

**MARGINALITE DES APPRENTISSAGES EN ENTREPRISE :
ENCADREMENT
DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALTERNANCE
PAR LES ENSEIGNANTS ET LES TUTEURS¹**

Marcelle HARDY,
*Département des Sciences de l'Éducation
Université du Québec, Montréal, Canada*

Depuis quelques années, nous sommes engagées dans une recherche sur la collaboration entre l'école et l'entreprise en formation professionnelle. Voulant comprendre les modalités d'articulation entre le milieu scolaire et le milieu du travail, nous avons choisi de concentrer nos analyses sur des programmes professionnels offerts en alternance. Nous réinterprétons ici les représentations d'enseignants et de tuteurs qui encadrent des élèves lors de leurs périodes de formation en entreprise. Nous questionnons les formes d'encadrement offertes aux élèves et la complémentarité des rôles entre les enseignants et les tuteurs. Après la présentation de la problématique, du cadre d'analyse et de la méthodologie, nous décrivons la formation en alternance au Québec puis les acteurs interrogés. Nous élaborons ensuite notre analyse à l'aide de la typologie de l'expérience de travail développée par Guile, et Griffiths, (2001).

I - PROBLEMATIQUE ET CADRE D'ANALYSE

Au Québec comme dans plusieurs pays industrialisés, la volonté politique d'améliorer la qualité de la formation de la main-d'œuvre et de l'arrimer aux besoins du marché du travail a stimulé l'intégration d'apprentissages en entreprise dans les programmes professionnels (Hardy, et Maroy, 1995 ; Möbus, et Verdier, 1997). Elle a aussi valorisé la coordination entre les enseignants et les représentants des milieux du travail (Stern, Bailey, et Merritt, 1996). Ces expériences sont questionnées en regard de la qualification acquise, de l'adaptation au marché du travail et des perspectives d'emploi et de formation continue (Devaud, 2001 ; Hardy, accepté 2002 ; Jobert, Marry, et Tanguy, 1995 ; Penicaud, 2001 et Verdier, 2001). L'ensemble de notre démarche de recherche s'est inspiré d'études américaines autour du *Work-based learning*, d'études françaises sur l'*Alternance* (Hardy, 2001 ; Hardy, et Ménard, 2001 ; Hardy, et Parent, accepté 2002). Nous avons analysé les points de vue de directions d'écoles, d'enseignants, de tuteurs et d'élèves. Nous revisitons ces analyses en nous inspirant de la typologie de l'expérience de travail de Griffiths, et Guile, (2001)² qui approfondit le processus d'apprentissage en entreprise. Cette typologie s'inspire des travaux sur *learning theory* et *contextualisation* des apprentissages développés par Lave, (1993), Lave, et Wenger, (1991) et des développements en éducation des adultes (Usher, Bryant, et Johnston, 1997) et *curriculum theory* (Young, 1998).

I - 1 Typologie de l'expérience de travail de Guile, et Griffiths,³

La typologie de l'expérience de travail développée par Guile, et Griffiths,⁴ est complexe. Nous ne présentons que les éléments de cette typologie qui sont :

- 1) But de l'expérience de travail,
- 2) Perceptions de l'apprentissage et du développement,
- 3) Pratique de l'expérience de travail,
- 4) Encadrement de l'expérience de travail,

¹ Cette recherche est supportée par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada et par le Fonds FCAR (Formation de chercheurs et aide à la recherche) financé par le gouvernement québécois.

² Ces auteurs considèrent à la fois les élèves, les enseignants et les tuteurs. Le format prévu ici ne nous permet pas de retenir les élèves dont nous avons déjà analysé l'expérience (Hardy, et Ménard, 2001).

³ Cette présentation résume et traduit le développement élaboré par Guile, et Griffiths, (2001) In : « Learning Through Work Experience ». p120-126.

