

Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance.

Études de cas en formation professionnelle agricole

Claudia Gagnon, Ph.D.

Université de Sherbrooke

Résumé

En formation professionnelle agricole au Québec, dans un contexte où les formations en alternance sont privilégiées pour favoriser la réussite, la question de l'arrimage entre les pratiques éducatives des enseignants et celles des formateurs en entreprise est posée. Avec la stratégie méthodologique de l'étude de cas, l'arrimage a été abordé selon trois points de vue : 1) à travers une séquence école-stage-école; 2) à travers les systèmes de pratiques professionnelles propres à chaque intervenant et 3) à travers le déroulement de pratiques spécifiques que sont les pratiques d'enseignement à l'école et les pratiques de formation en entreprise. L'analyse des entrevues et des observations en classe et en entreprise fait notamment ressortir l'hétérogénéité des pratiques, l'importance de la structure scolaire en regard de l'alternance et de l'arrimage qu'elle permet, ainsi que certaines faiblesses concernant la didactique de l'alternance chez les enseignants et le guidage de l'activité chez les formateurs en entreprise.

Mots clés

ALTERNANCE, FORMATION PROFESSIONNELLE, PRATIQUES ÉDUCATIVES, FORMATION AGRICOLE

Introduction : un contexte particulier qui soulève la question de l'arrimage

Dans le domaine agricole au Québec, la formation est devenue incontournable compte tenu de l'évolution de l'agriculture et du contexte de mondialisation. Or, malgré les nombreux efforts de revalorisation et les incitatifs mis en place par le ministère de l'agriculture, des pêcheries et de l'alimentation du Québec pour encourager la formation en agriculture, dont le seuil minimal pour l'obtention de subvention à l'établissement constitue le diplôme d'études

professionnelles (DEP), le niveau de scolarité des agriculteurs demeure faible (Comité sectoriel de main-d'œuvre de la production agricole, 2001; Fédération des syndicats de gestion agricole, 2000; Hamel et Morisset, 1995; MEQ, 2002) et les difficultés de recrutement rendent encore plus critique le manque de relève agricole. Ainsi, dans un contexte de réforme qui vise le rapprochement entre le milieu de l'éducation et le monde du travail en formation professionnelle (Landry et Mazalon, 2002), la mise en place de dispositifs de formation en alternance dans ce secteur comme dans d'autres est vite devenue une voie privilégiée et apparaît comme un remède à la baisse des effectifs, à l'échec et à l'abandon scolaire en renforçant l'arrimage entre la formation théorique et la formation pratique (MEQ, 2002). Mais qu'est-ce que l'alternance?

L'alternance en formation professionnelle et technique est à la fois une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation qui combinent, de façon structurée, des périodes de formation en établissement scolaire et des périodes de stage en milieu de travail, et ce, en relation avec un programme menant à la sanction des études (MEQ, 2001, p. 11).

De façon assez générale, les multiples définitions de l'alternance, et c'est le cas de la définition donnée par le ministère, mettent l'accent sur les deux lieux de formation et renvoient à une articulation entre formation à l'école et formation en entreprise (Bachelard, 1994; Dumont et Wilk, 1992; Schneider, 1999; Tilman et Delvaux, 2000; Zaïd, 2004). D'autres réfèrent davantage à l'arrimage ou à l'opposition théorie-pratique (Malglaive et Weber, 1982; 1983; Perrenoud, 1998). Or, théorie et pratique ne s'opposent pas, mais s'entremêlent pour permettre l'émergence des différents savoirs nécessaires à la pratique d'un métier. Ces savoirs ne sont pas juxtaposés ou additionnés, mais réinterprétés et mis en œuvre dans une logique d'action, dans une pratique professionnelle (Hardy et Landreville, 1992; Nadot, 2000; Raïsky, 1993; Raïsky et Loncle, 1993). Ainsi, aborder l'alternance comme l'arrimage des savoirs mène à une impasse, car les différents savoirs compris dans les savoirs professionnels sont déjà liés et convoqués à différents niveaux dans l'école et dans l'entreprise. De même, parler de l'alternance comme l'articulation entre ces deux lieux de formation est un non-sens, car chacun a sa logique propre, spécifique et complémentaire.

