonstration et à l'observation, deux autres pratiques que nous développons dans cette même section.

Tous les élèves mentionnent également que les tuteurs utilisent de la documentation visuelle telle que des plans d'architecte, des schémas sur supports papier ou informatique fournis par les constructeurs. Quatre élèves (01-02-04-05) précisent que les tuteurs utilisent cette documentation, à l'occasion, pour appuyer leurs explications. Un autre stagiaire (03) indique qu'il a accès à une autre forme de documentation, soit des cassettes audiovisuelles (vidéos) sur lesquelles sont enregistrées de multiples données présentées sous la forme de séances de formation dispensées par l'entreprise, de guides d'utilisation produits par les constructeurs et de documentaires réalisés par divers organismes liés aux activités de l'entreprise. Dans le cas de séances de formation, il s'agit initialement d'un cours enregistré à des fins de formation non seulement pour les futurs employés et les stagiaires, mais également pour le personnel déjà en place. D'après les explications de l'interviewé, les séances de formation sont dispensées de façon magistrale avec l'utilisation d'un tableau pour schématiser et faciliter la compréhension d'aspects complexes. L'élève précise que c'est comme en contexte scolaire.

Ça, j'avais un peu de misère à comprendre, mais ils m'ont fait voir des cassettes d'une personne qui faisait des présentations du système et ça m'a aidé beaucoup. [...] c'était une présentation sur le tableau, et le monsieur avait dessiné tout le diagramme du système. Et là, il y allait petit à petit, il allait par les schémas pour montrer ce qui se passait [...]. Alors c'était vraiment élaboré par dessins. [...] C'est un cours en lui-même, sur vidéo. (03)

Nous avons eu nous-même l'opportunité, lors de notre passage dans l'entreprise, de visionner un documentaire sur le fonctionnement de l'entreprise. Nous avons donc pu constater la qualité du contenu présenté, et ce, à tous les niveaux. Dans les séances de formation et les documentaires, les informations sont généralement vulgarisées et sont donc accessibles à des personnes qui ne sont pas nécessairement des spécialistes. Ce type d'outil semble très pertinent à des fins d'autoformation; en effet, le stagiaire peut écouter une information autant de fois qu'il le désire, mettre fin à la « formation » comme bon lui semble. L'absence d'interaction avec un formateur est ici comblée par le fait que le stagiaire peut à tout moment aller trouver le tuteur, lui poser des questions et lui demander des précisions s'il en éprouve le besoin.

Outre le questionnement et l'utilisation de documentation, la quasi-totalité des élèves interrogés (01-02-04-05) indiquent que les tuteurs les ont autorisés à réaliser diverses tâches durant la période de stage. En de telles occasions, la moitié (01-05) précise avoir reçu des explications concernant la réalisation de la tâche ou avoir été questionnée au préalable par le tuteur sur ses connaissances antérieures.

Il nous a expliqué c'était quoi le travail à faire. Ensuite, c'est : « Vas-y, je te supervise. » Si tu as des questions, il te répondait bien gentiment. (01)

Dans un cas (05), les explications sont données sous la forme d'une démonstration. L'autre moitié (02-04), quant à elle, dit n'avoir reçu aucune explication au préalable.

[...] quand on faisait l'entretien préventif qu'on appelle, je ne savais pas comment utiliser une des machines. Je le faisais comme je pensais, ils me laissaient faire, [...]. (02)

Loin de penser à un manque d'encadrement, les stagiaires attribuent plutôt cela au fait que les tâches demandées sont simples à réaliser. D'ailleurs, nous constatons qu'une forme de supervision, qu'elle soit immédiate ou différée, est toujours assurée. En effet, trois d'entre eux (01-04-05) indiquent que les tuteurs les supervisent pendant la réalisation de la tâche et l'un (02) précise que, à l'occasion, les tuteurs le laissent réaliser une tâche demandée sans supervision; le travail est toutefois vérifié après sa réalisation.

[...] ils me laissaient faire, ils revenaient cinq minutes plus tard et me disaient : « Ah, c'est bon! » ou « Oh, tu peux le faire de cette façon-là, comme ça, ça ira mieux. » C'est comme ça.» (02)

Notons ici que le stagiaire qui a eu l'occasion d'exécuter une tâche sans supervision immédiate est aussi un des stagiaires qui a révélé avoir senti de la confiance de la part du tuteur à son égard. La confiance perçue par le stagiaire semble donc être bien réelle. Par ailleurs, un des cinq stagiaires (03) n'a pas eu l'opportunité de réaliser des tâches manuelles durant son stage. Cette situation, attribuée au contexte particulier de l'entreprise, était cependant connue et du stagiaire et du centre de formation avant l'entrée en stage.

Toujours selon les données recueillies auprès des stagiaires, la démonstration et l'observation sont deux autres pratiques utilisées par les tuteurs au cours du stage. Plus de la moitié des élèves (02-04-05) mentionne que les tuteurs ont fait des démonstrations, pour expliquer une procédure par exemple. Lors de ces démonstrations, les stagiaires disent qu'ils observent, bien entendu, et que les tuteurs leur donnent des explications et leur posent des questions. Deux élèves (02-04) ajoutent que les tuteurs leur apprennent ou leur montrent également des « trucs » pour déceler ou régler des problèmes (écoute de bruits, toucher de produits).

[...] il y a des petits trucs qu'il connaît et dont il nous a fait part. [...] Il nous a fait entendre, vu qu'il y avait une fuite d'air, on pouvait l'entendre aussi. [Dans le cas d'un test d'eau], la réponse, c'était en touchant à l'eau de la chaudière, on voyait qu'elle était un peu plus gluante. Il nous montrait vraiment comment repérer les troubles. (04)

Relativement à l'observation, deux stagiaires (01-03) mentionnent que les tuteurs les invitent à se promener à l'intérieur des salles mécaniques, à observer les équipements et à essayer d'en comprendre le fonctionnement. Cette proposition est faite aux stagiaires quand les tuteurs ne peuvent pas assurer un encadrement direct. Ces mêmes stagiaires indiquent aussi qu'ils sont invités à observer les tuteurs lorsque ces derniers exécutent des manœuvres que le stagiaire n'est pas autorisé à faire; ce peut être dans le cas d'une procédure d'urgence par exemple. Par contre, les élèves précisent que, dans les deux cas d'observation, un échange est généralement prévu après la période d'observation afin de répondre soit aux interrogations du stagiaire, soit aux questions du tuteur.

[...] juste regarder, observer ce qu'ils font pendant ce temps-là. Après, quand les procédures de mise en marche du plan seraient finies, c'est que je pourrais poser des questions. [...] Je peux poser des questions comme eux peuvent en poser. (03)

La dernière pratique utilisée par les tuteurs auprès des stagiaires est la mise en situation. Deux élèves (03-04) se sont vus proposer de résoudre un problème réel vécu dans l'entreprise.

Nous on appelle ça des mises en situation, comme comment trouver des troubles, aider à trouver les problèmes. (04)

L'un d'eux (03) précise que les tuteurs lui ont exposé une mise en situation pour un problème non résolu. Ces derniers comptaient sur les connaissances récentes du stagiaire pour éventuellement résoudre le problème. Ce qu'il a d'ailleurs fait.

Ça peut être comme ça [problème fictif] ou ça peut être aussi qu'il y a eu un réel problème. Comme il y a eu trop de chaleur durant un certain temps, durant l'hiver et ils ne comprenaient pas pourquoi, donc ils ont fait inspecter par la compagnie. La compagnie n'est pas capable de découvrir ce qu'est le problème. Alors vu qu'on est stagiaire et qu'on a peut-être d'autres notions, on peut peut-être les aider à découvrir ce qu'est le problème. (03)

Une pareille attitude de la part des tuteurs semble démontrer leur ouverture d'esprit et, par la même occasion, favoriser le développement de la confiance et de l'autonomie du stagiaire et encourager sa réflexion. D'ailleurs, nous remarquons que les tuteurs privilégient principalement des pratiques qui favorisent la réflexion et l'autonomie des stagiaires. Même les pratiques traditionnelles qui impliquent généralement la passivité de l'apprenant, telles que l'observation et la démonstration, sont exploitées de manière à rendre le stagiaire actif. Nous attribuons cette incitation à la réflexion à l'utilisation du questionnement. Nous constatons d'ailleurs que le questionnement est utilisé d'une façon ou d'une autre dans la totalité des pratiques d'encadrement mentionnées par les stagiaires.

Parmi toutes ces pratiques utilisées par les différents tuteurs, les stagiaires pointent le questionnement, la démonstration et la réalisation de tâches comme étant celles qui ont favorisé leur apprentissage. Plus spécifiquement, presque tous les élèves (01-02-03-04) mentionnent que le fait de se faire poser des questions ou demander des explications – sur pourquoi tel geste? Comment ça fonctionne? Quelle est la procédure à suivre? etc. – les a aidés à apprendre, parce que, d'une part, cela incite le stagiaire à réfléchir et à analyser la situation (02-03).

À réfléchir, parce que le fait de réfléchir, de te casser la tête et de dire « Je pense que ça marche de cette façon-là » et que tu te l'imagines en plus. Quand tu l'imagines, disons les circuits, comment ils marchent... Je pense que c'est une question d'imagination, aussi. Il faut aller voir pas juste avec les yeux, mais avec l'imagination. (02)

C'est de réfléchir. C'est tout le temps la réflexion et l'observation. C'est ce qui va m'améliorer. C'est ce qui va me rendre plus vite dans mes actions, aussi. Pas juste plus vite, plus « accurate », plus précis avec mes décisions. (03)

D'autre part, le questionnement teste les connaissances du stagiaire et, au besoin, l'encourage à relire ses notes de cours pour mettre à jour ou approfondir ses connaissances (01-04).

[...] le fait qu'il posait des questions. Moi, ça m'a aidé dans le sens que je voyais que je pouvais répondre et ça m'a aidé à retourner dans mes livres, le fait que je pouvais répondre à ça mais je voulais un approfondissement aussi de mes connaissances. C'est important, aussi, de retourner dans les livres et voir ce qu'on a appris à l'école régulièrement, comme ça, ça reste. (04)

C'est de me poser des questions. Parce que s'il te pose des questions, à une question, tu réponds vite, tu la sais. À l'autre, tu vas bloquer et : « Comment ça, je bloque? Il me semblait que je le savais... » Alors tu réétudies tes choses parce que s'il attend que tu poses des questions... Des fois, tu ne lui en poses pas, de questions. (01)

De plus, la majorité des élèves (02-03-05) considèrent qu'observer une démonstration du tuteur les aide à apprendre car l'observation leur permet de comprendre l'action, la démarche et de la mémoriser.

[...] quand tu les regardes faire, ça te donne une bonne idée aussi, de comment on doit faire une job, [...]. Parce qu'en regardant, au moins tu vas mémoriser de quelle façon on le fait, la bonne manière ou les trucs. Tu peux te rappeler de ça aussi. (02)

Mais ce qui m'aide en observant, c'est comprendre pourquoi il a fait ça, pourquoi il a fait ces démarches. Et aussi, ici vu que c'est une production, à chaque geste, il y a une contre-action. Alors comprendre ce qui peut arriver quand le gars fait ce geste-là [...]. (03)

Moi, j'aime bien le visuel. Je suis un type que quand je vois la chose, je l'apprends. (05)

Certains (02-03-04) indiquent également que c'est lorsque le tuteur les laisse réaliser un travail eux-mêmes qu'ils apprennent, et ce, notamment parce que s'ils font une erreur, ils vont davantage s'en souvenir, tel que le précise l'un d'eux (02).

Tu fais, tu te trompes; si tu commets une erreur, on va te dire de quelle façon est la bonne. Je pense que c'est comme ça qu'on apprend mieux, parce que ça va nous rester plus que si on nous dit : « Regarde, fais ça, ça et ça comme ça » et que tu suis au pied de la lettre. Je pense que c'est mieux que tu ailles par toi-même et après ça, si c'est bon, c'est bon, sinon, ils vont te le dire. [...] je pense que ça va rester plus dans la tête. C'est comme si tu touchais à un rond chaud et tu ne vas pas y retoucher parce que tu vas te rappeler que ça brûle. Je le vois de cette façon-là. (02)

Parallèlement à notre question pour identifier les pratiques d'encadrement qui, parmi celles utilisées par les tuteurs, favorisent l'apprentissage, nous avons également demandé aux stagiaires de nous indiquer celles qui, de façon générale, les aident à apprendre, et ce, indépendamment du contexte (scolaire, milieu de travail). Ainsi, les pratiques que les stagiaires désignent comme celles qui les aident à apprendre sont au nombre de trois, soit la réflexion, la pratique et la démonstration, cette dernière étant citée à l'unanimité. En effet, tous les élèves considèrent qu'ils apprennent plus facilement par la démonstration, et plus précisément en observant et en recevant des explications; il s'agit ici d'une observation active car il y a une interaction avec le démonstrateur.

Outre la démonstration, la pratique et la réflexion sont chacune pointées à deux reprises. En ce qui concerne la pratique, deux élèves (02-04) soulignent que la meilleure façon d'apprendre est de faire le travail soi-même. À cet égard, l'un d'eux (04) précise que c'est ce qui lui permet de développer sa confiance en lui.

Si on peut faire un travail et on nous laisse des outils, pour moi, c'est la meilleure manière d'apprendre. [...] Ça nous aiderait en même temps à être, peut-être, plus en confiance, être plus valorisés. (04)

Enfin, deux élèves (02-03) mentionnent qu'ils apprennent davantage lorsqu'ils sont amenés à réfléchir. Les deux précisent qu'en plus d'être stimulée par le questionnement, la réflexion l'est aussi par l'observation, par l'action et par la lecture de documents écrits.

Après nous avoir exposé les différentes pratiques d'encadrement qu'ont utilisées les tuteurs pendant le stage et pointé celles qui les aident à apprendre, les stagiaires nous ont indiqué celles qu'ils ont le plus appréciées. Nous pensions qu'il y aurait un lien possible entre les pratiques appréciées et celles favorisant l'apprentissage. En substance, un seul stagiaire (04) fait référence aux pratiques d'encadrement de ses tuteurs dans son appréciation. Ce dernier dit avoir apprécié que l'un des tuteurs non seulement lui pose beaucoup de questions, mais aussi qu'il partage avec lui son expérience et des

« trucs » du métier. Ce même élève a également pointé le questionnaire comme étant une pratique favorisant son apprentissage.

En ce qui concerne cet élève, il semble effectivement y avoir un lien entre une pratique d'encadrement qui favorise son apprentissage et celle qui a été appréciée - le questionnaire en l'occurrence. Quoiqu'il en soit, nous ne sommes pas en mesure d'établir davantage de liens en raison de l'absence de réponses des autres participants à cet égard.

4.1.2.4 L'évaluation

Tous les élèves mentionnent qu'il n'y a aucune évaluation formelle réalisée avec eux dans l'entreprise. L'un d'eux (04) pense qu'il y a peut-être une évaluation entre l'entreprise et l'école en fin de stage. Par contre, certains (01-04) précisent que l'évaluation formelle se fait avec l'enseignant lors de ses visites en entreprise pendant le stage. À cet effet, l'un d'eux (01) tient les propos suivants :

En fait, le professeur en fait une avec nous quand il vient et ça te donne une idée si tu as bien appris ou non, parce que si tu n'es pas capable de lui répondre... C'est sous cette formule-là, l'évaluation.

Par ailleurs, un autre élève (03) indique qu'il a subi un examen interne à l'entreprise à la fin de son stage; cet examen écrit, qui pourrait constituer une excellente évaluation formelle, n'est toutefois pas suivi d'une correction ou d'une quelconque rétroaction. Cette démarche mise en branle par la seule initiative de l'entreprise - et par conséquent sans une quelconque intervention du centre de formation - démontre une fois de plus le bon vouloir des entreprises et les efforts qu'elles déploient pour améliorer l'encadrement offert aux stagiaires. Des ajustements sont cependant indispensables pour assurer la pertinence de ce type de démarche. Dans le cas de l'examen de fin de stage, l'entreprise pourrait offrir un suivi afin de ne pas laisser le stagiaire dans l'incertitude d'avoir formulé ou non les réponses attendues. Idéalement, l'entreprise devrait planifier une rencontre entre un tuteur et le stagiaire après la complétion de l'examen. Dans le cas où une

rencontre ne serait pas possible, l'entreprise pourrait préparer un feuillet indiquant les réponses attendues; l'élève serait ainsi en mesure de s'autoévaluer.

En revanche, quatre élèves (01-02-03-04) mentionnent que l'évaluation se fait plutôt de façon informelle et prend davantage la forme de commentaires positifs tels que des félicitations, des remerciements et des encouragements.

Oui, il y a déjà eu des commentaires, [...] en disant que c'est un bon travail, « C'est très bien fait », « Lâchez pas, les gars », «Merci beaucoup, merci pour votre aide, merci d'être ici », des petits « merci! » à gauche et à droite. (03)

[TO-01] a souvent dit que j'apprenais vite et que j'avais une bonne mémoire. Il m'encourageait. (01)

De plus, nous remarquons que le questionnement peut-être considéré comme une forme d'évaluation informelle même si les élèves ne l'expriment pas clairement lorsque nous les questionnons sur le sujet. En effet, dans les propos de deux d'entre eux (01-04) – recueillis relativement aux pratiques d'encadrements utilisées par les tuteurs – le fait de se faire poser des questions constitue une forme d'évaluation de leurs connaissances.

[TO-01] me posait des questions et il évaluait mes connaissances. (01)

[...] il posait beaucoup de questions. Nous, en tant qu'étudiants, ça nous remettait sur nos pieds. (04)

Toutefois, plus de la moitié des élèves (02-04-05) auraient souhaité être évalués de façon formelle en cours de stage parce que, tel que le précise l'un d'eux (02), cela leur aurait permis de savoir ce qu'ils pourraient améliorer. Un autre stagiaire (01) considère qu'il a eu suffisamment de rétroaction au cours de son stage et ajoute qu'il a apprécié en recevoir.

C'est sûr. Quand c'est positif, c'est le fun. Au pire, s'il te dit un commentaire pour t'améliorer, je trouve que c'est juste bon. Dites-en, des commentaires, c'est comme ça qu'on évolue! (01)

En définitive, nous constatons qu'aucune évaluation formelle n'est réalisée par les tuteurs en milieu de stage.

4.1.3 Les apprentissages des stagiaires

Grâce aux propos recueillis auprès des stagiaires, nous venons de présenter une vue d'ensemble des pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs. Afin de mieux comprendre la réalité vécue par les stagiaires en regard de leurs apprentissages, nous les avons également interrogés sur la différence qu'ils perçoivent entre apprendre à l'école et apprendre en entreprise, de même que sur leur motivation. Nous présentons ces aspects ci-après, suivis des apprentissages que les stagiaires disent avoir réalisés avec l'aide des tuteurs.

4.1.3.1 La différence école/entreprise

Tous les élèves mentionnent qu'il y a une différence entre apprendre à l'école et en entreprise. Quatre d'entre eux (01-02-03-04) précisent, qu'en entreprise, ils sont confrontés à la réalité et non à des données fictives comme à l'école. Trois d'entre eux (02-03-04) indiquent que l'école leur apporte des connaissances théoriques alors que l'entreprise leur permet de mettre en pratique ces connaissances. L'autre (03) souligne qu'en entreprise il faut composer avec plusieurs personnes qui ont des points de vue différents alors qu'à l'école il n'y a qu'un point de vue, celui de l'enseignant. Pour terminer, un autre élève (05) mentionne qu'à l'école ils ont un programme à suivre, mais pas en entreprise.

4.1.3.2 La motivation des stagiaires

Quatre des cinq stagiaires (01-02-03-05) disent qu'ils étaient motivés pour faire le stage. Les facteurs de motivation rapportés sont principalement axés sur le désir de tout apprendre ce qui touche au métier de mécanicien de machines fixes : voir un peu de

tout, voir d'autres aspects du métier, avoir une vision d'ensemble du métier, en apprendre davantage sur le métier.