⁴ Cette typologie a été élaborée par un programme de recherche de l'Union européenne et a été appliquée dans les pays suivants : Angleterre, Danemark, Espagne, Hongrie, Irlande et Suède.

- 5) Résultats de l'expérience de travail,
- 6) Stratégie pédagogique utilisée pour favoriser l'apprentissage.

Les auteurs différencient ainsi cinq modèles de stage qu'ils qualifient de :

- 1) Traditionnel,
- 2) Expérientiel,
- 3) Générique,
- 4) Processus de travail,
- 5) Connexion.

En regard de la complexité des apprentissages possibles, ces modèles se placent sur un continuum où le *modèle Traditionnel* offre les résultats minimums et le *modèle Connexion* permet d'obtenir les résultats maximums.

Voici une présentation sommaire de quatre de ces modèles (voir Annexe 1)⁵ :

◆ *le modèle Traditionnel* a pour but de « Plonger » l'élève dans le travail et recherche une insertion rapide dans le milieu de travail. Pendant les stages, souvent réalisés dans un seul milieu, l'élève doit exécuter des tâches et respecter des consignes. Les stages de type Traditionnel sont orientés vers l'adaptation au milieu de travail et l'acquisition d'habiletés et de connaissances correspondant au contenu du programme d'études. Par ailleurs, les ressources propres à l'entreprise d'accueil sont peu ou pas exploitées. Le travail de l'élève en entreprise est supervisé de façon plus ou moins étroite. Globalement, l'élève en stage est considéré comme un contenant qui apprend ce qui est prévu dans son programme pour se préparer à exercer une fonction de travail dans son métier ;

◆ *le modèle Expérientiel* se caractérise par la complémentarité entre les possibilités de formation de l'école et les ressources de formation de l'entreprise. L'expérience de travail est alors une bonification du programme d'études et une source de diversification d'expériences. L'élève fait ses stages dans différents types d'entreprise. Enseignants et tuteurs planifient des périodes de stages visant l'approfondissement de volets différents du métier enseigné et se préoccupent d'améliorer le sens des responsabilités et de développer les capacités d'adaptation de l'élève aux changements technologiques et économiques de son secteur professionnel. Le modèle Expérientiel tient compte du processus de développement de l'élève. Il nécessite la négociation d'objectifs clairs entre les enseignants et les tuteurs afin de favoriser la complémentarité entre la formation acquise en stage et à l'école. L'encadrement de l'élève valorise le retour sur l'expérience en stage qui contribue au développement personnel et social de l'élève comme futur travailleur ;

◆ *le modèle Processus de travail* vise l'intégration à divers environnements de travail et met l'accent sur le transfert des connaissances et des habiletés dans divers milieux de travail. Enseignants et tuteurs invitent l'élève à comprendre et à participer à toutes les facettes du processus de travail en s'impliquant dans la production, les relations de travail et l'organisation de l'entreprise. Grâce à un encadrement du type « tutorat », l'élève apprend à profiter des opportunités de développement de son milieu de travail, à s'adapter aux besoins et attentes de ce milieu et à s'ajuster aux types de performances demandées. L'encadrement met l'accent sur la réflexion de l'élève **sur** son expérience de travail et **pendant** la réalisation des tâches et des activités qui lui sont confiées ;

◆ *le modèle Connexion* est centré sur « l'apprentissage réflexif » où le stagiaire est stimulé par tous les aspects du milieu de travail. Enseignants et tuteurs invitent l'élève à s'auto-former en exploitant le potentiel du milieu de travail à travers ses interactions avec les autres employés, sa participation à la solution des problèmes techniques ou organisationnels et sa réflexion sur le pourquoi et le comment des processus mis en œuvre pour résoudre les problèmes. Ce modèle insiste sur le développement de liens réfléchis entre les apprentissages formels fait à l'école et les apprentissages informels acquis en milieu de travail. Le stagiaire développe ainsi des habiletés dites « poly-contextuelles » et se prépare à participer à « l'économie du savoir ». Ce modèle exige un encadrement ancré dans des partenariats avec les lieux de travail où la formation du stagiaire est intégrée à la politique de formation de l'entreprise. Ecole et entreprise contribuent ainsi à créer des « environnements d'apprentissage » à l'intérieur de l'entreprise.