Cependant, la nature des interactions et des interrelations entre ces deux lieux et les savoirs qu'ils convoquent peut être abordée en termes d'arrimage dans l'alternance et renvoie aux pratiques des acteurs. Aussi faut-il dépasser l'idée de l'alternance comme étant l'arrimage entre des savoirs ou l'idée de

l'alternance comme étant le va-et-vient ou l'arrimage entre école et entreprise, et envisager plutôt l'alternance comme l'arrimage de pratiques d'enseignants et de formateurs en entreprise.

Or, bien que l'alternance ne soit pas nouvelle au Québec, et que plusieurs s'entendent pour parler d'arrimage dans l'alternance, force est d'admettre qu'enseignants et formateurs en entreprise ne disposent pas d'information sur la manière d'effectuer cet arrimage, si ce n'est d'un point de vue organisationnel. En effet, le cadre de référence sur l'alternance en formation professionnelle et technique élaboré par le Ministère s'attarde principalement à l'organisation de l'alternance et apporte peu d'information sur la manière d'effectuer l'arrimage de même que sur les fondements qui sous-tendent l'alternance (MEQ, 2001). Par ailleurs, si, sur le plan théorique, plusieurs auteurs ont traité de la didactique de l'alternance ou de la pédagogie de l'alternance (Buguet, 2003; Geay, 1997; 1998; Geay et Salaberry, 1999; Gérard, 1997; Hahn, 1997; Malglaive et Weber, 1982; 1983), peu de recherches font état des pratiques qu'adoptent des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance.

En fait, les recherches sur l'alternance peuvent être divisées en 4 thèmes. Si elles ont d'abord porté sur les orientations et structures du système de formation (Audet, 1995a; Laporte, 1994; Lebel, 2002; Neumark et Allen, 2003), elles ont surtout abordé l'alternance comme mode d'organisation de la formation, permettant ainsi de mettre en relief des divergences en termes de perceptions et de représentations des acteurs impliqués dans l'alternance et, pour celles qui ont regardé de façon plus spécifique les pratiques de partenariat, de mettre en évidence une faiblesse des ajustements organisationnels dans chacun des milieux de même qu'une structure scolaire de l'alternance (Doray et Maroy, 2001; Doray et Tremblay, 2001; Hardy et Parent, 2003; Landry, 1992; Landry et Mazalon, 1997; Mazalon, 1995; Mazalon et Bourassa, 2003; Pelletier, 2000; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002). Ceci soulève la nécessité d'aborder les pratiques autrement, c'est-à-dire davantage d'un point de vue éducatif qu'organisationnel. D'autres recherches se sont intéressées aux effets de l'alternance sur l'apprenant, notamment en termes de réussite scolaire, d'orientation, d'estime de soi, d'insertion professionnelle, etc. (Audet, 1995b; Beaucher, 2000; Beaucher et Mazalon, 2000; Billett, 2000; Boivin et Boucher, 1996; Caron et Payeur, 2002; Dupré, 1997; Evanciew et Rojewski, 1999; Landry, Bouchard et Pelletier, 2002; Landry et Mazalon, 1997; Langlois, 2000; Lemieux, 1992; Mazalon et Bourassa, 2001; Mazalon et Landry, 1994; Stasz et Kaganoff, 1997; Veillette, 2002; 2004; Veillette et Perron, 1996). Parmi celles-ci, certaines ont mis en évidence des effets nuancés de l'alternance sur la persévérance et la réussite scolaires, notamment en formation professionnelle