Par ailleurs, trois stagiaires (01-02-05) confirment avoir été motivés pendant toute la durée du stage alors qu'un autre (03) nous a confié avoir eu une vague de démotivation en raison de problèmes personnels ajoutés à la fatigue accumulée du fait de devoir travailler à temps plein en plus des heures de stage. Quant à un autre élève (04), il a avoué son manque de motivation tout d'abord en raison de problèmes personnels à régler en début de stage, puis du fait que le stage ne comportait pas ou trop peu de travail manuel, de pratique.

Pour être honnête, je dirais non. Très franchement. J'ai eu des problèmes personnels, ça m'a affecté un peu au début du stage. Je sais que personnellement, j'ai peut-être mal parti le stage mais j'ai quand même repris le dessus par après. J'ai réglé mes problèmes personnels et le stage s'est bien passé.[...] Pour ce qui est de l'intérêt du stage, oui, j'ai un certain intérêt, mais l'aspect manuel qui a manqué m'a enlevé beaucoup d'intérêt.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons relevé des propos intéressants chez quelques stagiaires (03-05) qui révèlent le fait que le tuteur ne peut aider le stagiaire d'aucune façon dans ses apprentissages si celui-ci est fermé à recevoir une quelconque aide.

Un tuteur [essaie] d'aider au maximum le stagiaire jusqu'à un certain point, parce qu'on n'est pas dans les études : l'étudiant doit faire les démarches lui-même. (03)

Personne ne te donne de l'information si toi, tu ne la cherches pas. [...] il y a une partie qui revient au stagiaire : la grosse partie, c'est le stagiaire et [...] 30% c'est le tuteur en fait. (05)

Sans trop élaborer sur le phénomène complexe qu'est la motivation, il semble toutefois pertinent de souligner cet aspect, l'importance de l'engagement étant un indicateur de la motivation. D'ailleurs, les auteurs consultés, dont Billett (2000), jugent que l'apprentissage du stagiaire dépend en grande partie de son engagement dans sa formation (voir art. 2.3.1). Regardons maintenant quels types d'apprentissages les stagiaires ont réalisés grâce aux tuteurs.

4.1.3.3 Les apprentissages réalisés grâce aux tuteurs

La quasi-totalité des élèves (02-03-04-05) mentionnent que les tuteurs leur ont permis de découvrir les différents aspects du métier et les responsabilités qui en découlent; de ce fait, les élèves ont une meilleure idée de leur choix de carrière. L'explication donnée par l'un des stagiaires, et présentée ci-après, illustre l'ensemble de ces aspects :

[...] c'est aussi de comprendre si tu veux vraiment être dans le milieu de production ou tu veux être dans un autre type de milieu aussi. Si tu veux être dans un milieu de production ou le service à la clientèle, par exemple. C'est ça, un stage, de vraiment comprendre si c'est vraiment ça que tu veux faire. C'est comprendre si ça, c'est vraiment toi, si ça « fitte » avec ta personnalité ou non. (03)

Parmi eux, trois (02-03-04) disent qu'ils ont appris des « trucs » des tuteurs, pour gagner du temps ou pour régler des problèmes par exemple. Deux (02-03) considèrent que les tuteurs leur ont appris à devenir plus autonomes, à avoir davantage confiance en eux; selon les stagiaires, cet apprentissage est attribué au fait que les tuteurs leur ont donné des tâches à faire seul. Ces deux mêmes stagiaires soulignent aussi que les tuteurs leur ont permis d'approfondir et de transférer les acquis scolaires, et leur ont aussi appris le fonctionnement d'une entreprise (procédures, politiques, etc.); ce dernier aspect, appuyé par un autre élève (05), a favorisé l'intégration des stagiaires en milieu de travail. Certains (02-04) ont également appris des tuteurs à se tenir à jour relativement au progrès de la technologie, de s'engager dans une démarche de formation continue en somme.

Peut-être la conscientisation du métier, la responsabilité, j'ai appris à ne pas se laisser aller dans le travail. Aller plus loin que ce qu'on sait, aussi, parce qu'il y en a qui... : « Oh, il y a un problème : je m'en vais le réparer et je reviens m'asseoir. » Eux-autres, non, ils vont suivre des cours et ce sont eux qui demandent au patron : « Regarde, je veux suivre ces cours-là, ça se donne... » Toujours les progrès de la technologie parce que ça avance. Donc, ça aussi, j'ai appris qu'il faut toujours se tenir à jour. (02)

Pour terminer, deux élèves (01-05) mentionnent qu'ils ont appris des tuteurs des aspects techniques prévus au programme d'études mais encore non abordés au centre de formation au moment du stage.

En fin de compte, nous constatons que les types d'apprentissages que les stagiaires disent avoir réalisés grâce aux tuteurs touchent aussi bien l'acquisition, l'application et le transfert, soit les trois différents objectifs possibles d'un stage en alternance; objectifs que vise d'ailleurs le présent stage tel que nous l'a précisé l'un des enseignants responsables du programme.

4.1.4 L'évaluation de l'encadrement reçu

En fin d'entrevue, nous avons demandé aux stagiaires d'exprimer leur appréciation en regard de l'encadrement reçu, de même que leurs suggestions d'amélioration. Ils nous ont également fait part des bénéfices d'être encadrés par un ou plusieurs tuteurs.

4.1.4.1 L'appréciation de l'encadrement

Tout d'abord, la grande majorité des élèves (01-02-03-04) mentionnent avoir apprécié l'encadrement reçu, notamment en regard de la disponibilité des tuteurs et du fait qu'ils n'ont pas été livrés à eux-mêmes. De plus, deux élèves (02-05) soulignent qu'ils ont apprécié la confiance que leur accordaient les tuteurs; un troisième (01) raconte qu'il a aimé que le tuteur lui permette de donner son opinion et accepte d'en apprendre de lui.

Il m'installait devant un système et me disait : « Je ne le comprends pas. »
Je regardais avec lui et je trouvais avant lui c'était quoi. Et il disait : « Ah bien! Merci! C'est le fun; vous m'aidez à réviser mes systèmes.»

Un quatrième élève (03) dit avoir apprécié le fait que le tuteur s'assure de sa compréhension des opérations, des procédures, etc., d'une part, et lui fournisse un plan d'action en début de stage, d'autre part.

Dans un autre ordre d'idées, un des stagiaires (04) explique pourquoi il a apprécié le fait que l'un de ses tuteurs ait suivi le même programme, dans la même école que lui :

[...] parce que lui, étant finissant [du même centre de formation], il connaît aussi les stages, il est passé par la même place. À ce niveau-là, il nous met vraiment dans un contexte confortable pour qu'on apprenne, qu'on retire le maximum du stage.

Nous retrouvons ici ce que Hébert nomme le « critère basé sur la *diplômation* » (1996, p. 31). Selon Hébert, la présence d'une personne diplômée du même programme d'études que celui que suit le stagiaire permet à ce dernier de retrouver un modèle de l'exercice de son métier. Elle ajoute que ce critère est peut-être davantage opportun dans le cas où l'accès au champ professionnel est accessible par plusieurs ordres d'enseignement; cas qui s'applique d'ailleurs au métier de mécanicien de machines fixes.

En revanche, trois élèves (02-03-04) n'ont pas apprécié certains aspects de l'encadrement. Deux d'entre eux (02-03) soulignent le manque de disponibilité des tuteurs; la situation est toutefois attribuée au contexte de travail et non pas à l'attitude des tuteurs. De plus, l'un (02) dit ne pas avoir apprécié son horaire de travail; là encore, les tuteurs ne sont pas en cause, mais plutôt un conflit d'horaire avec l'emploi qu'occupe le stagiaire en même temps que sa formation. Le troisième (04) rapporte le manque d'ouverture d'esprit de l'un des employés amenés à l'encadrer; cette personne voulait toujours avoir le dernier mot et refusait de donner raison aux stagiaires ou d'apprendre quoi que ce soit d'eux. Nous précisons ici que l'employé en question n'est pas l'un des tuteurs que nous avons interviewés.

En fait, nous nous rendons compte que les appréciations des stagiaires portent principalement sur les attitudes qu'ont les tuteurs envers eux. Ces dernières reflètent, entre autres, une certaine disponibilité et la manifestation d'une ouverture d'esprit de la part des tuteurs.

4.1.4.2 Les suggestions d'amélioration

Relativement aux suggestions d'amélioration, plus de la moitié des élèves (01-03-05) soulignent que les tuteurs pourraient davantage être présents auprès des stagiaires. Deux élèves (02-04) suggèrent de faire participer davantage le stagiaire dans les différentes tâches de l'entreprise, soit plus de travail manuel. Pour terminer, deux élèves (01-05) suggèrent l'utilisation d'un plan de formation afin de suivre les objectifs du stage et de varier le plus possible les activités en milieu de travail.

[...] je pense que tous les stages où on va aller, il faut que même les tuteurs, ils aient un plan pour savoir comment ça marche avec les stagiaires... un document spécial que le stagiaire ne doit pas voir pour que ça marche bien. On a des objectifs, mais les tuteurs ne savent pas ton objectif aussi. C'est le problème qui survient dans tous les stages. (05)

[...] ce serait plus de se promener, d'avoir des horaires. Une journée, tu t'en vas avec un électricien, apprendre plus le côté électrique, après ça, la plomberie; aller avec différents corps de métiers, comme passer tous les mécaniciens qu'il y a dans la place pour voir tous leurs points forts. Il y en a qui vont être bons dans les automates programmables, d'autres que c'est juste en opération... D'autres, c'est la mécanique... C'est ça, on arrive, pis tu n'as pas de programme. (01)

4.1.4.3 Les bénéfices d'être encadré par un tuteur

La quasi-totalité des stagiaires (01-02-03-04) considèrent qu'il y a des bénéfices à être encadrés. Ils disent premièrement que plus il y a de tuteurs et plus le stage est enrichissant car il y a possibilité d'apprendre des différentes expériences et des forces de chacun. Deuxièmement, les stagiaires mentionnent qu'être encadrés leur permet de toujours avoir une personne-ressource pour répondre à leurs questions, donner des explications, etc.

4.1.5 Une première conclusion

Cette première section, consacrée à la présentation et à l'analyse des données recueillies auprès des stagiaires, nous permet de connaître les perceptions des stagiaires rencontrés en regard du rôle du tuteur, de l'encadrement reçu en milieu de stage et des apprentissages réalisés. Les résultats obtenus nous permettent également de répondre au premier objectif spécifique de la recherche, soit de décrire des pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs qui, du point de vue des stagiaires, favorisent leur apprentissage.

On retiendra que, du point de vue des stagiaires, le rôle du tuteur est d'aider et d'orienter le stagiaire, de lui montrer les différents aspects du métier et de le préparer au marché du travail. Le tuteur devrait aussi démontrer une grande disponibilité à l'égard du stagiaire.

Concrètement, les stagiaires ont réalisé des apprentissages variés qu'ils attribuent d'une part, à leur engagement dans leur formation et, d'autre part, aux pratiques d'encadrement des tuteurs. Les pratiques d'encadrement auxquelles ont eu recours les tuteurs et qui, selon les stagiaires, ont favorisé leur apprentissage sont au nombre de trois. Il s'agit du questionnement, de la pratique et de la démonstration. Ces trois pratiques d'encadrement sont par ailleurs celles que les stagiaires considèrent, de façon générale, comme favorisant leur apprentissage, et ce, peu importe le contexte où a lieu l'apprentissage.

En bref, le questionnement est utilisé de la façon suivante : le stagiaire doit expliquer pourquoi il a posé tel geste, exécuté telle procédure; le tuteur aide le stagiaire au besoin en lui fournissant des indices plutôt que la réponse; le stagiaire est invité à se poser la question avant de la poser au tuteur. Utilisé de la sorte par les tuteurs, le questionnement favorise l'apprentissage parce que le stagiaire dit être ainsi porté à réfléchir et à analyser ses actions, ses gestes et ses pensées. En ce qui concerne la pratique, elle consiste à laisser le stagiaire réaliser une tâche; le stagiaire s'exécute

après avoir reçu ou non des explications ou des conseils pour réaliser la tâche; le tuteur opère une supervision immédiate ou différée. La réalisation de tâches favorise l'apprentissage car le stagiaire considère que l'action permet une meilleure rétention du geste posé. Pour terminer, la démonstration repose sur l'exécution d'une action devant le stagiaire; le tuteur fournit des explications à chaque étape de la démonstration et vérifie la compréhension du stagiaire; il pose des questions au stagiaire ou répond aux questions de ce dernier. Ainsi utilisée, la démonstration favorise l'apprentissage car l'observation active qu'elle implique permet au stagiaire de réfléchir à l'action observée, de la comprendre et de la mémoriser.

Dans la troisième section du présent chapitre, nous poursuivrons l'analyse de ces résultats en les comparant avec ceux des tuteurs. Dans l'immédiat, nous présentons, dans la section qui suit, les résultats des données recueillies auprès des tuteurs.

4.2 Les tuteurs

Les résultats présentés ci-après reflètent les données recueillies auprès des cinq tuteurs hiérarchiques (*TH-01-02-03-04-05*) et des quatre tuteurs opérationnels (*TO-01-03-04-05*) interviewés. Tel que nous l'avons précisé dans la méthodologie, notre décision d'interroger tant les TH que les TO s'explique du fait des rôles complémentaires qu'ils jouent dans l'encadrement des stagiaires. Nous rappelons que le TH-02 assurant un encadrement complet auprès du stagiaire reçu, aucun TO n'a été rencontré dans l'entreprise correspondante.

4.2.1 Le rôle du tuteur

Nous avons tout d'abord questionné l'ensemble des tuteurs hiérarchiques (TH) et des tuteurs opérationnels (TO) sur leur perception actuelle du rôle du tuteur et sur l'évolution de celle-ci. Ils se sont également exprimés sur les aspects qu'ils considèrent faciles et difficiles en regard de leur rôle de tuteur, ainsi que sur les attentes qu'ils ont vis-à-vis des stagiaires.

4.2.1.1 La perception du rôle du tuteur

Relativement à leur perception d'aujourd'hui, une majorité des TH (01-03-05) considèrent que leur rôle est de donner aux stagiaires une vue d'ensemble du métier de mécanicien de machines fixes. Deux d'entre eux (TH-01-03) ajoutent que le fait de renseigner les stagiaires sur les multiples facettes du métier, tant au niveau des tâches à réaliser et des attitudes professionnelles que des différentes entreprises où exercer le métier, permet aux « jeunes » de confirmer et de préciser leur choix de carrière.

Je pense que c'est de donner une vue d'ensemble de ce qui attend le futur stagiaire dans sa quête d'emploi ou de travail. (TH-01)

C'est de leur montrer [...] comment fonctionnent les choses, que ce soit de gérer un équipement, de gérer un stress, gérer une pression, d'être en relation humaine avec d'autres individus, de se présenter au travail à certaines heures, de composer avec des situations en urgence... C'est ça, un peu, notre rôle. Que le stagiaire se doit de rencontrer, de voir différents endroits, différents établissements et réaliser s'ils font un bon choix dans la vie, si c'est vraiment ce qu'ils désirent faire comme choix de carrière. C'est un genre de confirmation, également. (TH-03)

Trois TH (01-02-03) se voient comme la personne-ressource, la personne responsable du stagiaire et disent qu'ils doivent faire de leur mieux pour être disponibles et répondre aux questions des stagiaires. Certains TH (03-04) considèrent aussi que leur rôle est de donner l'occasion au stagiaire de mettre en pratique la théorie apprise au centre de formation.

[...] c'est de leur montrer, de mettre en pratique ce qu'ils sont en train d'apprendre à l'école. (TH-03)

Deux TH (02-03) mentionnent que leur perception a changé; accueillir des stagiaires était davantage perçu comme étant une charge de travail additionnelle alors qu'aujourd'hui ils réalisent le bénéfice de les recevoir au sein de leur entreprise.

Au début, on pourrait peut-être voir ça comme une charge de travail additionnelle. Par contre, au fur et à mesure qu'on reçoit des stagiaires, je trouve que c'est bénéfique dans le sens que ça nous remet toujours en question. (TH-03)

Par ailleurs, le TH-05 mentionne que, sans que sa perception ait nécessairement changé, il a toutefois évolué dans son rôle de tuteur ne serait-ce que par l'expérience acquise. Le TH-01, lui, considère que sa perception n'a pas changé et dit qu'il a toujours agi de la même façon tant auprès des stagiaires que des nouveaux employés. Quant au TH-04, il ne précise pas si sa perception a changé ou non.

De leur côté, les quatre TO rencontrés mentionnent que leur rôle est d'aider les stagiaires à s'intégrer au métier de mécanicien de machines fixes. Trois d'entre eux (*TO-01-03-05*) précisent que cette intégration s'effectue en rendant concrètes les connaissances des stagiaires, notamment en répondant à leurs questions et en leur montrant le plus de choses possible. Dans un autre ordre d'idées, le TO-01 considère qu'il doit transmettre l'amour du métier et développer l'autonomie du stagiaire.

Le rôle du tuteur? Eh bien, c'est une personne qui amène les nouveaux mécaniciens à entrer dans la vraie vie. C'est important quand même, c'est un de ses premiers pas dans un édifice, il faut que tu lui démontres d'une belle façon, il faut que tu leur montres que les vingt, vingt-cinq prochaines années, il va avoir du plaisir. [...] Il faut amener une approche, comme quoi c'est un métier plaisant. [...] C'est de transporter toutes les connaissances du jeune homme vers quelque chose de plus concret puis l'amener à devenir autonome dans un édifice. C'est à peu près cela. (*TO-01*)

Pour sa part, le TO-04 pense que son rôle en tant que tuteur est de partager son expérience du métier avec le stagiaire; le TO-03 partage cet avis.

Par ailleurs, les quatre TO mentionnent qu'ils avaient la même perception du rôle du tuteur avant de l'être. Selon eux, le seul aspect qui a changé, c'est leur expérience tant du métier de mécanicien de machines fixes que celle de tuteur; deux d'entre eux (*TO-01-05*) précisent qu'ils ont ainsi gagné en confiance et aussi qu'ils sont plus à même de connaître les attentes des stagiaires.

Quand tu as moins d'expérience, c'est moins facile. Je me souviens très bien des premières fois, j'avais tendance à ne pas faire confiance. [...] J'avais tendance à regarder par-dessus leur épaule, beaucoup. Là, on dirait que je vieillis, et que je suis rendu plus à voir comment j'aimerais que le gars soit avec moi si c'était moi qui étais formé? ...en vieillissant, tu apprends des choses de la vie que tu ne connaissais pas plus jeune. Tu es moins nerveux, plus en contrôle, plus en contrôle de tes émotions, et tout. (TO-01)

[...] j'ai pris de l'expérience avec les stagiaires, je sais un peu plus qu'est-ce qu'ils veulent voir... Il y en a qui sont plus intéressés par le côté mécanique, d'autres du côté contrôle. Tu vois un peu parce que chacun a une personnalité différente, t'essaies toi de les découvrir un peu plus. (TO-05)

En somme, les perceptions qu'ont les tuteurs en regard de leur rôle rejoignent les objectifs de l'encadrement et les caractéristiques du tuteur tels qu'ils sont définis dans les écrits consultés (voir chap. 2). De plus, les tuteurs jugent que leur perception n'a pas changé, par contre, plus ils ont d'expérience, tant celle du métier que celle de tuteur, plus l'encadrement qu'ils offrent aux stagiaires s'enrichit d'une certaine manière.

4.2.1.2 Les aspects faciles et difficiles

Lorsque nous avons demandé aux tuteurs de nous indiquer quels sont les aspects qu'ils considèrent faciles et difficiles dans leur rôle de tuteur, les réponses obtenues sont plutôt variées.