II - METHODOLOGIE

Cette étude auprès des enseignants et des tuteurs de formation professionnelle s'appuie sur une approche de type étude de cas dans l'esprit de Stake, (1995). Les cas étudiés sont des programmes d'études préparant aux métiers suivants : Coiffure, Dessin de bâtiment (DB), Joaillerie, Modelage, Mécanique industrielle (MI), Mécanique de machines fixes (MMF) et Secrétariat.⁶ Ces

⁵ Nous ne décrivons pas le modèle générique observé principalement en Angleterre et conçu comme un programme individuel pour aider les élèves en difficulté.

⁶ Les programmes préparent à travailler dans les secteurs suivants. La coiffure enseigne les soins esthétiques dispensés en Salon de coiffure, le DB prépare pour le secteur de l'architecture, la Joaillerie forme à la conception et la création de bijoux. La MI instruit sur l'entretien des systèmes et la réparation d'équipements de production, d'immeubles ou d'usines (convoyeurs, presses, appareils de ventilation, etc.) et la MMF prépare à assurer le bon

programmes sont enseignés dans six Centres de formation professionnelle de la région de Montréal. Nous analysons ici les points de vue de 23 enseignants et de 42 tuteurs impliqués dans la formation en alternance. Les données analysées ont été recueillies à l'aide d'entrevues d'environ 60 minutes pour les enseignants et 30 minutes pour les tuteurs puis elles ont été codées et traitées avec le logiciel NUD*IST.⁷

II - 1 La formation en alternance au Québec

La réforme québécoise de la formation professionnelle (Ministère de l'Éducation, 1987) a intégré un stage de trois semaines en entreprise et a regroupé les clientèles jeunes et adultes dans les mêmes groupes classes. À partir de 1992, le souci d'un rapprochement école-entreprise a conduit à l'implantation de la formation en alternance inspirée du modèle français. Cette forme d'alternance vise l'acquisition en milieu de travail des compétences prévues dans un programme professionnel ou recherche le transfert dans une situation réelle de travail des compétences déjà acquises ainsi que l'intégration progressive de l'élève à l'exercice de l'occupation choisie (Ministère de l'Éducation, 1995).

Comme Brochier, Froment, et d'Iribarne, (1990), nous observons plusieurs formes d'alternance, où le nombre des stages peut varier de deux à sept et la durée de chaque stage peut osciller de une à six semaines. Cette flexibilité permet l'adaptation aux particularités sectorielles du milieu de travail. La Coiffure planifie sept stages de deux semaines. Joaillerie, DB et MMF offrent quatre stages d'environ quatre semaines chacun alors que MI propose deux stages de quatre semaines et un de six semaines. Modelage prévoit trois stages d'une, deux et quatre semaines. Enfin, Secrétariat propose deux stages de quatre semaines. La durée des études professionnelles n'est pas influencée par l'introduction de l'alternance. Malgré des allocations du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) visant l'accroissement du nombre de programmes et de stagiaires (Gauthier, 2001), la formation en alternance demeure minoritaire puisqu'elle touche moins de 10 % des élèves des programmes professionnels.