agricole (Lebel, 2002), et des effets positifs sur l'intégration théorie-pratique (Boivin et Boucher, 1996), ce qui renforce à notre avis l'intérêt de connaître les pratiques dans le secteur spécifique de la formation professionnelle agricole. Enfin, au cours des dernières années, les recherches se sont davantage tournées vers les aspects pédagogiques de l'alternance en s'intéressant particulièrement au stage ou à la dimension du travail dans l'alternance, et ce, en termes de sens ou d'apprentissages pour les élèves (Hardy, 2005; Hardy, Dolbec, Landry et Ménard, 2001; Landry, Bouchard et Pelletier, 2002; Savoie-Zajc et Bouteiller, 2001) et en termes d'encadrement des stagiaires (Hardy, Bouteiller et Parent, 2000; Hardy et Ménard, 2002; Hardy et Parent, 2000). Elles ont fait ressortir la prédominance d'apprentissages en stage qui ne sont pas liés aux contenus de formation, l'importance de l'engagement de l'élève dans son stage pour la réalisation d'apprentissages, et la nécessité de soutien par les enseignants ou les formateurs en entreprise pour la réalisation de liens entre les apprentissages. En termes d'encadrement, ces recherches ont essentiellement permis de savoir qui effectue l'encadrement du stagiaire en entreprise ou comment se partage l'encadrement et qui définit les tâches de ce dernier, en plus d'identifier les éléments constitutifs de l'encadrement qui demeurent somme toute assez généraux. À notre avis, ces recherches, en se concentrant sur la dimension du travail dans l'alternance, mettent de côté un aspect important qui concerne les pratiques éducatives à l'école, et surtout, l'arrimage entre les pratiques éducatives des formateurs en entreprise et celles des enseignants à l'école. Ces différents constats nous ont amenés à poser la question de recherche suivante :

Comment s'effectue l'arrimage entre les pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole?

D'entrée de jeu, nous devons spécifier que le choix de parler d'arrimage plutôt que d'articulation est tout à fait instinctif et personnel et ne s'appuie pas sur une définition claire du concept. En effet, bien que les termes articulation et arrimage soient abondamment utilisés dans la littérature portant sur l'alternance, ils ne sont nullement définis. Alors que le sens d'origine du mot arrimage renvoie à un terme de marine (Rey, 2000), dans son sens figuré, l'arrimage est communément et actuellement compris comme étant l'« agencement cohérent d'activités, de processus distincts » (De Villers, 2003, p. 116); il est également défini comme le « lien établi entre des activités, des organismes, etc. » (*Ibid*). Pris dans ce sens commun, l'arrimage dans l'alternance peut consister en l'agencement cohérent ou les liens établis entre différents éléments, dans ce cas-ci entre les pratiques éducatives des enseignants et des formateurs. En ce sens, nous sommes à la recherche des

liens entre les pratiques éducatives, liens qui peuvent se situer, à notre avis, à différents niveaux dans l'alternance en formation professionnelle.

Assises conceptuelles : un cadre original autour des pratiques éducatives et de l'alternance

Alternance

De façon générale, l'alternance renvoie à toute formation complémentaire à laquelle participent l'école et l'entreprise. Outre les définitions qui mettent en relief l'articulation entre les deux lieux de formation ou qui renvoient davantage à l'arrimage théorie-pratique, de multiples appellations ont été données au terme alternance : alternance cognitive (Lerbet-Sérénit et Violet, 1999; Morandi, 1999), alternance formative (Morandi, 1999), alternance juxtapositive (Bourgeon, 1979; Geay, 1999), alternance intégrative (Dumont et Wilk, 1992), alternance qualifiante (Dumont et Wilk, 1992), alternance socio-formative (Galvani, 1999), alternance approchée (Bachelard, 1994), alternance tripolaire (Denoyel, 1999), pour n'en nommer que quelques-unes. Ces multiples alternances ont été regroupées dans différentes typologies que l'on peut diviser en deux grandes catégories : celles qui abordent l'alternance d'un point de vue institutionnel ou en tant que mode d'organisation de la formation (Antoine, Grootaers et Tilman, 1988; Bourgeon, 1979; Francq, Leloup et Barré, 1998; Mazalon et Bourassa, 2003; Tilman et Delvaux, 2000) et celles qui abordent l'alternance du point de vue de l'apprenant et de ses apprentissages ou en tant qu'approche ou stratégie pédagogique (Dumont et Wilk, 1992; Geay, 1999; Malglaive et Weber, 1982; 1983). D'autres auteurs (Fonteneau, 1993; Galvani, 1999; Lerbet-Sérénit et Violet, 1999; Morandi, 1999) ont également proposé divers qualificatifs pour caractériser l'alternance, sans toutefois élaborer de typologies. Dans la thèse, nous avons étalé les nombreuses typologies pour finalement retenir trois principaux types d'alternance, qui sont définis globalement ici :

- Le type *Juxtaposition*, qui réfère à des périodes de travail en entreprise et des périodes de formation à l'école qui sont sans liaison entre elles ;
- Le type *Complémentarité*, qui réfère à la répartition de la formation entre l'école et l'entreprise selon les spécificités de chacune ;
- Le type *Intégration*, qui réfère à une formation globale à l'école et en entreprise.