Chez les TH, l'échange qui se produit avec les jeunes est perçu comme étant l'aspect le plus plaisant pour deux d'entre eux (02,05). Notons que ces deux TH substituent le terme « facile » à ceux de « plaisant » et « agréable » dans leur réponse.

Je dirais que d'échanger avec ces jeunes-là, que ce soit dans le métier ou autre, c'est l'aspect le plus plaisant. (TH-02)

Pour moi, c'est agréable de répondre à des questions. Pour nous, des fois, c'est le contraire, c'est lui qui nous amène des solutions ou des choses comme ça. Il y a comme un échange qui se produit. (TH-05)

Le TH-03 mentionne que son expérience du métier facilite son rôle de tuteur du fait qu'elle lui permet d'être en maîtrise face à l'inexpérience des stagiaires. Cet aspect rejoint les propos exprimés plus haut par le TO-01 qui explique que l'expérience lui permet d'être plus en contrôle.

Chez les TO, voir le stagiaire reproduire ce qu'on lui a appris est l'aspect le plus facile aux dires du TO-03. Dans ces propos, présentés ci-après, il semble toutefois que le terme « valorisant » est davantage sous-entendu que celui de « facile ».

C'est de voir quelqu'un à qui on a montré quelque chose et qu'il va performer de la façon qu'on lui a dit. Il va prendre les informations qu'on lui a données et qui va les mettre en valeur. On n'a pas passé X temps pour rien. *(TO-03)*

Le TO-05, quant à lui, considère qu'il est facile de mettre le stagiaire à l'aise dès le début de son stage; pour le TO-01, l'aspect facile se traduit par l'aide apportée par le stagiaire dans les tâches à réaliser au quotidien. Quant au TO-04, il dit ne voir aucun aspect facile dans son rôle de tuteur.

Lors des entrevues, nous avons constaté que seul le plus jeune des tuteurs exprime le fait qu'il n'est pas facile d'être tuteur. Par ailleurs, il nous a semblé que son attitude révélait un manque de confiance en ses capacités d'être tuteur et une peur de ne pas être à la hauteur de nos attentes. Il nous a en effet dit, avant de débiter l'entrevue, être tuteur depuis peu et, que de ce fait, ne serait probablement pas la bonne personne pour répondre à nos questions. Puis à plusieurs reprises au cours de l'entretien, il nous a demandé si ses réponses correspondaient à nos attentes. Nous avons dû le rassurer en lui rappelant d'une part, que nous souhaitons l'interviewer parce que les stagiaires l'avaient pointé comme étant le tuteur qui les avait le mieux encadrés et d'autre part, qu'il n'y avait pas de bonnes ou mauvaises réponses à nos questions.

Du côté des aspects difficiles, le manque de temps et la difficulté de planifier les tâches sont mentionnés par deux TH *(03-05)*. Nous retrouvons ces difficultés d'ordre organisationnel dans les propos des TO-01 et 04 qui considèrent qu'avoir un stagiaire

toute une journée constitue l'aspect le plus difficile. Le TO-04 précise que la présence d'un stagiaire le ralentit et que, de ce fait, il ne peut pas toujours réaliser tout son travail alors que le TO-01 explique qu'il a moins de liberté et qu'il doit toujours trouver quelque chose pour occuper le stagiaire. Le TH-02, pour sa part, mentionne la difficulté de remplir l'évaluation qu'il doit remettre au centre de formation professionnelle car il ne la considère pas pertinente du fait qu'elle manque d'objectivité. En revanche, la difficulté exprimée par le TO-05 relève davantage du domaine relationnel. En effet, il identifie l'incompatibilité entre les différentes personnalités (tuteur/stagiaire) comme étant l'aspect le plus difficile à gérer. Quant au TO-03, il pointe un aspect relatif à la motivation, soit le manque d'engagement d'un stagiaire. Ces deux derniers aspects sont toutefois mentionnés par les tuteurs à titre indicatif et ne s'appliquent pas aux stagiaires que nous avons rencontrés.

Finalement, nous observons que les aspects faciles sont davantage axés sur les relations tuteur-stagiaire alors que les aspects difficiles sont davantage liés à l'organisation de la formation.

4.2.1.3 Les attentes des tuteurs vis-à-vis des stagiaires

En tant que personnes responsables des stagiaires, les TH s'attendent à ce qu'ils démontrent de la motivation, de l'intérêt pour toutes les tâches à effectuer (*TH-02-04-05*), qu'ils soient autonomes (*TH-02-03*) et respectent les consignes de sécurité (*TH-01*).

L'aspect motivation se trouve également dans les propos de trois TO (*01-04-05*) qui mentionnent qu'ils attendent des stagiaires qu'ils se montrent intéressés, motivés à faire leur stage. En ce qui concerne le TO-03, il dit ne pas avoir d'attente car il n'a pas sélectionné lui-même le stagiaire.

4.2.2 L'encadrement des stagiaires

Nous abordons dans cette section les mêmes thèmes que ceux présentés dans la première partie qui porte sur les données recueillies auprès des stagiaires. Cette fois, il s'agit du point de vue des tuteurs relativement à l'accueil des stagiaires, aux relations interpersonnelles entre stagiaires et tuteurs, aux pratiques d'encadrement et à l'évaluation.

Tel qu'indiqué à quelques reprises, les TH et les TO jouent des rôles complémentaires dans l'encadrement des stagiaires. Dans cette section, nous verrons que les TH sont plus centrés sur les tâches relatives à l'accueil et à l'évaluation alors que les TO le sont davantage sur l'encadrement en cours de stage.

4.2.2.1 L'accueil des stagiaires

Les TH et les TO nous ont raconté comment se déroule de façon générale la première journée de stage des élèves qu'ils reçoivent.

Tous les TH ont accueilli les stagiaires lors de leur première journée de stage. Pour tous, cet accueil se caractérise principalement par la présentation des élèves aux autres employés présents et la transmission des consignes de sécurité. Trois TH (02-04-05) ont eux-mêmes assuré la visite de l'entreprise²⁵ avec les stagiaires. Deux TH (01-02) précisent qu'ils essaient de mettre à l'aise les stagiaires en les invitant à poser des questions, à demander ce qu'ils veulent faire. Tous les TH pensent que l'accueil offert convient aux stagiaires, mais aucun n'en a la certitude.

En revanche, seulement deux des TO (01-05) interviewés étaient présents dans l'entreprise pour accueillir les stagiaires lors de leur première journée de stage. Pour le

²⁵ Les compagnies dans lesquelles les stagiaires effectuent leur stage sont immenses et la visite des lieux prend généralement une bonne partie de la journée; le stagiaire doit en effet apprendre à s'orienter s'il veut être fonctionnel durant son stage.

TO-05, cet accueil s'est limité aux présentations faites par le TH qui a pris en charge les stagiaires toute la journée. Par contre, il a profité de la présence des stagiaires à l'heure du déjeuner pour faire plus ample connaissance et leur demander ce qu'ils avaient appris au centre de formation professionnelle. Le TO-01, quant à lui, a pris en charge les stagiaires après que ces derniers aient rencontré brièvement le TH; il a alors présenté les stagiaires aux autres employés présents ce jour et visité l'ensemble des salles de mécanique avec eux. En regard de l'accueil offert, le TO-01 pense qu'il a répondu aux attentes du stagiaire en le mettant en confiance et à son aise dès son arrivée; le tuteur précise que cette mise en confiance permet au stagiaire d'exprimer ce qu'il attend du stage.

4.2.2.2 Les relations interpersonnelles entre tuteurs et stagiaires

Tous les TH et les TO parlent de leur relation interpersonnelle avec les stagiaires de façon positive en utilisant des qualificatifs tels que « bonne, cordiale, amicale ou plaisante ». Le TH-01, de même que le TO-04, ajoute qu'il s'agit également d'une relation professionnelle.

4.2.2.3 Les pratiques d'encadrement

Dans un premier temps, nous décrivons ci-après l'ensemble des pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs, tel que ces derniers nous en ont parlé lors de nos rencontres avec eux. Dans un deuxième temps, nous présentons les pratiques d'encadrement qui, selon les tuteurs, favorisent l'apprentissage des stagiaires. Pour terminer, nous traitons de la planification des pratiques d'encadrement. Notons d'ores et déjà qu'il y a de nombreuses similitudes entre les pratiques des TH et celles des TO.

Seulement trois TH (*02-03-05*) ont des mentions en ce qui a trait à l'utilisation de pratiques d'encadrement étant donné que tous n'interviennent pas directement auprès des stagiaires. Tout d'abord, les trois TH interrogés indiquent qu'ils utilisent le

questionnement, tout comme le font aussi trois TO (01-04-05). Parmi eux, les TH-02 et 03, ainsi que le TO-01, précisent qu'ils privilégient des questions qui impliquent davantage la réflexion et l'analyse en incitant les stagiaires, par exemple, à donner des explications détaillées sur l'action posée ou observée, ou bien à prendre des notes de procédures suivies et faire des croquis de la machinerie installée pour ensuite prendre un temps d'arrêt et essayer de les comprendre, seul ou avec le tuteur.

C'est pour ça que je leur dis tout le temps « Essayez de vous établir une logique au début et de la respecter. » Je leur dis tout le temps : « Traînez-vous un calepin, un crayon, faites vos croquis, essayez de comprendre vos dessins. Et si vous ne comprenez pas vos dessins, on va s'asseoir et on va essayer de les comprendre ensemble. ». J'y vais tout le temps par une logique au lieu d'une procédure à établir et qu'on va dire : « c'est ça et c'est ça partout » puisque ce n'est pas ça partout. [...] tandis que ta logique, si elle te suit, elle va t'aider à pouvoir t'adapter à un autre endroit. (TH-02)

Afin de susciter la réflexion le plus possible, le TO-01 ajoute qu'il donne des indices plutôt que la réponse si l'élève ne sait pas. Par ailleurs, le TH-05 dit qu'il pose des questions au stagiaire principalement pour vérifier les connaissances de ce dernier, ainsi que le font les TO-01 et 04.

Les TO-01 et 03, de même que le TH-03, proposent également aux stagiaires des mises en situation relatives à des problèmes déjà vécus dans l'entreprise – ou qui pourraient l'être – afin de susciter leur réflexion.

C'est une mise en situation qu'on met très souvent. On vient de déclencher à cause de telle ou telle affaire. Qu'est-ce que tu ferais?» [...] Quelqu'un se brûle à la vapeur, qu'est-ce qu'il faut faire? (TO-03)

Les trois TH (02-03-05), de même que trois des quatre TO (01-04-05), indiquent qu'ils invitent aussi les stagiaires à réaliser des tâches. Tous, à l'exception du TH-02, précisent qu'ils laissent le stagiaire faire seul tout en le supervisant et le guident au besoin en lui expliquant quoi faire ou comment faire. Les TO-01 et 04 expliquent qu'ils vérifient les connaissances du stagiaire au préalable.

Ma démarche, ce sur quoi je me suis fié, c'est qu'avant de commencer, je voulais savoir l'expérience qu'ils ont, les connaissances qu'ils ont. [...] On vérifie si je pouvais les laisser aller travailler tout seuls... bien, pas tout seuls, puisque j'aurais été là, pour les accompagner. Avec ce qu'ils m'ont dit et la base qu'ils ont eue, j'ai trouvé cela suffisant pour les laisser prendre les outils en main et se mettre à l'œuvre. Pendant ce temps-là, je les regardais faire et je donnais des petits points. Eux me posaient des questions, si c'était bon comme ça, si c'était mieux de telle façon et on s'arrangeait entre nous autres pour compléter les travaux du mieux possible et pour être sûr que ce soit bien fait et avoir de bons résultats. *(TO-04)*

Le TO-01 précise qu'il accorde une certaine liberté de faire pour que le stagiaire prenne confiance en lui et le TO-04, qu'il laisse le stagiaire exécuter une tâche pour laquelle ce dernier ne connaît l'application qu'en théorie.

Je me suis informé auprès d'eux s'ils étaient capables de le faire et ils m'ont dit qu'il n'y avait rien là de le faire et qu'ils allaient le faire. [...] Mais il faut lui laisser quand même une certaine liberté. Il faut que tu t'assures que le gars prenne confiance en lui quand même. Moi, je l'encadre, oui, mais je ne suis pas en arrière de lui. J'aime bien que les gens prennent de l'initiative. *(TO-01)*

Il m'a dit qu'à l'école il a appris théoriquement comment faire. [...] alors je lui ai demandé « est-ce que tu te rappelles des démarches à prendre, les petits trucs? ». Théoriquement, lui, il savait comment faire mais ne l'avait jamais fait, alors je lui ai donné la chance de le faire, toujours en l'aidant, et ça a bien fonctionné. *(TO-04)*

Le TO-05, en ce qui le concerne, explique qu'à la dernière semaine de stage, il a laissé le stagiaire exécuter une tâche seul (avec l'autre stagiaire) après leur avoir donné des conseils et est venu vérifier le travail réalisé plus tard. Pratique plus ou moins similaire à celle du TH-02, qui pour sa part, mentionne qu'il laisse le stagiaire faire seul après lui avoir donné toutes les explications utiles sans tenir réellement compte des connaissances du stagiaire et assure un suivi par la suite soit en posant des questions de contrôle, soit en vérifiant de visu selon la complexité de la tâche demandée.

Parmi les pratiques d'encadrement utilisées, les trois TH *(02-03-05)* et deux TO *(04-05)* mentionnent qu'ils ont également recours à la démonstration. Le TH-05 précise alors que les démonstrations se font en interaction avec le stagiaire; il y a ainsi échange de

questions/explications en même temps que la démonstration; cela permet aux tuteurs de vérifier la compréhension du stagiaire à chaque étape. Le TO-04 indique qu'il va souvent devant l'équipement correspondant lorsqu'il explique quelque chose. Le TO-05, pour sa part, explique que lorsqu'il fait une démonstration, il donne les explications au fur et à mesure et s'assure que le stagiaire voit et comprend bien. Il précise aussi qu'il donne des explications en même temps qu'il montre afin de rejoindre autant les auditifs que les visuels. Il ajoute que lorsque la situation s'y prête, il laisse le stagiaire reproduire la procédure, l'action ainsi présentée.

C'est la première question à poser, visuel ou auditif. J'essaie, quand je fais quelque chose, de toujours leur montrer et d'expliquer en même temps. S'il est capable de comprendre les deux, on est correct. On prend l'exemple d'une courroie, on peut l'expliquer des deux façons. S'il ne la voit pas, si le gars est visuel, oublie ça, j'ai perdu mon temps, parce qu'il n'a rien compris. Je vais lui expliquer en même temps que je le fais. Il peut voir et écouter en même temps. (TO-05)

Bien que l'observation fasse partie intégrante de la démonstration, les tuteurs en parlent comme d'une pratique à part entière. Deux TH et deux TO des mêmes entreprises (03-05) mentionnent que le stagiaire peut observer à loisir et poser des questions s'il ne comprend pas. Ils proposent aux stagiaires d'observer les réseaux, les équipements et autres systèmes de machinerie, d'essayer de comprendre et de poser ensuite des questions. Le TO-03 précise qu'il n'impose pas au stagiaire d'aller observer les différents systèmes, mais en fonction des questions posées il sait exactement où en est le stagiaire dans ses observations de la machinerie. Le TO-05, quant à lui, explique qu'il demande au stagiaire d'observer un système, d'essayer de le comprendre et de noter toutes les questions qui lui viennent à l'esprit; suite à l'observation, il vérifie la compréhension du stagiaire.

Faites une analyse de la salle mécanique [...] prenez tout en notes. Revenez-moi demain avec des questions. » Ça les force à essayer de comprendre. Et quand ils arrivent avec un paquet de questions, j'aime ça. S'ils n'ont pas de questions, ça me fait vraiment peur. « As-tu tout compris? Moi, ça m'a pris quelques mois pour comprendre, et toi, tu as pris une journée...? » Dans ce temps-là, je vais approfondir, je vais leur poser des questions. « Tu as tout compris? C'est correct! Viens avec moi, tu vas m'expliquer comment ça fonctionne. (TO-05)

Telle qu'utilisée par les tuteurs, nous qualifierions cette pratique « d'observation-analyse ». L'observation se fait surtout lorsque les tuteurs ont des tâches à réaliser auxquelles le stagiaire ne peut pas participer (entente de sécurité avec l'école). Le stagiaire observe principalement des systèmes de chauffage, de réfrigération, des génératrices ou autres, essaie de comprendre seul (ou avec l'autre stagiaire) le fonctionnement, puis note ses questions pour être en mesure de les poser ensuite au tuteur. Dans les entreprises que nous avons visitées, les tuteurs apportent un suivi à l'observation du stagiaire.

Pour terminer, l'utilisation d'une documentation écrite ou de supports visuels comme outil d'encadrement est mentionnée par deux TH (02-05) et deux TO (03-04). Le TH-05 et le TO-03 précisent qu'ils utilisent différents types de documentation tels que des manuels d'utilisation, des schémas, des plans industriels pour accompagner leurs explications. Les TO-03 et 04 indiquent qu'il leur arrive à l'occasion de faire un croquis pour expliquer le fonctionnement d'un système.

Quand ils viennent pour nous poser une question. Par exemple, souvent, dans les premières questions, il y a « [...] Comment ça marche? » Alors on sort les livres, [...] Et là, on va faire des schémas. On en a, des schémas, et on va se servir du tableau et on va faire des dessins. (TO-03)

Par ailleurs, les trois TH (02-03-05), de même que trois TO (01-03-04), mentionnent que les stagiaires ont un libre accès à toute la documentation écrite; il s'agit principalement de plans industriels et de manuels des fournisseurs. TO-03 nous apprend que l'entreprise possède aussi un bon nombre de photos prises lors de manœuvres importantes ainsi que des vidéos réalisées soit par les constructeurs, soit par les opérateurs de l'entreprise et que dans certains cas, les enregistrements prennent la forme d'un cours magistral; les stagiaires peuvent les visionner librement.

Il y a certains vidéos qui ont été faits par [TH-03] et certains des opérateurs. [...] Ils ont fait un schéma au tableau, et il parlait du schéma. Oui, il y a certains vidéos qui ont été faits par les opérateurs, qui ont été faits dernièrement, et d'autres qui ont été fournis par les constructeurs, il y a six ou sept ans. (TO-03)

Lorsque nous avons demandé aux tuteurs d'établir un lien entre leurs propres pratiques d'encadrement et l'apprentissage des stagiaires – en d'autres termes, d'identifier parmi les pratiques d'encadrement qu'ils utilisent celles qui, selon eux, favorisent l'apprentissage du stagiaire – ils ont principalement cité la pratique et le questionnement. La démonstration et la mise en situation sont également pointées dans une moindre mesure. Mentionnons que les tuteurs nous ont dit avoir de la difficulté à répondre à notre question du fait qu'ils ne sont pas dans la peau du stagiaire.

Tout d'abord, deux TH (02-05) et deux TO (01-04) pensent que le stagiaire apprend surtout lorsqu'il réalise lui-même les tâches. Le TO-01 précise que ça permet au stagiaire de prendre des initiatives et de développer sa confiance en lui.

Je pense qu'en laissant une certaine liberté, apprendre à partir d'un endroit X et aller vérifier ou faire une inspection à l'endroit Y, je pense que c'est ce qui ressemble le plus à la réalité. Prendre de l'initiative, ça leur donne confiance en eux. Si tu ne leur laisses pas prendre assez d'initiative, ils ne prendront pas confiance en eux. (TO-01)

De plus, deux TO (01-04) expliquent que de poser des questions aux stagiaires aide ces derniers à apprendre car pour le TO-04, cela suscite leur réflexion et pour le TO-01, cela permet de faire le point sur leurs connaissances; ce dernier précise que le questionnement favorise l'apprentissage à condition de ne pas vouloir prendre le stagiaire en défaut car dans ce cas, l'effet inverse pourrait se produire.