II - 2 Caractéristiques des enseignants et des tuteurs

Dans les sept programmes, nous avons rencontré 23 enseignants et 42 tuteurs. Les enseignants sont plus souvent des hommes (n=13) alors que les tuteurs sont surtout des hommes (n=32). Cinq programmes sont traditionnels en regard du genre. Il s'agit de Coiffure, Secrétariat, MI, MMF et Modelage. Les deux premiers regroupent exclusivement des femmes et les trois derniers réunissent seulement des hommes chez les enseignants et les tuteurs. L'âge moyen des enseignants (46,5 ans) et celui des tuteurs (42,4 ans) sont voisins. Les enseignants détiennent un diplôme dans le métier enseigné (n=21) et ont poursuivi des études universitaires (n=22) en pédagogie ou en enseignement professionnel (n=20). Plus des deux tiers des tuteurs (n=31) détiennent un diplôme dans leur métier et les onze autres tuteurs ont fait des études universitaires en gestion, génie, architecture, sciences ou pédagogie. Les enseignants ont travaillé en entreprise pendant 13,8 ans en moyenne. Ils ont ensuite enseigné pendant une moyenne de 12,6 ans. Par ailleurs, l'expérience de travail industriel des tuteurs est de 16,6 ans. Ils ont une expérience de supervision de stagiaires d'une durée moyenne de 4,4 ans.

II - 3 Conditions d'implantation de l'alternance

L'analyse de l'encadrement de la formation en alternance ne peut ignorer ses conditions d'implantation qui varient d'un programme à l'autre. Ces conditions influencent les modalités d'articulation entre l'école et les entreprises et la complémentarité des rôles entre les enseignants et les tuteurs. L'alternance est encouragée par le MEQ, mais origine principalement du Centre de formation en concertation avec sa commission scolaire (CS).⁸ En Coiffure, le MEQ ayant décidé de réduire le nombre de groupes classe et de n'accepter que des nouveaux groupes en alternance, le directeur du Centre a implanté l'alternance pour sauvegarder deux de ses trois groupes classe et les postes d'enseignants correspondants. En Joaillerie et DB, le Centre de formation⁹ voulait rendre ces programmes plus attrayants pour une clientèle élargie. En Joaillerie, l'alternance a été développée avec le chef d'atelier d'une prestigieuse bijouterie représentant les entreprises au Comité de gestion de l'école. Ce chef d'atelier s'est engagé à recevoir des élèves et les enseignants se sont engagés à préparer les élèves à

fonctionnement des équipements d'une centrale thermique. Le Modelage initie à la fabrication de modèles en bois, en mousse plastique de coulée ou en plastique renforcé pour des moules utilisés en fonderie et en plasturgie. Enfin, le Secrétariat prépare au travail de bureau.

⁷ L'ensemble des entrevues a été recueilli, codifié puis analysé par Rita Bissoonauth, Olenka Brynczka, Guylaine Cyr, France Dessureault, Nadine Fortin, Sophie Grossmann, Marie-Josée Gicali, Pascale Gingras, Danielle Melançon, Olivier Ménard, Caroline Quidoz, Charlotte Semblat et Louis Trudel sous la supervision des auteurs.

⁸ Au Canada, l'éducation est de responsabilité provinciale. L'organisation de l'éducation et les diverses réformes éducatives sont implantées dans chaque province sans coordination inter-provinciale ou canadienne. Au Québec, La conception et la révision des programmes d'études primaire et secondaire ainsi que la répartition, entre les CS (n=69), des programmes de formation professionnelle dépendent du MEQ. La gestion de l'enseignement relève des CS qui sélectionnent et encadrent leurs enseignants, organisent l'enseignement, construisent et aménagent leurs écoles. Chaque CS est gérée par un Conseil de commissaires élu par les citoyens et prélève des taxes foncières selon des barèmes approuvés par le MEQ. Celui-ci fournit aussi une part substantielle de leur financement.

⁹ Ces deux programmes sont offerts dans le même Centre de formation professionnelle.

aller en stage. Le DB étant aussi offert dans une CS voisine, la Direction et les enseignants ont voulu concurrencer cette CS par l'offre de stages en entreprise. L'alternance est ainsi devenue un moyen de sauvegarder le programme et les emplois des enseignants. Le programme MI fut implanté en alternance afin de répondre aux besoins des jeunes ayant peu ou pas d'expérience de travail.¹⁰ En Modelage, l'alternance a été utilisée comme stratégie de mise à jour du programme hérité d'une commission scolaire voisine. En Secrétariat,¹¹ la direction dit avoir utilisé l'alternance pour améliorer la formation des élèves. Contrairement aux programmes précédents, l'alternance en MMF origine du MEQ qui voulait rencontrer les exigences de qualité de la main-d'œuvre de ce secteur et contrer les difficultés financières liées à l'acquisition des équipements.