Ces types d'alternance sont riches de sens et vont permettre une meilleure compréhension de l'arrimage entre les pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise.

Pratiques éducatives

Le concept de pratique, dans le monde de l'éducation, a principalement et abondamment été abordé du côté de l'enseignant, notamment avec les concepts de pratiques enseignantes et de pratiques d'enseignement (Altet, 1994; 2002; Bru, 2002; Bru et Talbot, 2001). Or, pour traiter des pratiques en contexte d'alternance en formation professionnelle, où ce ne sont pas seulement les enseignants, mais également les formateurs en entreprise qui interviennent auprès des élèves, il faut à la fois envisager les pratiques de l'enseignant et les pratiques du formateur en entreprise. En ce sens, le concept de pratiques éducatives s'avère plus englobant et nous apparaît être le plus approprié. Il peut être défini comme l'ensemble des pratiques qui se rapportent à la fonction éducative d'une pratique professionnelle (Dejean, 2000), i.e de l'activité professionnelle telle que la décline un sujet particulier (Nadot, 2000). Suivant Altet (2002) en regard des pratiques enseignantes, nous considérons que ces pratiques

- sont situées, orientées par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel (Altet, 2002) ;
- ne se limitent pas aux actions observables, mais comportent « les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décisions » (p. 86) de même que les significations données par cette personne à ses actions (Altet, 2002).

En nous inspirant des trois catégories de variables d'action sur lesquelles l'enseignant peut adopter des modalités différentes (Bru, 1992; 1993), nous avons retenu trois composantes permettant de décrire les pratiques à un moment précis :

- Les objets qui concernent les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus définies par Bru (1992; 1993) et réfèrent directement aux savoirs enseignés ou utilisés (tâches, thèmes, sujets), c'est-à-dire au(x) module(s) ou discipline(s) enseigné(s) et aux sujets traités au cours de la séquence école-stage-école par les enseignants, et aux tâches et modules ou sujets abordés chez les formateurs en entreprise.
- Le processus, qui concerne les variables relatives aux processus relationnels et de gestion de l'activité ou variables de processus pédagogiques (choix et déroulement des activités, dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, etc.). En contexte d'alternance, le processus renvoie à une démarche déductive ou inductive de formation, la démarche déductive de formation étant

présente lorsque « la situation de travail est le lieu d'application de la formation » (Mathey-Pierre, 1998, p. 72), et la démarche inductive étant présente lorsque la formation à l'école part de l'expérience vécue en stage.

- Les éléments organisationnels, qui ont trait aux variables relatives au dispositif et dans le cadre de cette recherche concernent les moyens utilisés (matériel didactique, équipements, outils), les lieux et l'organisation de l'espace, les personnes impliquées dans la formation, ainsi que le temps de formation (durée, moment).

Ainsi, en regard de l'arrimage des pratiques, nous avons précisé les trois types d'alternance retenus en ce qui a trait aux objets, au processus et aux éléments organisationnels, et ce, tant pour l'enseignant que pour le formateur en entreprise. Le tableau 1 résume ce qu'on entend par la juxtaposition, la complémentarité et l'intégration de ces différentes composantes.

Pratiques éducatives de l'enseignant en formation professionnelle

Afin de mieux identifier ces pratiques éducatives, nous nous sommes inspirée du système de pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire élaboré par Marcel (2004) et de l'analyse de la situation de travail des enseignants en formation professionnelle (MEQ, 1995) pour élaborer le système de pratiques professionnelles de l'enseignant en formation professionnelle. Celui-ci comprend les pratiques enseignantes dans l'école et hors de l'école. Dans l'école, elles regroupent les pratiques administratives, les pratiques en situations formalisées, les pratiques d'enseignement individuelles et collectives, et les pratiques durant les temps interstitiels (pratiques de tutorat et pratiques de corridor). Hors de l'école, elles regroupent les pratiques de supervision, les pratiques de partenariat et autres pratiques.