Je crois que oui [le fait de leur poser des questions peut les aider], parce que ça leur permet de démêler un peu ce qu'ils ont vu à date, de faire du ménage, de stocker l'information à la bonne place et la ressortir au bon moment, mais sans faire du harcèlement. Quand je suis arrivé ici, il a fallu que je mette les cartes sur table avec certaines personnes parce que quand on te dit « Hé, je te l'ai dit hier! Hé, ça, on l'a vu, ça ». Il faut faire attention de la façon que tu leur poses les questions, de ne pas trop vouloir t'acharner à vouloir les prendre en défaut. Il faut que tu t'adaptes au caractère du stagiaire; est-ce que ça va l'agacer, que je lui pose des questions? Oui, des questions, je suis bien d'accord avec ça, si le gars a le goût de répondre à des questions et si ça ne le harcèle pas trop. (TO-01)

Nous notons ici que le TO s'efforce de ne pas reproduire avec le stagiaire les aspects que, lui-même, n'a pas appréciés lorsque d'autres employés l'encadraient à ses débuts dans l'entreprise.

Le TH-02 précise que l'apprentissage se fait par un dosage de trois éléments : l'autonomie du stagiaire, un lien avec une personne-ressource pour répondre aux interrogations du stagiaire et un lien avec les mécaniciens pour mettre en application les deux autres éléments.

C'est en essayant de doser les trois choses suivantes : l'autonomie, en restant seul, en essayant d'apprendre un réseau en se creusant les méninges, en se posant des questions; deux, établir un lien avec les mécaniciens pour répondre à nos questions, à nos points d'interrogation; et trois, établir un travail entre mécaniciens et stagiaires. Ce qui veut dire que la première phase, c'est d'être autonome, la deuxième phase, c'est d'établir un lien, avoir une personne ressource qui va répondre à tes questions et la troisième phase, selon moi, c'est d'établir un lien en travaillant avec les mécaniciens, ce qui va renforcer les deux premières phases... (TH-02)

Le TO-04 mentionne également que la démonstration accompagnée d'explications aide le stagiaire à apprendre. Le TO-03, lui, dit qu'il a aidé le stagiaire dans ses apprentissages en lui proposant des mises en situation car l'élève analyse alors des cas réellement vécus par l'entreprise. Quant à l'avis du TH-05, l'utilisation de plans et de schémas favorise également l'apprentissage.

Outre les pratiques d'encadrement présentées ci-haut, les tuteurs pointent également des attitudes qui selon eux favorisent l'apprentissage. De surcroît, deux TO (03-04) considèrent qu'ils ont aidé les stagiaires dans leurs apprentissages par le seul fait d'avoir partagé leur expérience du métier avec eux. Deux TO (04-05) indiquent aussi qu'une bonne communication/relation entre tuteur et stagiaire favorise l'apprentissage. Pour terminer, le TO-05 mentionne des stratégies utilisées et qui ont, selon lui, contribué à corriger des comportements jugés non professionnels chez le stagiaire; par exemple, ne pas attendre le stagiaire qui arrive en retard et qui se retrouve alors sans encadrement

et sans activités à réaliser jusqu'au retour du tuteur, ou donner à l'élève des outils à porter pour lui faire ôter les mains de ses poches.

Lorsque nous avons interrogé les tuteurs relativement à la planification de leurs pratiques d'encadrement, tous semblent confondre « pratiques d'encadrement » avec « activités ou tâches à réaliser »; nous présentons donc les données recueillies concernant la planification des activités. Trois TH (02-03-05), de même que quatre TO (01-03-04-05), considèrent qu'ils planifient plus ou moins les activités. Les TH-02 et 03 mentionnent que l'entreprise a mis ou met en place un guide/programme de formation pour les stagiaires. Dans un des cas (TH-02), il s'agit notamment de procédures internes à l'entreprise qui sont modifiées pour rencontrer les objectifs de stage des stagiaires. Dans l'autre cas (TH-03), il s'agit davantage d'une suite de procédures écrites que les stagiaires utilisent comme guide pour comprendre le fonctionnement de la compagnie; les propos du TO-03 corroborent cet aspect. Les TO-04 et 05, ainsi que le TH-05, précisent qu'ils essaient de planifier les activités en fonction des tâches à réaliser dans l'entreprise et de la disponibilité des stagiaires.

Pour sa part, le TH-01 indique qu'il n'a pas les éléments nécessaires, tels que le but et les objectifs du stage, pour planifier les activités des stagiaires.

[...] aussi établir dans le temps s'ils ont des objectifs à atteindre. Je sais qu'ils en ont, mais ils n'en discutent seulement qu'avec leur tuteur d'école. J'aimerais ça les avoir aussi, ces objectifs-là. Ce serait peut-être plus facile, pour moi, de les encadrer avec les bonnes personnes. (TH-01)

Il est donc évident que, de façon générale, les pratiques d'encadrement ne sont pas sciemment planifiées; c'est du moins ce qui ressort au travers des propos des tuteurs tout au long des entrevues. Cette situation s'explique, en partie, du fait que les tâches à réaliser au quotidien sont difficilement prévisibles. En effet, comment prévoir que le système de chauffage de tel client va être défectueux tel jour à telle heure? L'absence de planification peut toutefois constituer un obstacle à l'atteinte des objectifs du stage. Les propos du TH-05 illustrent ces différents aspects.

Je dirais que l'aspect le plus difficile, c'est planifier les tâches. C'est plus difficile parce qu'il y a rien qui brise instantanément. Si rien ne se passe, ils ne verront pas grand chose, finalement. C'est surtout sur ce point de vue-là, d'essayer de trouver quelque chose qui soit intéressant pour eux. (TH-05)

Dans de telles circonstances, la planification des pratiques d'encadrement devient elle-même difficile à réaliser. Il semble effectivement inconséquent de prévoir faire la démonstration d'un changement de filtre si aucun filtre ne doit être remplacé.

4.2.2.4 L'évaluation

Les cinq TH mentionnent qu'ils remplissent l'évaluation de stage demandée par le centre de formation professionnelle. Quatre (TH-01-03-04-05) disent qu'ils consultent les employés qui ont encadré les stagiaires pour remplir l'évaluation alors que seulement deux TO (04-05) mentionnent que leur supérieur (TH) leur pose des questions à propos des stagiaires. Le TO-04 précise que son superviseur lui demande en cours de stage si tout se passe bien avec le stagiaire, si ce dernier démontre de l'intérêt, s'il est compétent; ce même TO avoue toutefois ne pas connaître l'existence de l'évaluation faite entre l'entreprise et l'école. Le TO-05, quant à lui, indique qu'il rencontre son supérieur de quinze à trente minutes en fin de stage pour faire le tour des points à évaluer selon les critères du centre de formation professionnelle.

Tous les TH ajoutent que l'évaluation remise à l'école est faite sans consulter le stagiaire; à cet effet, le TH-03 pense que le fait de ne pas consulter le stagiaire est peut-être une lacune. De plus, deux d'entre eux (TH-01-03) indiquent qu'une sorte d'évaluation est faite à l'interne en fin de stage; le TH-01 précise qu'il rencontre le stagiaire en fin de stage, mais il s'agit davantage d'un simple suivi pour savoir comment s'est déroulé le stage; le TH-03, de son côté, explique que le stagiaire a la possibilité de passer un examen préparé par l'entreprise; mais il n'y a pas de suivi fait auprès du stagiaire après l'épreuve.

Par ailleurs, deux TH (02-05) mentionnent qu'il se fait une forme d'évaluation informelle, de rétroaction en cours de stage, notamment sous forme de félicitations et d'encouragements. De même, tous les TO signalent qu'ils donnent une certaine rétroaction aux stagiaires. Trois (TO-01-04-05) précisent que les commentaires apportés aux stagiaires sont positifs tels que des félicitations après un travail bien fait, et ce, même s'il y a place à l'amélioration. Deux TO (03-05) disent aussi qu'ils n'hésitent pas à rencontrer le stagiaire en privé s'il a un comportement qui ne convient pas.

Au demeurant, trois TH (01-02-05), de même que trois TO (03-04-05), pensent qu'évaluer les stagiaires de façon plus formelle en cours de stage pourrait aider ces derniers à connaître leurs forces et faiblesses, à s'améliorer et à développer leur confiance en eux. Le TO-01, quant à lui, explique que les stagiaires sont surtout évalués par un de leurs enseignants qui vient à quelques reprises en cours de stage.

Dans un autre ordre d'idées, le TH-05 parle de la dimension négative d'une évaluation, en ce sens qu'elle pourrait briser la bonne relation entre le tuteur et le stagiaire.

En résumé, nous remarquons que les tuteurs n'évaluent pas de façon formelle les stagiaires qu'ils reçoivent dans l'entreprise.

4.2.3 Les apprentissages des stagiaires

Tout comme nous l'avons fait avec les stagiaires, nous avons interrogé les tuteurs sur la différence entre apprendre à l'école et apprendre en entreprise. Ils nous ont également communiqué leur perception en regard de la motivation des stagiaires d'une part, et des apprentissages réalisés par les stagiaires d'autre part.

4.2.3.1 La différence école/entreprise

Pour tous les tuteurs, l'école renvoie aux apprentissages de base, à la théorie alors que l'entreprise renvoie à la mise en pratique des apprentissages scolaires. « À l'école, ils apprennent la théorie; en entreprise, ils mettent en pratique. » Le TH-02 précise qu'à

l'école on apprend le métier en général, alors qu'en entreprise on se spécialise dans une branche du métier. Outre la sempiternelle dualité théorie/pratique, plusieurs tuteurs disent que « l'entreprise c'est différent, c'est un autre monde, c'est la vraie vie, c'est là qu'on apprend le plus », parce que la réalité du marché du travail offre des aspects du métier que même la pratique réalisée à l'école n'offre pas. Par exemple, le TH-03 et le TO-01 mentionnent qu'à l'école, il n'y a pas de stress à gérer ou de décisions à prendre contrairement au marché du travail; le TH-03 considère d'ailleurs que c'est son rôle d'apprendre ces aspects au stagiaire (*voir* art. 4.2.1).

Quand tu te retrouves dans un édifice de quelques milles pieds carré, ou un million de pieds carrés, c'est la nuit et tu es tout seul, c'est autre chose. C'est savoir gérer les situations, quand ça va mal, disons que tu as un refroidisseur qui est brisé, il faut que tu apprennes à prendre des décisions rapidement. Ce n'est pas à l'école que tu apprends ça, c'est vraiment dans l'entreprise que tu apprends à gérer les situations, gérer ton stress. (TO-01)

Les propos suivants, tels qu'exprimés par l'un des tuteurs, résument très bien le décalage qu'il peut y avoir entre la portée des apprentissages réalisés à l'école et ceux réalisés en milieu de travail.

À l'école, je ne sais pas ce qu'ils font, mais eux m'expliquaient qu'ils démontent des moteurs mais ce sont des moteurs qui ne serviront jamais à rien. Donc, ils les remontent, mais ils ne les remettent pas en marche, ils ne savent pas si le travail est correct tandis qu'ici, on n'a pas le choix. Il faut que ça fonctionne. (TH-05)

Finalement, nous remarquons que la différence entre l'école et l'entreprise réside principalement, selon les tuteurs, dans le fait que le milieu de travail permet de développer des compétences liées au savoir-être, telles que la capacité à prendre des décisions, à gérer son stress, à travailler sous pression; compétences qui ne sont pas développées à l'école et qui sont pourtant essentielles à l'intégration au marché du travail.

4.2.3.2 La motivation des stagiaires

Les trois TH impliqués dans l'encadrement en cours de stage (*02-03-05*), de même que trois des quatre TO (*01-03-04*), considèrent que les stagiaires que nous avons rencontrés étaient motivés. Deux TO (*01-03*) précisent que la motivation du stagiaire était au-dessus de la moyenne. En revanche, le TO-05 signale que le stagiaire manquait de motivation; il pense toutefois qu'il s'agit davantage de fatigue car le stagiaire travaille le soir après sa journée de stage.

4.2.3.3 Les apprentissages réalisés grâce aux tuteurs

Lorsque nous avons questionné les tuteurs à propos des apprentissages qu'ont possiblement réalisés les stagiaires grâce à leurs pratiques d'encadrement, ils ont exprimé leur difficulté de parler des apprentissages que les stagiaires ont pu faire. Ils précisent en effet ne pas être au courant des connaissances des stagiaires lorsque ceux-ci arrivent en stage et ne peuvent donc pas savoir avec certitude quels sont les apprentissages réalisés durant le stage. De ce fait, ne résultent des réponses recueillies auprès des tuteurs que leurs perceptions en regard des apprentissages réalisés par les stagiaires. Nous précisons une fois de plus que pour la question des apprentissages, parmi les TH, seuls ceux qui ont encadré les élèves en cours de stage ont répondu.

Tant du côté des trois TH (*02-03-05*) que des quatre TO (*01-03-04-05*), les apprentissages qu'ils mentionnent sont de nature variée tels que la familiarisation avec des aspects mécaniques (*TH-02-05; TO-01-04-05*) et des nouvelles technologies en matière de machinerie (*TH-05*) ou le développement de compétences en lien avec le savoir-être. À ce chapitre, les TH-02 et 05 mentionnent l'esprit d'équipe et le TH-03, l'autonomie et le sens de l'observation. Les TO-04 et 05 ajoutent qu'ils ont inculqué aux stagiaires l'attitude professionnelle que requiert le métier, notamment au niveau de la ponctualité, d'une bonne présentation et du respect des clients. Le TO-05, pour sa part, présume avoir également permis au stagiaire de développer son sens de la

débrouillardise en lui montrant des « trucs » du métier, ainsi que sa confiance en l'encourageant à exprimer son opinion.

4.2.4 L'évaluation de l'encadrement offert

Avant de clore les entrevues avec les tuteurs, nous leur avons demandé de verbaliser leur appréciation en regard de l'encadrement qu'ils ont offert aux stagiaires et de nous soumettre des suggestions d'amélioration. Ils nous ont également précisé quels sont, à leurs yeux, les bénéfices d'être tuteur. Pour terminer, les tuteurs nous ont fait part des conditions qu'ils considèrent nécessaires pour offrir un encadrement de qualité.

4.2.4.1 L'appréciation de l'encadrement

Tout d'abord, trois TH (02-03-05) se disent satisfaits de l'encadrement offert aux stagiaires mais admettent qu'il y a place à l'amélioration. Deux TO (01-03), quant à eux, se disent à la fois satisfaits et insatisfaits de l'encadrement qu'ils ont offert aux stagiaires; satisfaits car ils estiment avoir composé du mieux qu'ils pouvaient avec la situation actuelle. Par contre, le TO-01 explique son insatisfaction du fait du manque de préparation et de planification de l'entreprise pour accueillir les stagiaires, et le TO-03 à cause du manque de personnel pour encadrer les stagiaires. En revanche, le TO-05 se dit très satisfait de l'encadrement qu'il a offert car il a montré tout ce qu'il avait prévu montrer au stagiaire, tandis que le TO-04 se dit insatisfait de l'encadrement offert au stagiaire sans expliquer pourquoi.

Nous constatons ici que la satisfaction est généralement *intérieure* aux tuteurs, alors que leur insatisfaction est *extérieure* à eux. En effet, leur satisfaction relève de leurs propres actes, tandis que leur insatisfaction est attribuée à des lacunes sur le plan de l'organisation de la formation du stagiaire.

4.2.4.2 Les suggestions d'amélioration

À des fins d'amélioration de l'encadrement offert par les entreprises, l'évaluation et l'organisation sont au cœur des suggestions proposées. Relativement à l'évaluation, le TH-02 considère que l'évaluation de l'entreprise remise à l'école serait à revoir.

[...] La disponibilité? On parle de quoi, la disponibilité? On parle d'*overtime*? Je le vois comme ça, mais si c'est disponible pour travailler, aider quelqu'un, oui, mais ça dépend de quelle façon on le voit. L'esprit d'équipe, c'est correct; l'honnêteté, c'est correct; l'initiative, c'est correct... Mais en général, la grille d'évaluation, c'est bien, mais elle devrait être revue. Je trouve ça un petit peu plate. Malgré que ce soit de bons mécaniciens... Ce qu'il reste, souvent, quand on dit « À améliorer »... Si je suis avec les mécaniciens et à tous les trois mois, comme je disais, on se voit et je leur dis : « Écoutez, telle chose est à améliorer ». J'aimerais ça, lorsqu'on va se revoir dans trois mois que certaines choses soient améliorées. Pas qu'elles soient à améliorer encore une fois. Si j'écris « à améliorer », le suivi, ce n'est pas moi qui le fais. Et quand ce n'est pas moi qui fais le suivi par rapport à ça, comment l'autre personne peut-elle interpréter le « à améliorer »? C'est là que j'ai de la difficulté à remplir une grille d'évaluation parce que le suivi, par après, je n'en ai plus conscience, je n'ai plus de *feedback*... (TH-02)

Le TH-03, quant à lui, mentionne que l'évaluation du stagiaire à l'interne devrait être améliorée, notamment en prenant le temps de s'asseoir avec le stagiaire.

[L'évaluation] c'est quelque chose qui aurait peut-être besoin d'être amélioré. Peut-être pour la dernière journée, je vais peut-être considérer, on leur donne l'examen et aussi une période de questions/réponses, d'évaluation, pour savoir comment ils ont trouvé leur stage, quels seraient les points à améliorer, ces choses-là. (TH-03)

Les autres suggestions concernent essentiellement l'organisation de la formation. Du côté de l'organisation de l'entreprise tout d'abord, le TH-02 mentionne qu'il devrait améliorer la procédure d'encadrement des stagiaires déjà en place. Puis du côté de l'organisation scolaire, deux TH (02-04) mentionnent que l'école pourrait n'envoyer qu'un seul stagiaire à la fois (TH-04) ou se limiter à un seul envoi de deux stagiaires par année (TH-02). De plus, le TH-01 dit qu'il apprécierait de connaître le contenu de la formation offerte au centre de formation professionnelle et les objectifs du stage.

Quand ils viennent ici pour leur stage, je n'ai pas de programme, je ne sais pas si c'est un stage d'opération... Je ne l'ai pas reçu, ça, moi. J'aimerais bien ça l'avoir quand ils arrivent. Je pense que l'étudiant devrait me remettre ça, au moins pour que je puisse lire si c'est un stage d'opération, un stage de mécanique, quels sont les objectifs, quel est le but. Je ne l'ai pas, ça et ça me le prendrait. (TH-01)

Cet avis est partagé par trois TO (01-04-05) qui considèrent que l'élaboration d'un plan d'action pour la durée de stage permettrait de mieux encadrer les stagiaires. À cet effet, le TO-05 propose que l'école transmette, avant le stage, un genre de rapport faisant état de ce qu'ils ont vu à l'école et ce qu'ils doivent voir pendant leur stage alors que le TO-04 suggère que le stagiaire exprime, en début de stage, ses attentes relativement aux tâches qu'il souhaite réaliser.

Qui plus est, deux TO (01-05) soulignent qu'une courte formation pour savoir comment encadrer les stagiaires serait appréciée. Le TO-03, quant à lui, mentionne que la situation idéale serait la présence permanente d'un tuteur auprès des stagiaires; idéalement un tuteur avec une expertise différente chaque semaine pour tirer parti des forces de chacun. Ce même TO suggère également que les stagiaires pourraient faire des commentaires tant positifs que négatifs en fin de stage relativement à l'encadrement qu'ils ont reçu afin de permettre à l'entreprise d'ajuster et d'améliorer l'encadrement offert aux stagiaires.