Le curriculum scolaire de MMF a été révisé, avec les représentants du marché du travail¹² et l'enseignant responsable de son implantation dans le Centre choisi. N'est-il pas étonnant d'observer un tel écart entre les préoccupations socio-économiques liées au développement de l'alternance et les objectifs visés par les écoles et les CS impliquées dans l'implantation de l'alternance ? Dans la majorité des programmes, l'alternance répond à des préoccupations scolaires. Il s'agit de protéger des postes et des classes en Coiffure et DB, de renouveler le programme et élargir les clientèles en Modelage et Joaillerie ou de répondre aux besoins des élèves en MI et Secrétariat. Le programme MMF est le seul à être orienté vers l'arrimage de la formation aux besoins de qualification de la main-d'œuvre exprimés par le marché du travail. Ceci influencera d'ailleurs les modalités d'encadrement des enseignants.

II - 4 Encadrement de la formation en entreprise

L'analyse des témoignages des enseignants et des tuteurs démontre une concentration des perceptions et des comportements correspondant au modèle Traditionnel de Guile, et Griffiths,¹³ et l'absence de référence aux modèles Processus de travail et Connexion. Nous traitons des enseignants et des tuteurs qui travaillent dans la logique du modèle Traditionnel, puis nous présentons ceux qui œuvrent dans la logique du modèle Expérientiel.

II - 4.1 Encadrement selon le modèle Traditionnel

Tous les enseignants de Coiffure, DB, Joaillerie, Modelage et Secrétariat et les tuteurs de tous les programmes s'inscrivent dans la logique du modèle Traditionnel. C'est aussi partiellement le cas des enseignants de MI.¹⁴ Le *But de l'expérience de travail* est exprimé en termes d'*insertion dans le travail*. Les enseignants perçoivent la formation en entreprise comme : une initiation des élèves à la réalité du monde du travail, une acquisition d'expérience de travail et une préparation au marché du travail. Enseignants et tuteurs voient les stages comme une occasion de mise en pratique des apprentissages scolaires. Leurs *perceptions de l'apprentissage* sont centrées sur l'*adaptation* technique et sociale au milieu de travail. L'*adaptation technique* touche les habiletés manuelles de base et les méthodes de travail reliées à la manipulation des outils et à l'exécution des techniques. L'*adaptation sociale* considère l'acquisition des comportements sociaux recherchés par les entreprises et le développement de l'autonomie, de la confiance en soi et de la débrouillardise. L'*encadrement de l'expérience de travail* est caractérisé par la *supervision*. En DB, Joaillerie et Secrétariat, les enseignants sélectionnent les élèves qui peuvent aller en stage.¹⁵ Lors de la *préparation du stage*, les enseignants expliquent les objectifs et le déroulement du stage et les différents aspects du milieu de travail. En Coiffure, DB et en Modelage, les enseignants guident les élèves dans leur recherche d'un stage. Joaillerie bénéficie de l'entente avec un atelier de confection de bijoux et les enseignants préparent le projet des élèves en détaillant et planifiant leurs activités pendant le stage. En Secrétariat et MI, la préparation du stage relève du coordonnateur de l'école. Enseignants et coordonnateurs précisent le plan de formation de l'élève et discutent de ses activités avec chaque entreprise. *Pendant le stage*, les tuteurs secondés par des employés assignent des tâches diversifiées aux stagiaires et les conseillent au plan technique afin qu'ils aident au travail des employés et contribuent à l'activité productive. En Joaillerie, le chef d'atelier conseille les stagiaires dans la réalisation de leur projet. Le produit de leur travail ne peut être mis en

¹⁰ Ce Centre offre la MI sous deux formes : alternance et « régulière ». Les candidats plus jeunes sont invités à s'inscrire en alternance et ceux plus âgés sont orientés vers le programme régulier avec un seul stage en fin d'études. La moyenne d'âge des élèves en alternance est de 21,7 ans et celle du groupe régulier est de 26,6ans. Si l'on excepte le nombre stages, les deux groupes reçoivent les mêmes cours dispensés par la même équipe d'enseignants.