Par ailleurs, étant donné la situation de travail dans laquelle se trouvent les enseignants en formation professionnelle (Caron, 1997; COFPE, 1998; MEQ, 1995), nous y ajoutons les pratiques du métier, car une grande proportion de ces enseignants continue d'exercer leur métier en parallèle, notamment en début de carrière d'enseignement (Balleux, 2005; 2006) et, selon notre connaissance du secteur, particulièrement en agriculture. Suivant l'hypothèse de Marcel (Bru et Talbot, 2001), selon laquelle « les pratiques de l'enseignant dans sa classe, devant ses élèves, ne sont pas indépendantes des autres pratiques professionnelles de l'enseignant » (p. 10), nous croyons que les pratiques du métier ont certainement des effets sur les pratiques enseignantes. Ainsi, le système de pratiques professionnelles de l'enseignant en formation professionnelle articule pratiques enseignantes et pratiques du métier.

Tableau 1
Composantes de la pratique en regard des trois types d'alternance

| Composante de la pratique | Type Juxtaposition | Type Complémentarité | Type Intégration |
|----------------------------------|--|---|---|
| Objets | <i>Objet à l'école inconnu de l'entreprise, et vice et versa. Aucun lien entre eux.</i> | <i>Objet spécifique à l'école, et autre objet spécifique à l'entreprise, les deux étant complémentaires</i> | <i>Objet global (commun à l'école et à l'entreprise)</i> |
| Processus | <i>Démarche ni déductive ni inductive</i> | <i>Démarche essentiellement déductive, ou essentiellement inductive</i> | <i>Démarche à la fois déductive et inductive</i> |
| Éléments organisationnels | <ul style="list-style-type: none"> -Moyens sans lien entre eux; -Lieux sans lien avec la formation sont utilisés, ni représentatifs de la réalité en entreprise, ni représentatifs de l'école; -L'école recourt à des personnes sans lien avec la formation pour l'enseignement et stagiaire laissé à lui-même en entreprise; -Pas de temps à l'école pour l'exploitation pédagogique de l'expérience vécue en stage et pas de temps pris pour la formation en entreprise. | <ul style="list-style-type: none"> -Moyens spécifiques à chaque milieu; -Formation en classe et formation en entreprise; -Enseignants à l'école et formateurs en entreprise participent à la formation; -Temps de formation en entreprise correspond au temps de travail. | <ul style="list-style-type: none"> -Intention générale de se rapprocher de la formation à l'école pour l'entreprise, et de se rapprocher de l'entreprise pour l'école; -Moyens communs à l'école et à l'entreprise; -Lieux de formation à l'école représentatifs de la réalité en entreprise; -Enseignants recourent à des personnes du milieu du travail; -Temps pour l'exploitation pédagogique l'expérience vécue en stage et temps pris pour la formation en entreprise. |

Dans le contexte spécifique de l'alternance et de cette recherche, les pratiques éducatives qui nous intéressent sont celles qui ont une visée éducative de l'élève, donc les pratiques d'enseignement dans l'école ou hors de l'école, qu'elles soient individuelles ou collectives, et les pratiques de supervision des stages, qui peuvent également viser l'apprentissage du formateur en entreprise. Les pratiques de tutorat et les pratiques de corridor pouvant avoir une visée éducative, sans toutefois s'y limiter, nous les considérons, dans le cadre de cette recherche, comme faisant partie des pratiques éducatives. La figure suivante présente l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant en formation professionnelle, les pratiques éducatives étant identifiées par les pointillés.