À la fin de leur stage ou à la fin de leur formation, c'est de nous faire une critique positive et négative. En partant de leurs critiques positives ou négatives, on est capable d'ajuster, de voir si le temps qu'on a passé, que ce soit une heure ou cinq heures, si le temps passé avec chaque stagiaire ou nouvelle personne, si cela a été bénéfique pour eux. Y a-t-il d'autres choses qu'on pourrait faire? (TO-03)

4.2.4.3 Les bénéfices d'être tuteur

Lorsque nous avons posé des questions sur les bénéfices d'être tuteur, les TH indiquent que la présence des stagiaires leur apporte du « sang neuf » (TH-02-03-05) en leur permettant d'apprendre à l'occasion de nouvelles façons de faire (TH-02-05) – dans une

procédure, par exemple, ou des aspects plus théoriques de leur métier – ou de remettre en question et de réviser des opérations (TH-03).

Ils nous posent des questions des fois et des fois, sur ce côté-là, il faut aller fouiller dans la documentation pour sortir des réponses, mais c'est bien. Je dirais qu'on apprend nous aussi avec eux-autres, parce que ça nous apporte des choses. On nous fait faire des recherches et on découvre des choses. C'est bien, de ce côté-là. (TH-05)

L'apport de « sang neuf » se retrouve aussi chez deux TO (01-05) qui mentionnent qu'encadrer des stagiaires leur permet de mettre leurs connaissances à jour.

Ce que ça m'apporte? [...] Je ne connaissais pas tout, il y avait des choses que j'avais oubliées, ça m'a apporté autant à moi qu'à eux, oui. (TO-01)

Outre la mise à jour des connaissances du métier, le TO-04 dit développer des compétences en communication au contact des stagiaires, en ce sens qu'il apprend à mieux transmettre l'information.

De plus, les TH-03 et 05, de même que le TO-03, citent la valorisation dans les bénéfiques d'être tuteur; le TH-03, en contribuant à la formation des stagiaires; le TH-05 et le TO-03, en transmettant leurs connaissances et en partageant leur expérience du métier avec les stagiaires.

[...] on a le sentiment de contribution, et on a le sentiment, quand même, d'aider : ce qui nous valorise. (TH-03)

Un autre aspect mentionné par les TH concerne davantage les bénéfiques pour l'entreprise. En effet, deux TH (03-04) précisent qu'accueillir des stagiaires permet d'évaluer leur potentiel et de les retenir pour un éventuel emploi disponible.

4.2.4.4 Les conditions nécessaires

Parmi les conditions nécessaires pour offrir un encadrement de qualité, les TH évoquent la disponibilité au sens de ressources humaines suffisantes pour encadrer efficacement

le stagiaire (*TH-01-02-04-05*), de même que l'importance d'avoir les ressources matérielles pour que le stage soit pertinent (*TH-02*). La disponibilité au sens d'ouverture d'esprit est une condition essentielle pour deux TH (*TH-01-02*).

Les conditions nécessaires? Bon, il faut que les gens soient ouverts et disponibles. Normalement, dans le temps, probablement c'est penser aussi, quand ils nous envoient des stagiaires, si ce sont des bons moments de l'année où on est un peu plus libres, où on a plus de personnel, où c'est moins achalandé, si on peut dire. [...] la disponibilité des gens... c'est que, bien entendu, comme dans bien des industries ou bien des conditions aujourd'hui, il n'y a pas de main d'œuvre de surplus. On est toujours au strict minimum. Donc, des fois, c'est peut-être un peu plus difficile de les encadrer parce qu'on est tous au minimum. (*TH-01*)

Parmi les conditions citées par les TH, certaines se retrouvent dans celles des TO. Citons tout d'abord les conditions d'ordre organisationnel telles qu'une quantité suffisante de personnel (*TO-03*) et une expérience signifiante du métier chez les tuteurs (*TO-04*). Un lien entre les activités de l'entreprise et les objectifs du stage est préférable (*TO-04*). Du côté des conditions d'ordre relationnel, les TO mentionnent l'ouverture d'esprit du tuteur (*TO-01*) et l'esprit d'équipe au sein de l'entreprise qui accueille afin que le stagiaire s'y sente à l'aise et aussi pour donner un bon exemple au stagiaire (*TO-05*).

4.2.5 Une deuxième conclusion

Cette deuxième section, consacrée à la présentation et à l'analyse des données recueillies auprès des tuteurs, nous permet de connaître les perceptions des tuteurs rencontrés en regard du rôle du tuteur, de l'encadrement offert en milieu de stage et des apprentissages réalisés par les stagiaires. Les résultats obtenus nous permettent également de répondre au deuxième objectif spécifique de la recherche, soit de décrire, du point de vue des tuteurs, des pratiques d'encadrement qu'ils utilisent et qui favorisent l'apprentissage des stagiaires.

On retiendra que, de leur point de vue, les tuteurs ont pour rôle d'aider le stagiaire à s'intégrer au métier, de lui permettre de transférer les connaissances acquises à l'école

et de répondre à ses questions. Par ailleurs, les tuteurs attendent des stagiaires qu'ils s'engagent dans leur formation.

Relativement aux apprentissages réalisés par les stagiaires et aux pratiques d'encadrement utilisées qui auraient favorisé ces apprentissages, les tuteurs éprouvent de la difficulté à s'exprimer. Ils pensent toutefois que parmi les pratiques d'encadrement auxquelles ils ont recours, principalement la pratique et le questionnement favorisent l'apprentissage du stagiaire et dans une moindre mesure, la mise en situation et la démonstration. Chacune de ces pratiques est utilisée par les tuteurs de la même façon que le décrivent les stagiaires (*voir* art. 4.1.2).

Dans la troisième section qui suit, nous poursuivons l'analyse en comparant les résultats des stagiaires avec ceux des tuteurs.

4.3 La comparaison des perceptions

Dans les sections précédentes, nous avons exposé séparément les perceptions des stagiaires et des tuteurs. À présent, nous comparons ces perceptions et nous verrons que, d'une manière générale, il existe une grande cohérence entre les perceptions des stagiaires et celles des tuteurs. Dans cette section, nous identifions également les pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage, de même que les conditions nécessaires à leur application; nous répondons ainsi aux troisième et quatrième objectifs spécifiques de la recherche.

4.3.1 Le rôle du tuteur

Lors des entrevues, stagiaires et tuteurs ont exprimé leur perception du rôle de tuteur au travers d'un certain nombre d'énoncés. Nous avons répertorié ces différents énoncés en deux catégories : l'une où le tuteur y est décrit davantage comme un « agent de socialisation » et l'autre où le tuteur est davantage perçu comme un « agent de formation » (*voir* tabl. 4.1): Ces deux expressions, empruntées à Boru et Leborgne, font référence aux

objectifs du tutorat (*voir* art. 2.1.2) : la socialisation renvoie à l'intégration du stagiaire au milieu de travail alors que la formation renvoie à la transmission de la pratique professionnelle sur le lieu de travail; la transmission étant « fondée sur le principe de l'apprentissage *expérientiel* [du stagiaire] immergé dans le milieu de travail » (1992, p. 91).

Nous constatons que, dans l'ensemble, les perceptions des stagiaires et des tuteurs en regard du rôle du tuteur sont semblables et rejoignent les caractéristiques du tuteur présentées dans la section 2.2. Ainsi, le tuteur est celui qui aide et guide le stagiaire dans sa formation; celui qui montre et explique le travail; celui qui expose une vue d'ensemble du métier et facilite l'intégration du stagiaire dans le milieu de travail.

Tableau 4.1
La perception du rôle de tuteur

STAGIAIRES (n=5)	TUTEURS (n=9)
Le tuteur perçu comme un « agent de socialisation » :	
<ul style="list-style-type: none"> • Est accueillant • Met le stagiaire à l'aise • Est disponible • Montre les différents aspects du métier • Prépare au marché du travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Est la personne-ressource (3)* • Est dynamique et aime son travail (2) • Est disponible • Aide le stagiaire à s'intégrer au métier de MMF (3) • Donne une vue d'ensemble du métier de MMF (3) • Oriente le stagiaire dans son choix de carrière (2)
Le tuteur perçu comme un « agent de formation » :	
<ul style="list-style-type: none"> • Aide dans l'utilisation des équipements • Montre de nouvelles choses • Ne s'arrête pas aux connaissances du stagiaire • Est capable de transmettre son savoir • Partage ses expériences • Aide à suivre les objectifs du stage • Guide le stagiaire dans ce qu'il doit faire • Aide le stagiaire jusqu'à un certain point • Pousse le stagiaire à apprendre 	<ul style="list-style-type: none"> • Explique et montre des choses • Montre le plus de choses possible • Apprend au stagiaire le savoir-être approprié au marché du travail • Répond aux questions (3) • Partage son expérience (2) • Assiste le stagiaire dans ses études • Guide le stagiaire dans sa formation (dit quoi faire) • Aide le stagiaire, mais ne fait pas à sa place • Développe l'autonomie du stagiaire (2) • Rend concrètes les connaissances du stagiaire (3) • Aide à mettre en pratique la théorie acquise à l'école

* Ces énoncés ont été exprimés à plusieurs reprises par les tuteurs

Certains aspects du rôle du tuteur sont abordés par un seul groupe de sujets. Par exemple, seuls les stagiaires associent au rôle de tuteur le fait que ce dernier se doit d'être accueillant et de mettre le stagiaire à l'aise. À ces termes, Boru et Leborgne préfèrent celui de « décontracter » le stagiaire (1992, p. 87), une des responsabilités que les auteurs attribuent au tuteur agent de socialisation. Notons toutefois que les tuteurs, sans nécessairement l'associer à leur rôle, disent qu'ils tentent de mettre les stagiaires à l'aise lorsqu'ils les accueillent dans l'entreprise.

En revanche, seuls les tuteurs considèrent qu'être dynamiques et démontrer leur amour du métier fait partie intégrante de leur rôle. D'après le *Guide pratique pour la supervision de stagiaires ATE en entreprise* (MEQ, 1997), une telle attitude de la part des tuteurs faciliterait l'engagement et la motivation du stagiaire. De plus, seuls les tuteurs mentionnent que leur rôle est, entre autres, de rendre concrètes les connaissances du stagiaire et de permettre à ce dernier de mettre en pratique la théorie qu'il a acquise à l'école. Cet aspect du rôle du tuteur est en adéquation avec l'une des finalités du stage en alternance, soit le transfert des compétences. Le stagiaire a ainsi l'opportunité de consolider et d'enrichir des compétences qui s'inscrivent dans son programme d'études (MEQ, 2001).

4.3.2 L'encadrement des stagiaires

En regard de l'accueil, stagiaires et tuteurs s'entendent pour dire que la première journée de stage en est une essentiellement de familiarisation avec l'environnement physique et humain de l'entreprise.

Par ailleurs, nous constatons que les tuteurs remplissent la quasi-totalité des responsabilités énumérées dans le *Guide pratique pour la supervision de stagiaires ATE en entreprise* (MEQ, 1997) à l'étape de l'accueil du stagiaire dans l'entreprise. De ce fait, au terme de la première journée dans l'entreprise, le stagiaire a visité les lieux, a été présenté aux employés, est informé de la structure et du fonctionnement de l'entreprise,

de même que des règlements et des attentes du milieu de travail, notamment en matière de sécurité.

Par contre, l'échange sur le plan de formation et les précisions sur le type d'encadrement que l'entreprise prévoit offrir au stagiaire, bien que recommandés par le MEQ, sont absents des informations transmises au stagiaire. Cette absence est d'ailleurs rapportée par les stagiaires qui pensent qu'avoir ce type d'informations améliorerait la qualité de l'encadrement.

Relativement aux relations interpersonnelles, stagiaires et tuteurs ont le même discours positif. C'est qu'en effet, la bonne entente qui s'installe entre les deux parties suscite l'établissement d'une relation de confiance, crée une ambiance de travail harmonieuse et un contexte propice à la formation. Selon le MEQ (2001), établir une telle relation est l'une des responsabilités du tuteur pour bien remplir son rôle. D'après les tuteurs, l'établissement d'une bonne relation avec le stagiaire favorise son apprentissage. Hébert (1996) souligne d'ailleurs que la qualité de l'encadrement dépend, notamment, de la qualité de la relation tuteur-stagiaire. Dans le cadre de pratiques d'encadrement exemplaires, telles que celles étudiées dans la présente recherche, il est donc essentiel qu'une relation harmonieuse soit établie entre le tuteur et le stagiaire.

À ce stade de l'analyse, nous avons déjà présenté dans ce chapitre les différentes pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs, ainsi que l'exploitation qui en est faite en milieu de travail à des fins de formation; nous avons également expliqué de quelle façon, selon l'avis des stagiaires, ces pratiques favorisent l'apprentissage. Nous ajoutons simplement que les propos des stagiaires et des tuteurs convergent, et ce, tant au niveau des types de pratiques d'encadrement utilisés au cours du stage qu'au niveau de leur application en milieu de travail (*voir par.* 4.1.2.3 et 4.2.2.3). De plus, les deux parties identifient le questionnement, l'exécution de tâches et la démonstration comme étant les trois pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs qui favorisent l'apprentissage des stagiaires. Par ailleurs, nous démontrerons, en conclusion de cette

section, que l'utilisation que font les tuteurs de ces pratiques dans les milieux de travail visités favorise l'apprentissage des stagiaires.

En regard de l'évaluation, stagiaires et tuteurs s'entendent pour dire qu'il n'y a pas d'évaluation formelle réalisée par les tuteurs en milieu de stage. Par contre, il existe une forme d'évaluation informelle, voire formative²⁶, qui s'opère auprès des stagiaires dans les milieux de travail. Premièrement, lorsque les tuteurs posent des questions pour tester et vérifier les connaissances du stagiaire (*voir* par. 4.1.2.4), il s'agit d'une évaluation informelle. D'ailleurs, le questionnement est une « formule pédagogique » qui peut être utilisée à des fins d'évaluation formative informelle (Howe, 1991)²⁷. Deuxièmement, lorsque les tuteurs informent le stagiaire que ce qu'il fait est bien fait ou qu'il agit de la bonne manière, qu'ils l'encouragent et le félicitent, il s'agit de rétroaction (Scallon, 2000). Selon Doyon et Archambault (1986), la rétroaction est « une forme d'évaluation formative »; elle motive et renseigne l'apprenant sur ses réussites, ses erreurs et lui permet ainsi de réajuster son action. De ce fait, l'évaluation formative facilite l'apprentissage (Cardinet²⁸, 1986). En fin de compte, les tuteurs rencontrés dans le cadre de la recherche exercent une forme d'évaluation que nous qualifions de « formative informelle »; ils facilitent ainsi l'apprentissage des stagiaires.

4.3.3 Les apprentissages des stagiaires

Nous constatons que tous, autant stagiaires que tuteurs, considèrent qu'apprendre à l'école et en entreprise est bien différent. La différence réside principalement dans le fait que la réalité du milieu de travail offre des possibilités d'apprentissage qui ne se rencontrent pas en milieu scolaire. À ce propos, la citation suivante est éclairante.

C'est beau de voir à l'école faire une prise de sang sur un mannequin, mais en réalité, sur le patient qui a peur de la seringue, c'est bien différent. (TO-05)

²⁶ Nous entendons par évaluation formative, toute action visant à traiter toute difficulté pendant le déroulement d'une séquence d'apprentissage (Scallon, 2000).

²⁷ Cité par Ménard, 2001, p. 33.

²⁸ Cité par Scallon, 1988, p. 136.

Quant aux apprentissages que les stagiaires ont réalisés grâce aux interventions des tuteurs, ils sont de nature variée. Nous distinguons quatre différents types d'apprentissages : les aspects techniques du métier et l'entreprise, le développement personnel, la socialisation et l'orientation professionnelle (*voir* tabl. 4.2).

Les stagiaires, tout comme les tuteurs, identifient surtout des apprentissages axés sur des aspects techniques du métier et quelques apprentissages liés au développement personnel du stagiaire, tels que l'autonomie et la confiance. Notons toutefois que les tuteurs élaborent beaucoup moins que les stagiaires sur les apprentissages liés au savoir-faire, étant donné qu'ils ne connaissent pas les acquis des stagiaires à leur arrivée dans l'entreprise (*voir* par. 4.2.3.3).

Les apprentissages liés à la socialisation sont essentiellement évoqués par les tuteurs; ces derniers soulignent que le travail d'équipe, la ponctualité, la politesse (respect des clients) et l'apparence générale sont des attitudes professionnelles attendues d'un employé qu'ils ont encouragées chez les stagiaires.

À l'inverse, deux apprentissages liés à l'orientation professionnelle sont soulignés uniquement par les stagiaires : le choix de carrière et la formation continue. En premier lieu, les stagiaires considèrent que les interventions des tuteurs les ont aidés à confirmer leur choix de carrière. Nous avons notre surprise de retrouver l'aspect du choix de carrière alors que les stagiaires arrivent au terme de leur formation après deux ans d'études. Nous expliquons toutefois cela du fait que le métier de mécanicien de machines fixes s'exerce dans plusieurs milieux très différents les uns des autres et recouvre différents corps de métier. Le stagiaire appréhende chacun des nombreux aspects du métier au gré de ces quatre stages et est alors en mesure de faire un choix éclairé en fin de formation. En second lieu, les stagiaires, toujours grâce aux interventions des tuteurs, ont compris l'importance de s'engager dans une démarche de formation continue. Ce type d'apprentissage n'est pas abordé dans les nombreux résultats de recherche et autres ouvrages que nous avons consultés. En revanche, que cet aspect soit soulevé dans les données recueillies dans le cadre de cette recherche est

une confirmation que cette étude traite bel et bien de pratiques exemplaires. Il est effectivement crucial pour un mécanicien de machines fixes qui exerce au centre d'une technologie sans cesse en évolution de se tenir à jour s'il veut, lui aussi, évoluer.

Tableau 4.2
Les apprentissages réalisés par les stagiaires grâce aux tuteurs

Perceptions des stagiaires	Perceptions des tuteurs
Apprentissages liés aux aspects techniques du métier et à l'entreprise	
<ul style="list-style-type: none"> • S'adapter au milieu de travail • Comprendre le fonctionnement de l'entreprise (procédures, politiques, etc.) • Connaître les différentes tâches du métier • Approfondir et transférer des acquis scolaires • Acquérir de nouvelles connaissances techniques • Apprendre des « trucs » du métier pour aller plus vite, pour régler des problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> • Se familiariser avec des aspects mécaniques et des nouvelles technologies en matière de machinerie
Apprentissages liés au développement personnel	
<ul style="list-style-type: none"> • Acquérir de l'autonomie • Développer sa confiance en soi • Développer son sens des responsabilités 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquérir de l'autonomie • Développer sa confiance en soi • Se débrouiller • Développer son sens de l'observation
Apprentissages liés à la socialisation	
<ul style="list-style-type: none"> • S'intégrer au milieu de travail 	<ul style="list-style-type: none"> • Travailler en équipe • Être ponctuel • Avoir une bonne présentation • Respecter les clients
Apprentissages liés à l'orientation professionnelle	
<ul style="list-style-type: none"> • Confirmer son choix de carrière • Apprendre à s'engager dans une démarche de formation continue 	

Relativement à la motivation, stagiaires et tuteurs ont, dans l'ensemble, la même perception, soit que les stagiaires semblent être pleinement engagés dans leur formation. De ce fait, nous pouvons considérer que ces derniers ont contribué à optimiser les pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs parce que, rappelons le brièvement, l'engagement du stagiaire dans sa formation est une condition *sine qua non* pour qu'il y ait un quelconque apprentissage (*voir* art. 2.3.1). Nous pourrions ainsi parler des apprentissages que les stagiaires ont réalisés grâce aux interventions des tuteurs, de même qu'à leur propre engagement.