¹¹ En Secrétariat, la formation est individualisée : les dates d'entrée et la durée de la formation sont variables.

¹² Au Québec, tous les programmes professionnels et techniques sont révisés par le Comité national des programmes d'enseignement professionnel et technique rattaché à la Direction générale de l'organisation pédagogique du MEQ. Il est dirigé par le sous-ministre responsable de la FPT et regroupe des représentants des employeurs, des syndicats et des milieux de l'éducation.

¹³ Des six éléments de la typologie de Guile, et Griffiths, présentés, nous ne traitons que les éléments 1, 2, 4 et 6 reliés à l'encadrement de la formation en entreprise par les enseignants ou les tuteurs.

¹⁴ Les enseignants de MI partagent les perceptions et comportements des enseignants de type Traditionnel tout en adoptant certains comportements de type Expérientiel présentés plus loin.

¹⁵ Dans ces programmes, les élèves ne peuvent aller en stage quand leurs performances sont trop faibles, qu'ils ont des échecs, trop d'absences ou de retards. Ils bénéficient alors d'un programme de récupération personnalisé.

vente et il n'y a aucune contribution à la production de l'entreprise. Les enseignants de Joaillerie visitent leurs élèves une fois par semaine. Ceux de Coiffure font au moins une visite par stage durant laquelle ils évaluent les habiletés pratiques de l'élève. Les enseignants ou les coordonnateurs des autres programmes visitent chaque élève une fois au cours de la deuxième partie de son stage où ils discutent des tâches réalisées et de son travail avec son tuteur. Tous les enseignants insistent sur l'importance d'encourager leurs élèves et de recevoir leurs commentaires.

La *stratégie pédagogique utilisée pour favoriser l'apprentissage* se caractérise par la *conformité aux programmes d'études*. Les enseignants privilégient l'application du curriculum et veulent que chaque stage réponde à un de ses aspects particuliers. Plusieurs enseignants déplorent que les stages réduisent les heures en classe et voient le stage comme une période amputée à la formation où les élèves appliquent ce qui a été appris à l'école. De plus, les enseignants de Joaillerie soulignent la difficulté à faire remplir le cahier de stage par le tuteur et déplorent le manque de disponibilité du tuteur et des employés qui ne peuvent répondre immédiatement aux questions des élèves. Par ailleurs, les tuteurs donnent de la rétroaction aux élèves et les aident à réaliser les tâches qu'ils leur confient, mais se préoccupent peu du développement de la réflexion chez l'élève. Ils considèrent que les stages sont trop courts pour les apprentissages planifiés et insistent sur leur manque de temps pour encadrer les stagiaires. Enseignants et tuteurs semblent concevoir l'expérience en milieu de travail, comme étant orientée exclusivement vers les objectifs du programme d'études. Ils sont peu sensibles aux avantages de l'apprentissage en contexte réel. Pour eux, le stage est uniquement un temps d'adaptation ou de préparation au milieu de travail.