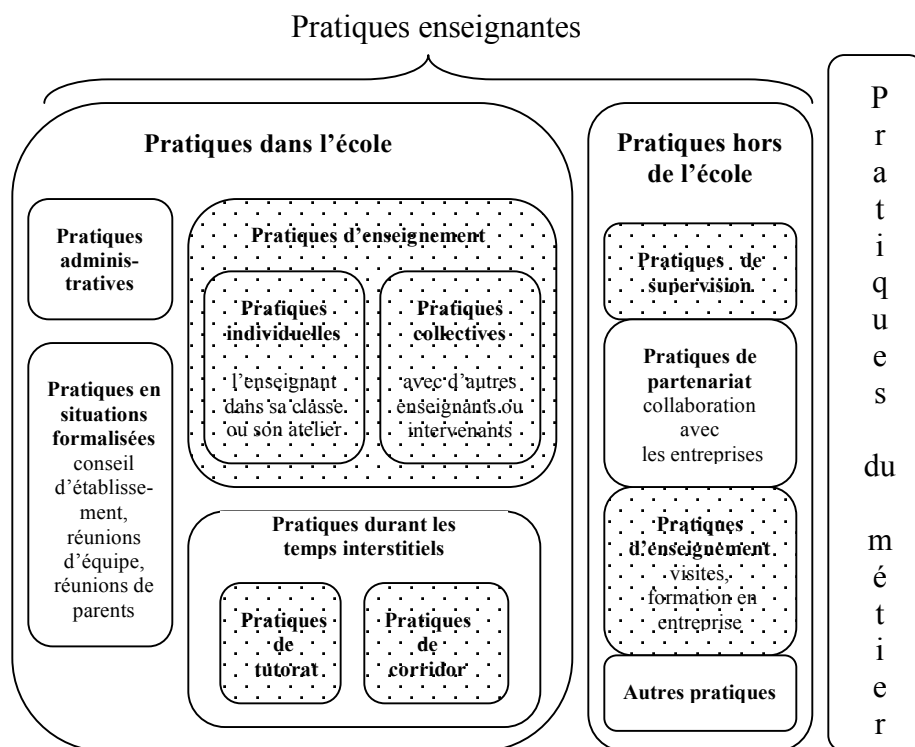


Figure 1 : Système de pratiques professionnelles et pratiques éducatives de l'enseignant en formation professionnelle (adapté de Marcel, 2004)

Suivant Marcel (2004), ces pratiques éducatives sont liées entre elles et, en contexte d'alternance, elles sont également liées aux pratiques éducatives des formateurs en entreprise. Par ailleurs, pour aller plus loin dans l'étude des pratiques et de l'arrimage, étant donné la part importante des pratiques d'enseignement dans le travail enseignant, et puisque plusieurs auteurs indiquent que l'enseignement en contexte d'alternance revêt ou devrait revêtir certaines particularités, nous y avons accordé une attention particulière dans cette recherche en envisageant le processus de didactique de l'alternance proposé par Geay (1993; 1997; 1998) non pas comme un processus linéaire mais plutôt comme un modèle en boucle. Nous avons donc retenu cinq étapes au processus de didactique de l'alternance. Une première étape, appelée situations vécues, concerne les opérations de l'élève qui consistent à amener, ou opérations de l'enseignant qui consistent à faire amener par l'élève, des situations authentiques faisant appel au vécu professionnel des élèves. Une seconde étape, désignée comme étant l'explicitation, a trait aux opérations de l'élève qui consistent à la prise de conscience, la verbalisation (mise en mots) de son vécu professionnel ou opérations de l'enseignant qui consistent à faire verbaliser le vécu professionnel par l'élève. Une troisième étape, la problématisation, consiste aux opérations de l'enseignant qui visent à faire identifier par les élèves ou opérations des élèves qui consistent à identifier les dimensions pertinentes de la situation, à susciter chez les apprenants une activité de formulation d'hypothèses (Geay et Sallaberry, 1999). La modélisation en situations-problèmes didactiques, qui constitue la quatrième étape, concerne les opérations des élèves qui consistent à bien poser le problème ou opérations de l'enseignant qui consistent à faire poser le problème en regard des différentes disciplines (Geay, 1997; Geay et Sallaberry, 1999). Finalement, une cinquième étape a trait aux opérations de l'enseignant ou des élèves qui consistent à amener ou à faire amener des connaissances en lien avec la ou les disciplines (le ou les modules), et se nomme apports théoriques. Ce processus non linéaire implique qu'on puisse y entrer par les situations vécues, tel que le proposait Geay (1993; 1997; 1998), ou par les apports théoriques, permettant ainsi d'associer une approche inductive et une approche déductive de formation.