4.3.4 L'évaluation de l'encadrement

Aussi bien les stagiaires que les tuteurs sont satisfaits de l'encadrement qu'ils ont respectivement reçu et offert. Toutefois, ils considèrent que certains aspects mériteraient d'être améliorés. Parmi ces aspects, deux sont communs aux stagiaires et aux tuteurs : la disponibilité et l'élaboration d'un plan de formation. En premier lieu, relativement à la disponibilité, les deux parties suggèrent une présence accrue, voire constante, du tuteur auprès du stagiaire durant la période de stage. En second lieu, tous suggèrent qu'un plan de formation soit établi pour la durée du stage. Selon les stagiaires, ce plan devrait comporter les activités en lien avec leur objectif de stage à réaliser en milieu de travail. Quant aux tuteurs, ils souhaiteraient connaître non seulement le contenu de la formation scolaire, mais surtout les objectifs du stage pour être en mesure de planifier des activités répondant aux besoins de formation du stagiaire.

[...] aussi établir dans le temps s'ils ont des objectifs à atteindre. Je sais qu'ils en ont, mais ils n'en discutent seulement qu'avec leur [enseignant]. J'aimerais ça les avoir aussi, ces objectifs-là. Ce serait peut-être plus facile, pour moi, de les encadrer avec les bonnes personnes. (TH-01)

[...] juste une feuille de l'école qui dit : « Regarde, je veux que mon stagiaire puisse voir ça, ça et ça, si possible ». Les stagiaires seraient mieux encadrés. (TO-05)

Une telle planification de la période de stage permettrait, du point de vue des tuteurs, de mieux encadrer les stagiaires et, du point de vue des stagiaires, de répondre à leurs principales attentes, soit d'avoir la possibilité, durant la période de stage, de faire le tour des différents corps de métier exercés dans l'entreprise et de pouvoir mettre davantage en pratique les connaissances acquises en milieu scolaire.

Les tuteurs abordent un autre aspect qui, selon eux, mériterait d'être amélioré, soit celui de la procédure d'évaluation du stagiaire. Ils reconnaissent des lacunes en la matière, et ce, tant à leur niveau qu'à celui du centre de formation (*voir* par. 4.2.2.4). Nous reviendrons sur le thème de l'évaluation du stagiaire dans la conclusion générale.

4.3.5 Une troisième conclusion

En réponse au quatrième objectif de la recherche, nous dégageons ici les pratiques d'encadrement qui favorisent l'apprentissage des stagiaires, ainsi que les conditions nécessaires à leur application. Les stagiaires nous ont appris que les tuteurs les ont aidés à apprendre en utilisant les pratiques suivantes : le questionnement, la démonstration et la réalisation de tâches. Ces trois pratiques, de même que l'utilisation qu'en font les tuteurs rencontrés, ayant été amplement décrites et expliquées tout au long de ce chapitre, nous nous contentons ici de résumer le tout dans le tableau suivant :

Tableau 4.3
Les pratiques d'encadrement favorisant l'apprentissage et leur utilisation

Quelle pratique?	De quelle façon est-elle utilisée?	Comment favorise-t-elle l'apprentissage?
Questionnement	<ul style="list-style-type: none"> • TU encourage ST à se poser d'abord la question avant de la poser • TU demande au ST d'expliquer pourquoi tel geste, telle procédure • TU donne un indice plutôt que la réponse 	<ul style="list-style-type: none"> • Pousse à la réflexion, à l'analyse • Teste, met à jour et développe les connaissances
Démonstration-Observation	<ul style="list-style-type: none"> • TU explique chaque étape • TU donne des « trucs » du métier • TU vérifie la compréhension du ST • TU et ST interagissent ensemble • ST observe, pose des questions et prend des notes 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de comprendre l'action, la démarche et de la mémoriser • Pousse à la réflexion lorsque qu'il y a un retour réflexif sur l'objet observé
Pratique (réalisation de tâches)	<ul style="list-style-type: none"> • TU donne ou non des explications et des conseils au préalable • TU opère une supervision immédiate ou différée 	<ul style="list-style-type: none"> • Permet de se souvenir des erreurs commises et de ne pas les reproduire • Développe la confiance

TU = Le tuteur
ST = Le stagiaire

Au-delà des précisions apportées par les sujets rencontrés en regard des trois pratiques d'encadrement qu'ils ont identifiées comme favorisant l'apprentissage des stagiaires, nous nous intéressons maintenant aux conditions d'utilisation des dites pratiques relevées dans les écrits et les comparons à l'utilisation qu'en font les tuteurs de cette étude.

Pour commencer, nous constatons que la démonstration est exploitée par les tuteurs de manière à favoriser l'apprentissage. En effet, selon Chamberland, Lavoie et Marquis (1999), la démonstration, doit être, pour favoriser l'apprentissage, préparée et, idéalement, expérimentée au préalable, exécutée de manière à être vue et entendue, et réalisée en interaction avec le stagiaire. Les tuteurs rencontrés remplissent ces conditions dans leur utilisation de la démonstration (*voir* par. 4.1.2.3 et 4.2.2.3). Dans le cas d'une démonstration réalisée en milieu de travail, l'expérience du tuteur se substitue à l'étape de préparation et d'expérimentation; nul besoin, en effet, d'expérimenter de nouveau une action exécutée maintes et maintes fois.

Située dans un contexte plus large, la démonstration, selon nous, se fait également inconsciemment par le tuteur lorsqu'il agit au quotidien auprès du stagiaire. En effet, le tuteur, en exerçant son métier tous les jours devant le stagiaire, ne démontre-t-il pas d'une certaine façon, à ce dernier, l'attitude professionnelle appropriée au milieu de travail? Le stagiaire, quant à lui, observe délibérément l'attitude du tuteur, ou peut en être imprégné de façon inconsciente, et l'intègre à ses autres apprentissages. En revanche, le stagiaire sera plus enclin à reproduire les faits et gestes d'une personne qu'il respecte; d'où l'importance, encore une fois, que le tuteur établisse une relation de confiance avec le stagiaire. La situation suivante, rapportée par l'un des stagiaires interviewés, illustre très bien nos propos.

Une des choses que j'ai trouvées spéciales, c'est [TO-01] qui voulait nettoyer toutes les affaires et passer la « mop » parce que c'est sale et là, les autres [opérateurs] lui disent : « Non, tu es opérateur. Tu t'assois et tu lis ton journal, parce que sinon, ils vont nous demander de tout le temps le faire. » [TO-01] a une bonne mentalité là-dedans. Il faut tout faire, dans le fond. (ST-01)

Le stagiaire considère que le tuteur a fait montre d'une bonne attitude, et ce, même si ces faits et gestes ne sont pas nécessairement approuvés par les autres employés. En revanche, nous sommes persuadée que si le tuteur, avec qui le stagiaire nous a dit entretenir de bonnes relations interpersonnelles, avait tenu le même discours que les autres employés, le stagiaire aurait probablement considéré que nettoyer son poste de travail ne fait pas partie des tâches de l'opérateur.

En ce qui a trait à l'exécution de tâches, nous avons déjà parlé de son importance dans le processus d'apprentissage : « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » (voir art. 2.3.2). Par contre, si le seul fait de s'exercer à une tâche permet de développer l'habileté qui en découle, la façon dont intervient le tuteur joue un rôle crucial dans le processus d'apprentissage. Laissé à lui-même, le stagiaire ne sait pas si ce qu'il fait est bien exécuté; pour cela, il doit recevoir une rétroaction. Du reste, la pratique et la rétroaction sont fortement imbriquées dans le processus d'apprentissage et s'influencent mutuellement (Landreville, 1999). Dans le livre *Coaching and mentoring*, Parsloe et Wray (2000) identifient trois types de séances de pratique que le tuteur peut prodiguer au

stagiaire. Chacun des types est utilisé selon le niveau de compétence du stagiaire relativement à l'activité qu'il doit réaliser. Le premier type est « la pratique sans risque » qui consiste à offrir l'opportunité au stagiaire d'expérimenter et de faire des erreurs sans que cela porte à conséquence; ce type, similaire à la simulation, est surtout réalisé en milieu scolaire. Le second type est « l'observation rapprochée » : le stagiaire réalise une tâche en la présence du tuteur qui intervient pour l'aider, le corriger et l'encourager. Le troisième type est « la vérification impromptue » : le stagiaire exécute une tâche de façon autonome; le tuteur peut le rejoindre à tout moment pour lui offrir une rétroaction et le motiver. Dans la description que nous avons faite des différentes pratiques d'encadrement, nous avons préféré aux expressions « observation rapprochée » et « vérification impromptue » celles de « supervision immédiate » et « supervision différée » (voir par. 4.1.2.3 et 4.2.2.3). Les second et troisième types de séances de pratique, qui s'opèrent essentiellement en milieu de travail, sont utilisés par les tuteurs de la présente étude. Lorsque ces derniers offrent l'opportunité aux stagiaires d'exécuter des tâches du métier, ils supervisent le stagiaire et lui fournissent une rétroaction. Nous considérons donc que les tuteurs rencontrés utilisent cette pratique d'encadrement de façon à favoriser l'apprentissage des stagiaires.

Finalement, nous remarquons que, dans les milieux de travail visités dans le cadre de cette étude, le questionnement est utilisé constamment, soit seul, soit conjointement à une autre pratique telle que la démonstration, l'observation, l'exécution de tâches, la mise en situation ou l'emploi de supports visuels. Une bonne utilisation du questionnement permet de vérifier et de créer la connaissance. Pour ce faire, il importe de varier les types de questions (Parsloe et Wray, 2000). Les tuteurs de notre étude ont recours à différents types de questions : des questions simples qui font essentiellement appel à la mémoire et des questions complexes qui suscitent la réflexion et l'analyse. Et réfléchir sur l'expérience, n'est-ce pas apprendre? (voir art. 2.3.2) De cette façon, les tuteurs vérifient et créent la connaissance chez le stagiaire; ils favorisent donc l'apprentissage du stagiaire.

Outre les types de questions utilisés, la façon dont ces questions sont posées est aussi très importante dans le processus d'apprentissage du stagiaire. Imaginons que le stagiaire commette une erreur inhabituelle. Vous êtes le tuteur; laquelle de ces deux questions allez-vous poser au stagiaire? : « Sapristi! Peux-tu bien me dire comment tu as pu bloquer cette courroie? » ou « Bon! Je vois que la courroie est bloquée. As-tu une idée de comment la débloquer? » Vous avez opté pour la seconde question : bravo! Le tuteur doit effectivement être capable de maîtriser ses réactions, être compréhensif et tolérant (*voir* sect. 2.2). Un comportement inadéquat, tel que poser des questions sur un ton agressif, pourrait avoir comme conséquence probable d'affecter la confiance et la motivation du stagiaire, en plus de fragiliser la relation tuteur-stagiaire.

Nous venons de voir les conditions d'utilisation de chacune des trois pratiques d'encadrement identifiées comme favorisant l'apprentissage. Pour terminer cette section, nous souhaitons revenir sur les conditions que les tuteurs²⁹ reconnaissent comme étant essentielles pour offrir un encadrement de qualité. Nous identifions deux catégories de conditions : celles attribuables aux tuteurs, telles que l'ouverture d'esprit, le travail d'équipe et l'expérience du tuteur, et celles imputables à l'organisation, telles que l'existence d'un lien entre les activités de l'entreprise et les objectifs du stage, ainsi que la disponibilité des ressources humaines et matérielles (*voir* par. 4.2.4.4).

Pour tous, la disponibilité est, sans conteste, un élément essentiel de l'encadrement. Le tuteur peut en effet vouloir aider le stagiaire, mais s'il ne dispose pas de temps pour le faire, le stagiaire se retrouve livré à lui-même. Dans les écrits, la disponibilité des tuteurs est, en réalité, pointée comme une condition de réussite de l'encadrement (Hardy et Ménard, 2002) et de l'alternance (Caron et Payeur, 2002). Par ailleurs, Hardy et Ménard concluent dans leur recherche³⁰ (2002) que le manque de disponibilité des tuteurs, du fait qu'ils sont accaparés par leurs tâches productives, ne peut pas être bénéfique aux stagiaires. Dans notre contexte de recherche, nous avançons une tout autre conclusion. En effet, lorsque le manque de disponibilité des tuteurs est exploité à des fins de

²⁹ Les stagiaires n'ont pas répondu à cette question.

³⁰ La recherche a été réalisée dans quatre programmes de formation professionnelle dispensés en alternance.

formation, il peut au contraire être favorable à l'apprentissage des stagiaires. Les tuteurs que nous avons rencontrés – reconnus, rappelons-le, pour leurs pratiques d'encadrement exemplaires – ne laissent pas le stagiaire livré à lui-même lorsqu'ils sont amenés à accomplir des tâches auxquelles le stagiaire ne peut participer. Ce dernier est prié d'observer ce qui se passe autour de lui et d'essayer de le comprendre. Le tuteur, une fois son travail terminé, prend alors le temps de faire un retour pour le stagiaire sur l'activité réalisée; il répond aux questions du stagiaire et vérifie sa compréhension. Le manque de disponibilité du tuteur, exploité de cette manière, permet au stagiaire de développer sa capacité de réflexion et d'analyse, ainsi que son autonomie. Le manque de disponibilité du tuteur, initialement perçu comme étant une lacune de l'encadrement, devient ici une situation bénéfique, et ce, principalement du fait de l'engagement des deux acteurs, soit le stagiaire et le tuteur, dans la formation du stagiaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans le cadre des stages en formation professionnelle, l'environnement qu'offre le milieu de travail joue un rôle important dans l'apprentissage et dans le développement du stagiaire. Si de nombreuses études ont mis en avant l'influence de l'encadrement sur l'apprentissage en stage, il demeure toutefois étonnant que l'impact des pratiques d'encadrement offertes en milieu de travail sur l'apprentissage n'ait pas, ou peu, intéressé des chercheurs. Outre notre propre intérêt pour le sujet, il nous apparaissait donc pertinent d'étudier cet aspect dans le cadre de ce mémoire.

Dans cette perspective, la présente recherche visait essentiellement à dégager des pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance, ainsi que les conditions nécessaires à leur application.

Pour répondre à cet objectif, nous avons choisi d'effectuer une recherche de nature descriptive, de recourir à l'étude de cas pour la cueillette de données et d'analyser ces données selon une approche qualitative. La recherche a reposé principalement sur des données obtenues par le biais d'entrevues semi-dirigées réalisées auprès de neuf tuteurs et de cinq stagiaires engagés dans un programme de formation dispensé en alternance dans la région de Montréal. Cette formation conduit à un diplôme d'études professionnelles de mécanicien de machines fixes. Nous avons sélectionné des entreprises reconnues pour la qualité de l'encadrement qu'elles offrent aux stagiaires. De même, les tuteurs ont été choisis intentionnellement car identifiés, par les stagiaires et par l'école, comme ayant des pratiques d'encadrement exemplaires. Ils n'ont, néanmoins, reçu aucune formation pour exercer les fonctions de tuteur. Les stagiaires interviewés étaient ceux que les tuteurs préalablement désignés ont encadrés. Ils

réalisaient alors le quatrième et dernier stage inscrit à leur formation. Ce stage, d'une durée de cinq semaines, répondait aux finalités de l'alternance, soit l'acquisition et le transfert de compétences, ainsi que l'intégration au milieu de travail.

Le choix de l'entrevue semi-dirigée comme principale source de collecte de données nous a permis de recueillir une description détaillée des différentes dimensions de l'encadrement offert aux stagiaires en milieu de stage. Ainsi, nous avons pu dégager des pratiques d'encadrement qui, du point de vue des tuteurs et des stagiaires, favorisent l'apprentissage des stagiaires en milieu de travail.

Après avoir soumis les données recueillies à une analyse rigoureuse, nous avons retenu un certain nombre de résultats et avons tiré quelques conclusions relativement aux trois thèmes sur lesquels portait l'analyse, soit le rôle de tuteur, l'encadrement des stagiaires et les apprentissages réalisés. Pour commencer, nous tenons à souligner qu'il existe une grande cohérence entre les points de vue des stagiaires et ceux des tuteurs, et ce, pour l'ensemble des données recueillies. De ce fait, les perceptions des deux parties comportent une grande majorité de similitudes.

En premier lieu, nous avons établi une classification des nombreux énoncés recueillis en ce qui a trait au rôle de tuteur; nous avons ainsi pu distinguer les deux principales fonctions du tuteur, soit socialiser et former. Nous avons remarqué non seulement que stagiaires et tuteurs ont la même perception à l'égard du rôle de tuteur, mais également que cette perception correspond aux définitions relevées, entre autres, dans des documents liés à l'encadrement des stages en milieu de travail.

En second lieu, et toujours en nous appuyant sur les documents consultés, nous avons constaté que le tuteur remplit très honorablement son rôle auprès du stagiaire relativement aux différentes étapes de l'encadrement, et ce, nonobstant aucune formation ou préparation reçue pour encadrer des stagiaires.

Les quelques lacunes que nous avons observées aux étapes de l'accueil et de l'évaluation seront discutées plus loin ou feront l'objet de recommandations dans la présente conclusion.

En troisième lieu, les stagiaires ont réalisé de nombreux apprentissages que nous avons répertoriés en quatre catégories : les aspects techniques du métier, le développement personnel, la socialisation et l'orientation professionnelle. Les stagiaires considèrent que ces apprentissages ont été possibles grâce à l'encadrement qu'ils ont reçu; ils attribuent leurs apprentissages plus particulièrement à trois pratiques d'encadrement utilisées par les tuteurs, soit le questionnement, la réalisation de tâches et la démonstration. L'utilisation que font les tuteurs de ces pratiques d'encadrement favorise la réflexion et l'expérimentation des stagiaires; ces derniers nous ont confié que ce type d'encadrement les soutient dans leur processus d'apprentissage. Nous avons constaté par ailleurs que l'ensemble de ces pratiques d'encadrement s'inscrit bien dans une approche *expérientielle* de l'apprentissage en milieu de travail.

Bien que le contexte américain du programme de *Youth Apprenticeship* soit différent du contexte québécois du stage en alternance de cette recherche, nos résultats corroborent ceux d'Evanciew et Rojewski (1999) en ce sens que "leurs" tuteurs, à l'instar des "nôtres", ont des pratiques d'encadrement qui favorisent l'apprentissage en offrant aux stagiaires l'occasion d'explorer, d'expérimenter, de réfléchir sur les différents aspects de leur métier afin de bien les comprendre. Notons également que ces pratiques d'encadrement répondent aux objectifs de l'encadrement tels que nous les présentons Boutin et Camarais (2001). En effet, elles développent l'autonomie du stagiaire, l'orientent dans son apprentissage et favorisent la réflexion sur les expériences vécues en stage.

Si nos résultats confirment le discours de nombreux chercheurs quant à la nécessité de la réflexion et de l'action pour que l'expérience d'apprentissage soit signifiante, il est important de rappeler que d'autres éléments, tels que l'engagement du stagiaire dans sa

formation et l'établissement d'une relation de confiance entre le stagiaire et le tuteur, contribuent hautement à favoriser l'apprentissage.

Par ailleurs, les rares dissimilitudes observées au cours de l'analyse touchent surtout des aspects qui concernent davantage un des deux groupes de sujets. Tel est le cas en regard des données portant sur les apprentissages des stagiaires réalisés grâce aux tuteurs. Il semble évident que les stagiaires étant les principaux intéressés étaient donc plus à même de répondre objectivement à la question. Néanmoins, les perceptions des tuteurs à cet égard reflétaient plutôt bien la réalité des stagiaires.

À la lumière de ces constats, nous sommes en mesure de confirmer que, en dépit de quelques éléments de l'encadrement qui nécessiteraient une certaine amélioration, les pratiques d'encadrement des tuteurs de notre étude peuvent effectivement être qualifiées d'exemplaires. Ces derniers, rappelons-le, nous avaient d'ailleurs été pointés pour la qualité de l'encadrement qu'ils offrent aux stagiaires.