II - 4.2 Encadrement selon le modèle Expérientiel

Les particularités d'implantation de l'alternance en Mécanique de machines fixes réalisée en concertation avec les représentants du marché du travail et la collaboration des enseignants ont favorisé l'émergence d'un encadrement de type Expérientiel. Par ailleurs, la diversité des stages expérimentés par les élèves de MI¹⁶ leur permet de bénéficier partiellement de ce type d'encadrement.¹⁷

Le *but de l'expérience de travail* exprimé par les enseignants est caractérisé par la recherche de la *complémentarité entre l'éducation et le travail*. Les enseignants de MMF et de MI poursuivent les objectifs suivants :

- ◆ Compléter les compétences acquises à l'école par des expériences de travail diversifiées ;
- ◆ Stimuler l'acquisition d'une maturité relationnelle et du sens des responsabilités chez les élèves. Les enseignants de MMF sont les seuls à :
 - apprendre à l'élève à réfléchir et à répondre à ses propres questions dans différents milieux de travail ;
 - appliquer la théorie vue à l'école. Dans cette logique, les *perceptions de l'apprentissage* sont formulées en termes d'*adaptation et de prise de conscience de la complexité de l'environnement de travail*. Les enseignants de MMF et le coordonnateur de MI insistent sur la complexité de l'expérience de travail et présentent les stages comme un moyen de connaître différents milieux de travail au cours des divers stages. Seuls les enseignants de MMF mettent en relation des tâches spécifiques réalisées en entreprise avec des connaissances théoriques acquises à l'école.

L'*encadrement de l'expérience de travail* est caractérisé par la *diversité des formes de supervision*. La *préparation des stages* par les enseignants de MMF associe une préparation diffuse dans les cours et une préparation spécifique avant chaque stage. Ils choisissent les lieux de stage en fonction des apprentissages visés par chaque élève. Ils consignent les objectifs du stage dans un cahier remis aux tuteurs et aux élèves. *Pendant le stage*, les *enseignants* font une visite hebdomadaire de 7 à 9 heures dans chaque lieu de stage et aident chaque élève à atteindre les objectifs de son stage et à faire des liens avec les apprentissages acquis à l'école

La *stratégie pédagogique utilisée pour favoriser l'apprentissage* confère un rôle important aux enseignants de MMF qui assument une partie importante de la formation et du suivi des stagiaires en entreprise. Ils stimulent la réflexion des élèves avant et pendant le stage. Leur implication se poursuit après le stage alors qu'ils établissent des liens entre l'expérience en entreprise et les apprentissages

¹⁶ La majorité des élèves de Coiffure, DB, Joaillerie et Secrétariat font tous leurs stages dans la même entreprise

¹⁷ En MI, le but et l'objet de l'expérience de travail sont les seuls éléments répondant à la logique Expérientiel. Si les enseignants sont soucieux d'offrir une expérience de travail complexe et diversifiée, leur encadrement et leur stratégie pédagogique sont de type Traditionnel.

scolaires à venir et aident les élèves à répondre aux problèmes techniques et personnels rencontrés en stage.

❖ CONCLUSION

Si l'on excepte les enseignants de MMF, nos analyses des propos des enseignants et des tuteurs démontrent la dominance d'une logique Traditionnelle centrée sur la transmission des curriculums. Leurs contenus n'ont d'ailleurs pas été modifiés afin de valoriser l'apport de l'expérience en milieu de travail. Les ressources formatives du milieu de travail sont négligées au détriment d'une contextualisation des apprentissages potentiellement bénéfiques pour les élèves. De plus, ces expériences d'alternance n'ont pas été accompagnées d'une formation aidant les enseignants et les tuteurs à traduire et intégrer leurs fonctions d'encadrement en milieu de travail à l'intérieur de leur identité professionnelle. Globalement, l'alternance marginalise les apprentissages en entreprise en regard des apprentissages en milieu scolaire dans les programmes professionnels.