Pratiques éducatives du formateur en entreprise

Partant de la même logique que pour les enseignants, la pratique professionnelle du formateur en entreprise se rapporte à ce que nous avons identifié précédemment comme étant la pratique du métier, c'est-à-dire dans le cadre de cette recherche aux différentes tâches du métier de producteur agricole (Caouette et Tremblay, 2001), auxquelles s'ajoutent, dans le cadre de la formation en alternance, des tâches de formateur (Lafrenière et Fréchette,

1997) que nous avons regroupées en deux sous-ensembles de pratiques éducatives : les pratiques de suivi avec l'école et les pratiques de formation en entreprise. Les pratiques de suivi avec l'école ont trait, de façon générale, aux aspects organisationnels et administratifs des stages, c'est-à-dire aux différents contacts avec l'école et à l'accueil du stagiaire. Les pratiques de formation en entreprise concernent la planification des tâches ou de la charge de travail de l'alternant, la supervision au quotidien des apprentissages et du travail de l'élève en entreprise et la participation à l'évaluation du stagiaire. Elles constituent le pendant des pratiques d'enseignement chez les enseignants, et en ce sens comprennent une phase préactive liée à la planification, une phase interactive liée à la supervision au quotidien, et une phase postactive liée à l'évaluation de cette supervision. Ainsi, aux pratiques du métier du producteur agricole nous ajoutons ces pratiques éducatives pour parler, plus globalement, des pratiques professionnelles du formateur en entreprise (voir figure 2). Comme pour les enseignants, nous incluons dans ces pratiques les pratiques dans les temps interstitiels, qui, sans avoir une visée éducative, peuvent comprendre des actions à visée éducative. Prises plus largement que pour les enseignants, elles correspondent aux actions non planifiées qui se passent en dehors du temps de travail ou de formation proprement dit, par exemple lors des pauses, des repas, des transitions entre deux tâches, etc.

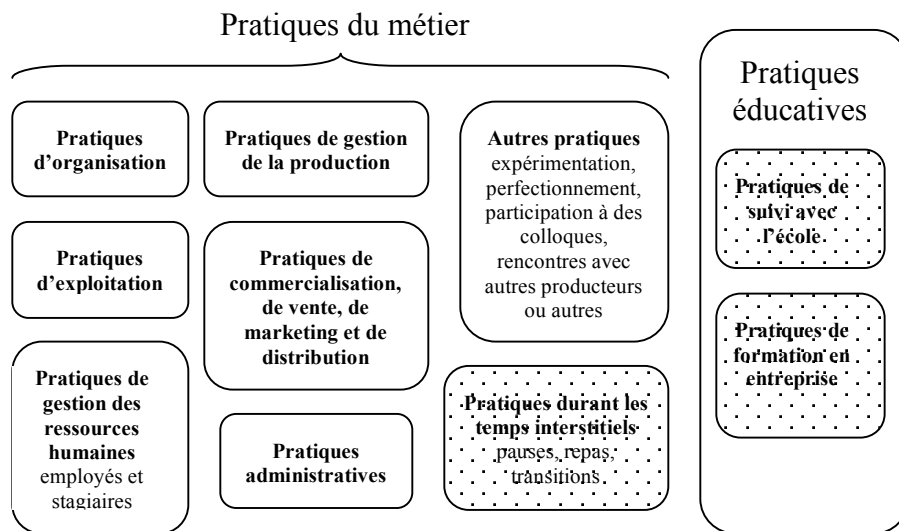


Figure 2 : Le système de pratiques professionnelles et les pratiques éducatives du producteur agricole

Suivant Marcel (2004), ces pratiques éducatives sont liées entre elles ainsi qu'aux autres pratiques du formateur en entreprise et, en contexte d'alternance, elles sont également liées aux pratiques éducatives des enseignants. Par ailleurs, pour aller plus loin dans l'étude des pratiques et de l'arrimage, étant donné la primauté des pratiques de formation parmi les pratiques éducatives, nous y avons accordé une attention particulière dans cette recherche et avons retenu, parmi plusieurs cadres possibles pour traiter de celles-ci (Agulhon et Lechaux, 1996; Billett, 2001; 2002; 2004; Billett, Barker et Hernon-Tinning, 2004; Engeström, 2001; Griffiths et Guile, 2003; 2004; Guile et Griffiths, 2001), le processus de guidage de l'activité élaboré par Savoyant (1995).