Au terme de l'analyse, nous avons dégagé de l'ensemble des résultats de recherche deux thématiques qui ont soulevé des questionnements et qui, à notre avis, méritaient d'être discutées. La première concerne la planification des périodes de stage. D'après les informations que nous avons recueillies, non seulement auprès des stagiaires et des tuteurs, mais également auprès d'un enseignant du programme, nous avons pu constater que l'impossibilité de l'entreprise de planifier la période de stage relève essentiellement d'un manque de communication entre les différents acteurs impliqués dans la formation des stagiaires. En effet, l'école envoie à chaque entreprise qui accepte d'accueillir des stagiaires un document qui indique clairement le contenu du programme, les compétences visées, les qualités personnelles à développer, le rôle de l'entreprise, etc.; mais de toute évidence, ce document n'est pas consulté par les personnes auxquelles il s'adresse, soit les tuteurs. De plus, avant chaque stage, l'école remet à tous les stagiaires un cahier de stage dans lequel ils doivent consigner leurs apprentissages; ce cahier, destiné également aux tuteurs pour les guider dans la planification des activités, indique clairement les objectifs visés par la période de formation en entreprise,

les activités à accomplir ainsi que les tâches du tuteur. Il semble toutefois que ce document ne soit jamais consulté par les tuteurs; ces derniers ne semblent pas connaître l'existence d'un tel document et les stagiaires, de leur côté, ne le leur transmettent pas.

Cette situation étant perçue par les stagiaires et les tuteurs comme un frein à la qualité de l'encadrement, nous suggèrerions tout simplement à l'entreprise, soit de communiquer avec l'école pour obtenir l'information nécessaire à la planification de la période de stage, soit de demander au stagiaire de consulter son cahier de stage. Ce simple geste, qui pourrait être posé lors de la journée d'accueil, permettrait aux tuteurs de remplir leur rôle plus efficacement et d'offrir au stagiaire un encadrement qui répondrait davantage à ses besoins de formation tout au long de la période de stage.

Ce manque de communication entre les différents acteurs nous amène à nous interroger sur la pertinence réelle des apprentissages réalisés par les stagiaires. À cet effet, il aurait été intéressant de relever les apprentissages attendus du centre de formation et de les comparer avec ceux réalisés en entreprise pour être en mesure de savoir si les pratiques d'encadrement sont exercées sur des apprentissages ciblés par les objectifs du stage.

Du reste, la qualité de l'encadrement étant un élément clé de l'alternance, il nous semble que le milieu scolaire, en étroite collaboration avec les entreprises, aurait avantage à prendre en considération l'importance de planifier les périodes de stage.

La deuxième thématique qui a suscité certaines questions est celle de l'évaluation. À cet égard, les constats suivants ont émergé d'emblée lors des entrevues ou très tôt dans la procédure d'analyse : 1. les tuteurs remettent en question la pertinence de la grille d'évaluation du stagiaire remise à l'entreprise par le centre de formation; 2. les entreprises n'effectuent aucune évaluation formelle avec le stagiaire; 3. les entreprises opèrent spontanément une évaluation informelle, par le biais du questionnement et de la rétroaction, qui favorise l'apprentissage des stagiaires.

Le premier point est un constat que nous avons associé à une situation que nous avons vécue en tant qu'enseignante en formation professionnelle. En réalité, il n'est pas rare de voir un formulaire d'évaluation standard être utilisé dans différents programmes de formation et, de surcroît, pas nécessairement construit par une personne possédant un minimum de compétences en évaluation des apprentissages. Le résultat peut alors se traduire par un outil d'évaluation inapproprié qui n'évalue pas ce qui devrait l'être. Nous connaissons la situation pour l'avoir vécue nous-même. On nous a déjà demandé d'évaluer les apprentissages d'un programme axé sur le service à la clientèle à l'aide d'une grille d'évaluation initialement utilisée pour évaluer des techniques d'usinage... Dans notre cas, notre formation nous avait armée des connaissances nécessaires pour construire une nouvelle grille appropriée aux compétences à évaluer, mais combien n'aurait pas eu d'autre choix que d'utiliser un outil d'évaluation inadéquat?

Nous tenons à préciser que ces propos ne jugent en aucun cas le formulaire d'évaluation utilisé dans le programme d'études du présent contexte de recherche. Nous n'avons fait ici que discuter d'une pratique qui est plus ou moins répandue en formation professionnelle et que nous avons mise en relation avec certains propos recueillis.

Le second point, qui porte sur l'évaluation formelle, nous apparaît préférable, du moins dans le contexte étudié, et ce, dans la mesure où, d'une part, le tuteur ne connaît pas exactement le contenu du programme de formation que suit le stagiaire, et d'autre part, il n'est pas à l'aise avec les critères d'évaluation fournis par l'école. De plus, il existe une certaine réticence de la part des tuteurs à évaluer les stagiaires car ils craignent de briser la relation de confiance qui s'est développée entre eux. Il nous semble pourtant que l'existence d'une relation de confiance devrait permettre la réalisation d'une évaluation sans aucune crainte. À cet effet, nous nous demandons donc s'il ne s'agirait pas davantage d'une relation de complaisance plutôt que de confiance.

Par ailleurs, nous nous questionnons sur la validité de l'évaluation formelle des compétences développées par le stagiaire que l'enseignant complète. En effet, comment

ce dernier peut-il évaluer la qualité d'exécution d'une tâche, par exemple, alors que le stagiaire ne l'a pas réalisée devant lui?

Quant au troisième point qui concerne l'évaluation informelle, nous pensons qu'il serait pertinent de faire prendre conscience aux tuteurs de la valeur formative de la rétroaction et du questionnement, et de les inviter, par la même occasion, à offrir davantage de rétroaction en regard des « bons coups » des stagiaires, mais surtout relativement à des aspects qu'ils pourraient améliorer et qui leur permettraient de mieux performer sur le marché du travail.

Si cette recherche a permis de mettre en lumière des pratiques d'encadrement qui favorisent l'apprentissage en milieu de stage, les résultats ne sont toutefois pas généralisables en raison de l'échantillon restreint et du contexte particulier de l'étude (pratiques d'encadrement déjà identifiées comme étant exemplaires). Il serait utile, par exemple, de réaliser une recherche similaire auprès d'un plus grand nombre de stagiaires et de tuteurs et de décrire les pratiques d'encadrement de différents contextes de stage en milieu de travail. Certaines questions pourraient également être étudiées, dans le présent contexte de recherche et dans d'autres; entre autres, la question de la formation des tuteurs. Ceux rencontrés dans le cadre de la présente étude, bien que reconnus pour leurs pratiques d'encadrement exemplaires, ont manifesté un besoin de formation. Ils auraient en effet souhaité recevoir quelques heures de formation ne serait-ce que pour savoir comment encadrer un stagiaire. Alors, une formation des tuteurs est-elle souhaitable? si oui, quel type et quel contenu de formation seraient appropriés? qui devrait former les tuteurs? Mais aussi, comment les tuteurs développent-ils des compétences « pédagogiques » sans avoir reçu de formation? et quelles sont les retombées sur l'apprentissage du stagiaire lorsque le tuteur ne possède pas de telles compétences?³¹

En somme, les conclusions auxquelles nous a menée ce mémoire offrent des pistes intéressantes pour amorcer d'autres recherches afin de mieux comprendre les

³¹ Cette question est également soulevée dans les travaux de Evanciew et Rojewski, 1999.

différentes dimensions de l'encadrement, et ce, dans la perspective de mettre en œuvre des dispositifs au sein des centres de formation et des entreprises pour améliorer la qualité des stages en milieu de travail, et par le fait même, de contribuer à la qualité de la formation de la main-d'œuvre.

APPENDICE A

GUIDES D'ENTREVUE DES STAGIAIRES ET DES TUTEURS

GUIDE D'ENTREVUE DES STAGIAIRES

1. Caractéristiques personnelles, scolaires et professionnelles de l'élève
 - 1.1 Caractéristiques personnelles
 - Sexe : Homme Femme
 - Année de naissance
 - Source de revenu actuelle
 - 1.2 Caractéristiques scolaires
 - Études suivies avant l'inscription au programme de MMF
 - 1.3 Caractéristiques professionnelles
 - Combien d'années avez-vous travaillé à temps plein?
 - Est-ce que le ou les emplois occupés sont en lien avec les études actuelles?
2. Rôle du tuteur
 - Quelle est votre perception du rôle que devrait jouer un tuteur auprès du stagiaire?
3. Identification du ou des tuteurs actuels
4. Encadrement du stagiaire par les tuteurs
 - 4.1 Accueil du stagiaire
 - Qui vous a accueilli lors de votre première journée de stage?
 - De quelle façon s'est déroulé cet accueil?
 - Qu'avez-vous apprécié le plus? Qu'est-ce qui pourrait être amélioré?
 - 4.2 Relation avec le tuteur
 - Comment qualifiez-vous votre relation avec votre ou vos tuteurs?
 - Est-ce que cette relation répond à vos attentes? Expliquez
 - 4.3 Pratiques d'encadrement
 - De quelle façon le ou les tuteurs vous encadrent-ils durant ce stage?
Exemple : décrivez-moi de quelle façon le tuteur procède :
 pour vous attribuer une tâche,
 pour vous faire exécuter une nouvelle tâche,
 pour vous aider lorsque vous éprouvez des difficultés.
 - Qu'appréciez-vous le plus dans sa façon de vous encadrer? le moins? Expliquez

4.4 Évaluation du stagiaire dans le milieu de stage

- Avez-vous été évalué par votre ou vos tuteurs dans votre milieu de stage? Quand? Comment? Sinon, auriez-vous souhaité être évalué? Expliquez.
- Quels sont les aspects qui ont été abordés pendant cette évaluation?
- De quelle façon cette évaluation vous a-t-elle aidé?
- Que souhaiteriez-vous améliorer de cette évaluation?

5. Apprentissages du stagiaire et interventions du ou des tuteurs

5.1 Perceptions des apprentissages réalisés

- Étiez-vous motivé à faire ce stage? Précisez.
- Est-ce qu'il y a une différence entre apprendre à l'école et apprendre dans l'entreprise? Expliquez.
- Qu'est-ce que vous avez appris durant ce stage grâce au(x) tuteur(s)? (*tant au niveau des tâches et des comportements propres au métier qu'au niveau du développement personnel – autonomie, confiance en soi, etc.*)

5.2 Lien entre apprentissages et interventions du ou des tuteurs

- Quelles sont les types d'interventions des tuteurs qui vous aident à apprendre? Décrivez en quoi consiste chaque type d'intervention.
- Expliquez de quelle façon chaque intervention vous aide ou vous a aidé à apprendre.
- Que pensez-vous de l'encadrement que vous avez reçu durant ce stage?
- Selon vous, quels bénéfices vous a apporté le fait d'être encadré par un ou des tuteurs?
- De façon générale, que pourraient faire les tuteurs pour vous aider davantage dans votre apprentissage?

Informations complémentaires

Est-il y a autre chose que vous souhaiteriez me dire en ce qui concerne l'encadrement que vous avez reçu lors de ce stage?

GUIDE D'ENTREVUE DES TUTEURS

1. Caractéristiques personnelles, scolaires et professionnelles du tuteur

1.1 Caractéristiques personnelles

- Sexe : Homme Femme
- Année de naissance

1.2 Caractéristiques scolaires

- Scolarité suivie (dernier diplôme obtenu, domaine d'études)

1.3 Caractéristiques professionnelles

1.3.1 Expérience du métier, de la spécialisation

- Fonction exercée dans l'entreprise
- Nombre d'années d'expérience du métier
- Nombre d'années d'expérience dans l'entreprise

1.3.2 Expérience de tuteur

- Êtes-vous la seule personne responsable de l'encadrement du stagiaire?
Si non, qui d'autres? Répartition du rôle d'encadrement?
- Comment êtes-vous devenu tuteur? (*choix ou imposé, formation*)
- Depuis combien de temps encadrez-vous des stagiaires? Combien par année?

2. Rôle du tuteur

- Quelle est votre perception du rôle de tuteur?
- Aviez-vous cette même perception du rôle de tuteur les toutes premières fois que vous avez encadré un stagiaire? En quoi votre perception a-t-elle évolué? Qu'est-ce qui a fait évoluer votre perception?
- Quels sont les aspects les plus difficiles à assumer dans votre fonction de tuteur? Expliquez. Les plus faciles? Expliquez.
- Êtes-vous dégagé d'une partie de vos fonctions pour encadrer le stagiaire?
- Personnellement, qu'est-ce que cela vous apporte d'être tuteur?
- Quelles sont vos attentes vis-à-vis le stagiaire?
- Est-ce que vous avez sélectionné le stagiaire que vous encadrez? Sinon, qui l'a fait?
- Pour quelle raison votre entreprise accueille-t-elle des stagiaires?

3. Encadrement du stagiaire

3.1 Accueil du stagiaire

- Est-ce vous qui avez accueilli le stagiaire lors de sa première journée de stage?
- Si oui, de quelle façon s'est déroulé cet accueil?
- Pensez-vous que ce type d'accueil répond aux attentes du stagiaire? Expliquez

3.2 Relation avec le stagiaire

- Comment qualifiez-vous votre relation avec le stagiaire?
- Est-ce que cette relation répond à vos attentes? Expliquez

3.3 Pratiques d'encadrement

- De quelle façon encadrez-vous le stagiaire durant son stage?
Exemple : décrivez-moi de quelle façon vous procédez :
pour attribuer une tâche au stagiaire,
pour faire exécuter une nouvelle tâche par le stagiaire,
pour aider le stagiaire lorsqu'il éprouve des difficultés.
- Est-ce que vous planifiez vos interventions ou intervenez-vous de façon spontanée? Expliquez.
- Est-ce que les tâches exécutées par le stagiaire font partie de la production? Si non, expliquez?
- Disposez-vous dans l'entreprise de documents ou de matériels audiovisuels qui peuvent faciliter l'encadrement du stagiaire?

3.4 Évaluation du stagiaire dans le milieu de stage

- Évaluez-vous le stagiaire durant son stage? Si oui, quand? comment?
- Quels sont les aspects que vous abordez pendant cette ou ces évaluations?
- Pensez-vous que cela aide le stagiaire? Expliquez

4. Apprentissages du stagiaire et interventions du tuteur

4.1 Perceptions des apprentissages du stagiaire

- Selon vous, qu'avez-vous appris au stagiaire?
- Considérez-vous que le stagiaire était suffisamment motivé à faire ce stage?
- Selon vous, est-ce qu'il y a une différence entre apprendre à l'école et apprendre dans l'entreprise? Expliquez

4.2 Lien entre apprentissages et interventions du tuteur

- Selon vous, quelles sont les types d'interventions que vous utilisez qui aident le stagiaire dans ses apprentissages?
- Dans l'ensemble, êtes-vous satisfait de l'encadrement que vous offrez au stagiaire? Expliquez
- Quelles sont les suggestions que vous feriez pour améliorer l'encadrement des stagiaires?
- Quelles sont les conditions nécessaires à l'intérieur de l'entreprise qui vous permettent – ou qui vous permettraient – d'effectuer l'encadrement des stagiaires?

5. Caractéristiques de l'entreprise

- Quelle est l'activité principale de l'entreprise?
- Quel type d'entreprise est-ce?
- Combien de personnes travaillent dans cette entreprise?

Informations complémentaires

Est-il y a autre chose que vous souhaiteriez me dire en ce qui concerne l'encadrement que vous avez offert au stagiaire lors de son stage?

APPENDICE B

CATÉGORISATION DES ENTREVUES DES STAGIAIRES ET DES TUTEURS

CATÉGORISATION DES ENTREVUES DES STAGIAIRES

1. Caractéristiques personnelles, scolaires et professionnelles des élèves
 - 1.1 Personnelles
 - 1.2 Diplômes obtenus
 - 1.3 Professionnelles
2. Perception du rôle de tuteur
3. Identification du tuteur
4. Encadrement des stagiaires
 - 4.1 Accueil des stagiaires (qui, comment, ce qui a été apprécié, ce qui est à améliorer)
 - 4.2 Relation interpersonnelles avec les tuteurs
 - 4.3 Pratiques d'encadrement
 - 4.3.1 Types et descriptions des interventions
 - 4.3.2 Interventions les plus appréciées/les moins appréciées
 - 4.4 Évaluation des stagiaires
 - 4.4.1 Qui évalue, quand, comment
 - 4.4.2 Attentes en regard de l'évaluation
5. Apprentissages des stagiaires et interventions des tuteurs
 - 5.1 Apprentissages des stagiaires
 - 5.1.1 Motivation des stagiaires
 - 5.1.2 Différence école/entreprise
 - 5.1.3 Apprentissages réalisés grâce aux tuteurs
 - 5.2 Lien entre apprentissages et interventions des tuteurs
 - 5.2.1 Types et descriptions des interventions aidantes
 - 5.2.2 Explication (en quoi sont-elles aidantes?)
 - 5.3 Appréciation de l'encadrement
 - 5.3.1 Appréciation et bénéfices perçus en regard de l'encadrement reçu
 - 5.3.2 Améliorations suggérées

CATÉGORISATION DES ENTREVUES DES TUTEURS

1. Caractéristiques personnelles, scolaires et professionnelles des tuteurs
 - 1.1 Personnelles (sexe, âge)
 - 1.2 Scolaires (scolarité suivie, niveau, domaine d'études)
 - 1.3 Professionnelles
 - 1.3.1 Métier (fonction, années expérience du métier et dans l'entreprise)
 - 1.3.2 Expérience de tuteur
 - 1.3.2.1 Années d'expérience, nombre de stagiaires suivis, tuteur responsable
 - 1.3.2.2 Répartition de l'encadrement et temps réservé à l'encadrement
 - 1.3.2.3 Devenu tuteur comment (choix/imposé, formation)
2. Rôle du tuteur
 - 2.1 Perception du rôle de tuteur (aujourd'hui, avant, quelle évolution et pourquoi)
 - 2.2 Aspects difficiles, faciles et bénéfiques d'être tuteur
 - 2.2.1 Aspects difficiles
 - 2.2.2 Aspects faciles
 - 2.2.3 Bénéfices
3. Pré-accueil des stagiaires
 - 3.1 Raison d'accueillir des stagiaires
 - 3.2 Sélection des stagiaires
 - 3.3 Attentes vis-à-vis les stagiaires
4. Encadrement des stagiaires
 - 4.1 Accueil des stagiaires (qui, comment, réponse attentes des stagiaires)
 - 4.2 Relation avec les stagiaires
 - 4.3 Pratiques d'encadrement
 - 4.3.1 Types d'interventions
 - 4.3.2 Planification des interventions
 - 4.3.3 Participation à la « production »
 - 4.3.4 Documentation (accès et utilisation)
 - 4.4 Évaluation des stagiaires
 - 4.4.1 Qui, quand, comment
 - 4.4.2 Aide les stagiaires
5. Apprentissages des stagiaires et interventions des tuteurs
 - 5.1 Apprentissages des stagiaires
 - 5.1.1 Perceptions de ce qu'ont appris les stagiaires
 - 5.1.2 Motivation des stagiaires
 - 5.1.3 Lien entre apprentissages et interventions des tuteurs

5.2 Appréciation de l'encadrement

5.2.1 Satisfaction de l'encadrement offert

5.2.2 Suggestions d'amélioration

5.2.3 Conditions nécessaires

5.3 Différence école/entreprise

6. Caractéristiques des entreprises

APPENDICE C

FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Nous présentons ci-après les formulaires de consentement que les stagiaires et les tuteurs qui ont participé à notre étude ont signés. Ces formulaires ont été approuvés par notre directrice de mémoire.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES STAGIAIRES

Je, _____, consens à participer à cette recherche intitulée « Étude descriptive des pratiques de supervision des tuteurs en entreprise favorisant l'apprentissage des stagiaires en formation professionnelle ».