L'expérience de travail de MMF ne donne qu'une partie des fruits escomptés, car la révision du modèle de formation en entreprise s'est limitée au curriculum et au rôle des enseignants. Les tuteurs continuent d'exercer un rôle de type Traditionnel et il n'y a aucun développement de partenariat avec les lieux de travail qui puisse contribuer à la création d'environnements d'apprentissage. Cette expérience est néanmoins considérée comme un *exemple* pour les intervenants des milieux éducatifs et productifs qui souhaitent la *reproduire* dans d'autres secteurs industriels afin de renouveler la contribution du milieu du travail québécois à la formation professionnelle et technique. Pour que ces protagonistes de l'éducation et du travail satisfassent leurs attentes, il nous paraît essentiel de resserrer l'articulation entre les écoles et les entreprises, de développer la formation des enseignants et des tuteurs à l'encadrement de la formation en entreprise, de favoriser la complémentarité de rôles entre enseignants et tuteurs et d'exploiter les entreprises comme contexte d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

BROCHIER, D., FROMENT, J-P., D'IRIBARNE, A.

(1990) - « *La formation en alternance intégrée à la production* ». Formation Emploi. n° 30. p3-19.

DEVAUD, J-M.

(2001) - « *La formation professionnelle : Pourquoi ? Pour qui ?* ». Formation Emploi. n° 76. p191-195.

GAUTHIER, G.

(2001) - « *L'alternance travail-études en formation professionnelle et Technique* ». Colloque de l'Association Québécoise d'Alternance Etudes-Travail : Québec.

GUILE, D., GRIFFITHS, T.

(2001) - « *Learning through work experience* ». Journal of Education and Work. n° 14 (1). p113-131.

HARDY, M.

(2001) - « *Work-based training in Quebec. Principal outcomes for students and main difficulties for instructors and mentors* ». International Vocational Education and Training Conference. Jamaïque.

(accepté 2002) - (dir) - « *Concertation éducation travail : Politiques et expériences* ». PU du Québec : Sainte Foy.

HARDY, M., MAROY, C.

(1995) - « *La formation professionnelle et technique en transformation* ». Revue des sciences de l'Éducation. n° XXI (4). p641-904.

HARDY, M., MÉNARD, L.

(2001) - « *Typology of work experience : Analysis of the workplace training process in Quebec* ». European Conference on Educational Research. Lille. France.

HARDY, M., PARENT, C.

(accepté, 2002) - « *Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise. Difficultés de la Direction d'écoles professionnelles* ». In : M. Hardy, (dir.). *Concertation éducation-travail : Politiques éducatives et expériences*. PU du Québec : Sainte Foy.

JOBERT, A., MARRY, C., TANGUY, L.

(1995) - « *Education et travail : en Grande-Bretagne, Allemagne et Italie* ». Armand Colin : Paris.

LAVE, J.

(1993) - « *The practice of learning* ». In : Chaiklin, S., Lave, J. (dir.). *Understanding practice : Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press. p3-32.

LAVE, J., WENGER, E.

(1991) - « *Situated learning* ». Cambridge Press.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION.

(1987) - « *Cadre d'organisation de la formation professionnelle à l'école secondaire* ». Gouvernement du Québec.

(1995) - « *L'alternance en formation professionnelle et technique : Cadre de référence* ». Gouvernement du Québec.

MÖBUS, M., VERDIER, E. (dir.)

(1997) - « *Les diplômés professionnels en Allemagne et en France. Conception et jeu d'acteurs* ». L'Harmattan : Paris.

PENICAUD, M.

(2001) - « *L'enseignement professionnel, figure imposée de l'exception française* ». Formation Emploi. n° 76. p39-49.

STAKE, R.E.

(1995) - « *The art of case study reseach* ». Sage Pub : Thousand Oaks.

STERN, D., BAILEY, T., MERRITT, D.

(1996) - « *School-to-work policy insights from recent International developments* ». National Center for Research in Vocational Education : Berkeley.

USHER, R., BRYANT, I., JOHNSTON, R.

(1997) - « *Adult education and the post-modern challenge* ». Routledge : London.

VERDIER, E.

(2001) - « *La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation ?* » Formation Emploi. n° 76. p11-34.

YOUNG, M.F.D.

(1998) - « *The curriculum of the future* ». Falmer Press : London.