En signant ce formulaire de consentement,

1. j'accepte de participer à une entrevue d'une durée de 30 à 40 minutes menée par l'étudiante Nathalie Chevrier. Cette entrevue sera réalisée au cours ou à la fin de l'un de mes stages en entreprise;
2. j'accepte de répondre à des questions sur mon expérience de formation en milieu de travail;
3. j'autorise l'étudiante Nathalie Chevrier à enregistrer l'entrevue sur une cassette audio.

Il est entendu qu'à titre de participant(e) volontaire mes droits et ma vie privée sont respectés. De même, mon identité et l'information recueillie au cours de cette recherche demeurent strictement confidentielles. L'enregistrement de l'entrevue sera conservé uniquement pour la durée de l'étude, puis sera effacé après le dépôt final du mémoire. Toute question portant sur mes droits ou sur le projet de recherche peut être demandée à l'étudiante (Nathalie Chevrier au XXX XXX-XXXX) ou à sa directrice (Louise Ménard au XXX XXX-XXXX).

Je conserve une copie de ce formulaire et je comprends que je peux retirer mon consentement en tout temps, et ce, même après avoir signé le présent document.

Signature de la participante ou du participant

Date

Signature de l'étudiante

Date

Signature de la directrice de recherche

Date

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES TUTEURS

Je, _____, consens à participer à cette recherche intitulée « Étude descriptive des pratiques de supervision des tuteurs en entreprise favorisant l'apprentissage des stagiaires en formation professionnelle ».

En signant ce formulaire de consentement,

4. j'accepte de participer à une entrevue d'une durée approximative de 60 minutes menée par l'étudiante Nathalie Chevrier. Cette entrevue sera réalisée au moment qui me conviendra;
5. j'accepte de répondre à des questions sur mon expérience en tant que tuteur en milieu de travail;
6. j'autorise l'étudiante Nathalie Chevrier à enregistrer l'entrevue sur une cassette audio.

Il est entendu qu'à titre de participant(e) volontaire mes droits et ma vie privée sont respectés. De même, mon identité et l'information recueillie au cours de cette recherche demeurent strictement confidentielles. L'enregistrement de l'entrevue sera conservé uniquement pour la durée de l'étude, puis sera effacé après le dépôt final du mémoire prévu avant fin 2005. Toute question portant sur mes droits ou sur le projet de recherche peut être demandée à l'étudiante (Nathalie Chevrier au XXX XXX-XXXX) ou à sa directrice (Louise Ménard au XXX XXX-XXXX).

Je conserve une copie de ce formulaire et je comprends que je peux retirer mon consentement en tout temps, et ce, même après avoir signé le présent document.

Signature de la participante ou du participant

Date

Signature de l'étudiante

Date

Signature de la directrice de recherche

Date

APPENDICE D

FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

Dans les pages suivantes, nous présentons le formulaire d'approbation déontologique approuvé par notre directrice de mémoire, Louise Ménard, et par la direction du programme de maîtrise en éducation. Ce formulaire fait mention de toutes les mesures que nous comptons prendre afin d'appliquer les règles éthiques et déontologiques exigées dans le cadre de notre recherche auprès de sujets humains.

DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT
UN PROJET DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS

IDENTIFICATION

Nom et prénom de l'étudiante	<i>Chevrier Nathalie</i>
------------------------------	--------------------------

Nom et prénom de la directrice	<i>Ménard Louise</i>
--------------------------------	----------------------

Titre du projet:

Étude descriptive des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance.

DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET

1. Formulation de l'objectif général de la recherche

Décrire les pratiques de supervision utilisées par les tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires.

2. Méthodologie

2.1. Description des types d'instruments utilisés

Une entrevue semi-dirigée sera menée auprès de chacun des sujets.

2.2. Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument

Une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative d'une heure sera effectuée auprès de cinq (5) stagiaires. Ces élèves, sélectionnés par leur enseignant, réaliseront ou auront réalisé leur quatrième stage à l'intérieur d'un programme de DEP dispensé en alternance travail-études.

Une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative d'une heure sera effectuée auprès de neuf (9) tuteurs identifiés au préalable par l'enseignant du programme.

3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche?

Avant l'entrevue, par information orale et par un document écrit – formulaire de consentement – remis et signé conjointement. L'étudiante, Nathalie Chevrier, répondra à toutes les questions des sujets, et ce, tout long de la recherche.

4. Qui recueillera les informations auprès des sujets?

L'étudiante, Nathalie Chevrier.

5. Comment sera obtenu le consentement?

5.1. des sujets majeurs?

Bien que chacun des sujets rencontrés aura démontré verbalement à l'enseignant responsable du programme son intérêt à participer à l'étude, l'étudiante Nathalie Chevrier demandera à chacun des stagiaires et tuteurs de signer un formulaire de consentement avant de débiter chacune des entrevues (voir app. C).

5.2. des sujets mineurs?

Aucun sujet mineur ne sera rencontré au cours de cette étude.

6. Référence et support – Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à son médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Il est peu probable que l'étudiante, Nathalie Chevrier, rencontre un quelconque problème lors de son intervention auprès des sujets; l'enseignant responsable du programme sera toutefois la personne-ressource tout au long de sa recherche. Il sera joignable en tout temps et saura, le cas échéant, diriger l'étudiante vers une autre ressource disponible.

7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche?

L'autorisation de l'établissement scolaire est obtenue lors d'une rencontre avec la direction de l'établissement et l'enseignant responsable du programme qui fait l'objet de la recherche.

L'autorisation des établissements où sont placés les stagiaires et où exercent les tuteurs est obtenue par une étroite collaboration avec l'enseignant du programme à l'étude.

8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies?

8.1. lors du traitement et de l'analyse des informations?

Chacun des sujets participants à l'étude sera identifié par un code afin de respecter l'anonymat des propos recueillis. Ces codes seront utilisés pour identifier toutes les entrevues enregistrées sur des cassettes audio et transcrites sur papier.

Lors du traitement et de l'analyse des données, les informations susceptibles d'identifier un sujet, une entreprise ou l'établissement scolaire seront codées ou supprimées.

Tous les supports utilisés pour la cueillette des données seront conservés sous clé et seront manipulés uniquement par l'étudiante et sa directrice, au besoin.

8.2. lors de la diffusion des résultats de la recherche?

Aucune information permettant d'identifier les sujets participants à la recherche ne sera permise dans la diffusion des résultats.

9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels: cassette audio, cassette vidéo?

Les enregistrements audio seront effacés après le dépôt final du mémoire.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

Signature de l'étudiante

Date

APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE:

Signature de la directrice

Date

Direction du programme

Date

APPENDICE E

RÉGLEMENTATION DU MÉTIER DE
MÉCANICIEN, MÉCANICIENNE DE MACHINES FIXES

MÉCANICIEN, MÉCANICIENNE DE MACHINES FIXES RÉGLEMENTATION

La personne certifiée assure le fonctionnement d'une machine fixe : surveillance, direction, entretien ou vérification. La machine fixe peut être :

- une turbine,
- une chaudière,
- un moteur à vapeur,
- un générateur de vapeur,
- un appareil frigorifique.

La tuyauterie et les accessoires servant au fonctionnement sont inclus dans la mesure où ils font partie de l'appareil : intégrés dans l'appareil, placés sur celui-ci ou s'insérant entre ses différentes composantes.

Les systèmes de chauffage, de climatisation ou de réfrigération ne faisant pas partie de la machine sont exclus de la présente certification.

Selon la nature des travaux exécutés, le certificat de tuyauteur ou d'électricien peut également être requis.

Catégories

- Chauffage et moteurs à vapeur (classes 1 à 4)
- Appareils frigorifiques (classes A et B).

Les conditions d'obtention du certificat

Terminer l'apprentissage et réussir l'examen de qualification

- La durée de l'apprentissage varie de 12 à 84 mois, selon la classe et la catégorie.
- L'expérience et la formation peuvent être considérées.

Durée de validité du certificat et particularités du renouvellement

Durée de validité du certificat

- Deux ans

Particularités du renouvellement

La personne qui n'a pas renouvelé son certificat durant quatre années consécutives doit subir un nouvel examen si elle veut conserver son droit d'exercice.

RÉFÉRENCES

- Agulhon, Catherine. 2003. « Formation professionnelle en France. Deux modèles en tension ». In *Concertation éducation travail : politiques et expériences*, sous la dir. de Marcelle Hardy, p. 53-81. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Agulhon, Catherine et Patrick Lechaux. 1996. « Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques ». *Recherche et formation*, n° 22, p. 21-34.
- Balleux, André. 2000. « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, p. 263-285.
- Baudin, Bernard. 1996. *Lexique de la formation professionnelle et technique*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Beaud, Jean-Pierre. 2000. « L'échantillonnage ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, sous la dir. de Benoît Gauthier, p. 185-215. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Bernard, Huguette, Cyr, Jean-Marie et France Fontaine. 1981. *L'apprentissage expérientiel*. Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique, 66 p.
- Billett, Stephen. 2000. *Guided learning at work*. *Journal of workplace learning*, vol. 12, n° 7, p. 272-285.
- Billett, Stephen. 2001. *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest (Australia) : Allen & Unwin, 222 p.
- Billett, Stephen. 2002. Workplace pedagogic practices : co-participation and learning. *British journal of educational studies*, vol. 50, n° 4, p. 457-481.
- Billett, Stephen. 2003a. « Workplace mentors : demands and benefits ». *Journal of workplace learning*, vol. 15, n° 3, p.105-113.
- Billett, Stephen. 2003b. « Workplace pedagogic practices : participatory practices and individual engagement ». *EERA Conference*, 17-20 septembre 2003. Hambourg.
- Blanchard-Laville, Claudine et Dominique Fablet. 1996. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, 264 p.
- Boru, Jean-Jacques. 1988. *Les tuteurs et le développement de la fonction tutorale de l'entreprise dans la formation des jeunes en alternance*. 2 t. Paris : Conservatoire national des arts et métiers.
- Boru, Jean-Jacques. 1996. « Du tuteur à la fonction tutorale ». *Recherche et formation*, n° 22, p. 99-114.
- Boru, Jean-Jacques et Christian Leborgne. 1992. *Vers l'entreprise tutrice*. Paris : Entente. 143 p.

- Bourassa, Bruno, Fernand Serre et Denis Ross. 1999. *Apprendre de son expérience*. Sainte Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 181 p.
- Boutin, Gérald et Louise Camarais. 2001. *Accueillir et encadrer un stagiaire...Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS, 107 p.
- Brown, John-Seely, Allan Collins et Paul Duguid. 1989. « Situated cognition and the culture of learning ». *Educational researcher*, vol. 18, n° 1 (janvier-février), p. 32-42.
- Caron, Laurier et Christian Payeur. 2002. « Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional ». In *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, sous la dir. de Carol Landry, p. 309-344. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Chamberland, Gilles, Louisette Lavoie et Danielle Marquis. 1999. *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, 176 p.
- Charland, Jean-Pierre. 1982. *Histoire de l'enseignement technique et professionnel : 1867 à 1982*. Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 482 p.
- Collerette, Pierre. 1996. « Méthode des études de cas ». In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, sous la dir. de Alex Mucchielli, p. 77-80. Paris : Armand Colin.
- Cornford, Ian et Debbie Gunn. 1998. « Work-based learning of commercial cookery apprentices in the New South Wales hospitalities industry ». *Journal of vocational education and training*, vol. 50, n° 4 (automne), p. 549-567.
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill, 142 p.
- Deslauriers, Jean-Pierre et Michèle Kérisit. 1997. « Le devis de recherche qualitative ». In *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, sous la dir. de Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires, p. 85-111. Boucherville (Québec) : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Dewey, John. 1938. *Experience and education*. New York (New York) : Macmillan, 116 p.
- Dewey, John. 1975. *Démocratie et éducation : introduction à la philosophie de l'éducation*. Paris : Armand Colin, 426 p.
- Dolbec, André et Lorraine Savoie-Zajc. 2003. « Implantation du diplôme d'études professionnelles en pâtes et papiers : exemple de collaboration entre le milieu scolaire et les entreprises ». In *Concertation éducation travail : politiques et expériences*, sous la dir. de Marcelle Hardy, p. 211-227. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Doyon, Monique et Jean Archambault. 1986. *Du feed-back pour apprendre*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 42 p.
- Evanciew, Cheryl E.P. et Jay W. Rojewski. 1999. « Skill and knowledge acquisition in the workplace : a case study of mentor-apprentice relationships in youth apprenticeship programs ». *Journal of industrial teacher education*, vol. 36, n° 2, p. 24-54.
- Figeat, Madeleine. 1986. *Les séquences éducatives en entreprise*. Paris : Institut national de recherche pédagogique, 106 p.

- Fortin, Nicole. 1984. *Penser les stages*. Montréal : Cégep du Vieux-Montréal, 135 p.
- Geay, André. 1998. *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan, 193 p.
- Gonnin-Bolo, Annette et Catherine Mathey-Pierre. 1996. « Jeunes et tuteurs en entreprise ». *Recherche et formation*, n° 22, p. 47-64.
- Goupil, Georgette et Guy Lusignan. 1993. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville (Québec) : Gaetan Morin éditeur, 445 p.
- Griffiths, Toni, David Guile, Torsten Madsén, Christer Wallentin, Peter McKenna, Colm O'Maolmhuire, Fernando Marhuenda, Maria José Cros, Elena Giménez, Henrik Hertlau, Leif Bloch Rasmussen, Lone Christensen, Gertrud Krarup, Magdolna Benke, et Ildiko Gorgenyi. 2001. *Work experience as an education and training strategy : new approaches for the 21st century* (WEX21C). London : University College London.
- Hardy, Marcelle, Dominique Bouteiller et Carmen Parent. 2000. « Tuteurs et stagiaires en alternance : Quelles relations de formation? ». *Bulletin du GIRFE*, vol. 2, n° 1, mars 2001.
- Hardy, Marcelle, Sophie Grossmann, Thierno Hamidou Bah, Abdoulaye Barry et Pascale Gingras. 1998. *De la formation professionnelle au marché du travail*. Collection Théories et pratiques dans l'enseignement. Montréal : Les éditions Logiques, 239 p.
- Hardy, Marcelle et Louise Ménard. 2002. Partenariat école-entreprise : une étude de cas de quatre programmes d'études professionnelles. *International conference on technical and vocational education and training*, 17-19 octobre 2002. Winnipeg.
- Harrison, Denis. 2000. « L'éthique et la recherche sociale ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 33-56. 2^{ème} éd. rev. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- Hébert, Élise. 1996. *Le stage : instrument d'apprentissage*. Trois-Rivières (Québec) : Cégep de Trois-Rivières, 170 p.
- Jedliczka, Didier et Gilles Delahaye. 1994. *Compétences et alternance*. Paris : Éditions Liaisons, 178 p.
- Karsenti, Thierry et Stéphanie Demers. 2000. « L'étude de cas ». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 225-247. 2^{ème} éd. rev. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- Kolb, David A. 1984. *Expériential learning : Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (New Jersey) : Prentice-Hall, 256 p.
- Lafrenière, Gisèle et Clarisse Fréchette, Commission scolaire du Centre-de-la-Mauricie, Ministère de l'éducation. 1997. *L'alternance travail-études. Guide pratique pour la supervision des stagiaires ATE en entreprise*. Québec : Ministère de l'Éducation, 47 p.
- Landreville, Andrée. 1999. *Principes d'apprentissage et formats d'enseignement*. Recueil de notes et de textes du cours EDU 1710, automne 1999. Montréal : Université du Québec à Montréal, 233 p.
- Landry, Carol. 1998. « Grandeurs et misères des formations en alternance au Québec pour quel développement? ». In *Alternance, développement personnel et local*, sous la dir. de Jean-Noël Demol et Jean-Marc Pilon, p. 67-77. Paris : L'Harmattan.

- Landry, Carol et Elisabeth Mazalon. 2002. « La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées ». In *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, sous la dir. de Carol Landry, p. 9-48. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Lave, Jean et Étienne Wenger. 1991. *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge (Angleterre) : Cambridge University Press, 138 p.
- Legendre, Réal. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} éd. Montréal : Guérin.
- Mazalon, Élisabeth. 1994. « La problématique du partenariat dans les formations en alternance ». In *École et entreprise vers quel partenariat?*, sous la dir. de Carol Landry, p.125-138. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Mazalon, Élisabeth et Bruno Bourassa. 2003. « Alternance en formation professionnelle au Québec. Du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs ». In *Concertation éducation travail : politiques et expériences*, sous la dir. de Marcelle Hardy, p. 187-209. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Ménard, Louise. 1996. *La supervision du journal de bord en stage de soins infirmiers*. Laval (Québec) : Collège Montmorency, 241 p.
- Ménard, Louise. 1997. « Type de supervision du journal de stage et rétroaction écrite favorisant l'apprentissage ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, 417 p.
- Ménard, Louise. 2001. *Évaluation de l'apprentissage d'un métier, d'une technique, d'une profession*. Recueil de notes pour le cours EDU 2510, hiver 2001. Montréal : Université du Québec à Montréal, 45 p.
- Ministère de l'Éducation. 1986. *La formation professionnelle au secondaire*. Plan d'action. Québec : Gouvernement du Québec, 33 p.
- Ministère de l'Éducation. 1993. *Investir dans la compétence : orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique*. Québec : Gouvernement du Québec, 24 p.
- Ministère de l'Éducation. 1997. Voir Lafrenière, Gisèle et Clarisse Fréchette, Commission scolaire du Centre-de-la-Mauricie, Ministère de l'éducation. 1997.
- Ministère de l'Éducation. s.d. *L'alternance travail-études...un projet de collaboration*. Québec : Gouvernement du Québec, 16 fiches.
- Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation professionnelle et technique. 1995. *L'alternance en formation professionnelle et technique. Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec, 23 p.
- Ministère de l'Éducation, Secteur de la formation professionnelle et technique, Direction de la formation continue et du soutien. 2001. *L'alternance en formation professionnelle et technique : cadre de référence*, 3e éd. rev. Québec : Gouvernement du Québec, 33 p.
- Mucchielli, Alex. 1996. « Interview non directive ». In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, sous la dir. de Alex Mucchielli, p. 109-110. Paris : Armand Colin.
- OCDE. 1994. *Les formations en alternance : quel avenir?* Paris : Céreq, 168 p.

- Parent, Alphonse-Marie. 1963-1966. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. 3 t. Québec : Gouvernement de la province de Québec.
- Parsloe, Eric et Monika Wray. 2000. *Coaching and mentoring, practical methods to improve learning*. London : Kogan Page, 193 p.
- Ralph, Edwin. G. 1998. *Developing practitioners : a handbook of contextual supervision*. Stillwater (Oklahoma) : New Forums Press, 127 p.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 1996. « Journal de bord ». In *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, sous la dir. de Alex Mucchielli, p. 116-117. Paris : Armand Colin.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000a. «La recherche qualitative/interprétative en éducation». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p.171-198. 2^{ème} éd. rev. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000b. « L'entrevue semi-dirigée ». In *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, sous la dir. de Benoît Gauthier, p.263-285. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Scallon, Gérard. 1988. *La réflexion*. T. 1 de *L'évaluation formative des apprentissages*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Scallon, Gérard. 2000. *L'évaluation formative*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique, 449 p.
- Schön, Donald A. 1983. *The reflective practitioner : How professionals think in action*. New York (New York) : Basic Book, 374 p.
- Serre, Fernand et Guylaine Michaud. 1994. « Un modèle de formation des formateurs en entreprise dans le cadre de l'alternance travail-études au secondaire ». In *École et entreprise vers quel partenariat*, sous la dir. de Carol Landry et Fernand Serre, p. 157-166. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- St-Arnaud, Yves. 1992. *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 111 p.
- Vienneau, Raymond. 2005. *Apprentissage et enseignement*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 340 p.
- Vincent, Francine. 1983. *Les tuteurs en entreprise*. Paris : Publications de la Sorbonne, 168 p.
- Wittorski, Richard. 1996. « Évolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat ». *Recherche et formation*, n° 22, p. 35-46.