Bien que Savoyant (1995) ne considère pas le guidage comme un processus linéaire obligé, le guidage de l'activité comprend, entre les opérations d'exécution, qui consistent à dire « ce qu'il faut faire et non pourquoi il faut le faire » (p. 93), et les opérations d'orientation, qui « correspondent à ce que l'on peut appeler la part intelligente de l'action » (Mayen, 1999, p. 25) et consistent à expliquer l'action, la prise de décision de l'action (règles d'action, connaissances générales, etc.), des opérations de contrôle de l'exécution où le formateur effectue ou devrait effectuer une observation continue de ce que fait le stagiaire et des interventions visant à corriger l'exécution par le stagiaire en cas de « non-conformité ». Ainsi, même si la présence du formateur n'est plus nécessaire pour la description des opérations d'exécution, elle le demeure pour le contrôle en continu des opérations d'exécution, qui sera éventuellement réduit au simple contrôle du résultat.

Méthodes : une démarche qualitative alliant rigueur et finesse pour mieux appréhender la complexité

Cette étude s'inscrit dans une perspective compréhensive de la recherche, car elle vise à mieux décrire et à mieux comprendre l'alternance. Cette position épistémologique, vécue comme une quête de sens, postule d'abord que « les faits humains ou sociaux sont porteurs de significations véhiculées par des acteurs » (Mucchielli, 1996, p. 29), et ensuite qu'il est possible, par un effort d'empathie, de comprendre ces significations, de pénétrer le vécu de ces acteurs. Cette démarche qualitative, ancrée dans le vécu des acteurs, se veut descriptive et convient particulièrement bien pour approfondir la complexité de l'alternance et des pratiques éducatives qui la sous-tendent.

La stratégie de recherche choisie est l'étude de cas, qui consiste en « une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe

des phénomènes relatifs à un système social qui comporte ses propres dynamiques » (Collerette, 1996, p. 77). Étant donné la multiplicité des pratiques d'alternance ou des façons de faire l'alternance, nous avons opté pour l'étude de cas multiples ou l'étude multicas, qui a pour but d'identifier, de dégager des éléments récurrents ou des convergences entre les cas, après avoir analysé en profondeur chaque cas en soi ainsi que ses particularités (Collerette, 1996; Karsenti et Demers, 2000; Stake, 1995; Yin, 1994). Selon Miles et Huberman (2003), « les études de cas multi-sites offrent au chercheur une compréhension plus en profondeur des processus et des résultats de chaque cas » (p. 57). Dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes limités à deux sites, c'est-à-dire à deux centres de formation professionnelle agricoles fonctionnant en alternance. En outre, suivant Yin (1994), ces centres de formation professionnelle, considérés comme deux grands cas en soi, contiennent des mini-cas en leur sein, en ce sens qu'à l'intérieur de chaque centre, nous avons analysé les cas de plusieurs enseignants et formateurs en entreprise. Car il ne s'agit pas ici d'étudier, au sens où Clanet (Bru et Talbot, 2001, p. 27) l'entend, les stabilisations intra individuelles des pratiques, qui concernent un seul et même acteur observé plusieurs fois, mais plutôt de s'intéresser aux stabilisations inter-individuelles entre plusieurs enseignants ou plusieurs formateurs en entreprise d'un même milieu, permettant de dégager des cas récurrents. Parce qu'elle « s'appuie sur l'expérience vécue par les acteurs en situation et sur la perception qu'ils ont de cette expérience » (Collerette, 1996, p. 79), l'étude de cas permet de saisir la complexité et la richesse d'un phénomène en contexte naturel (Karsenti et Demers, 2000). Elle serait utile, selon Merriam (1998), dans les secteurs de l'éducation où il y a peu de recherches, ce qui est le cas pour la formation professionnelle et l'alternance, et concernerait notamment les programmes et pratiques innovants, dont on peut caractériser l'alternance.

Le choix des cas à l'étude

Nous avons opté pour l'étude de deux sites qui présentent véritablement des distinctions qui peuvent être riches pour l'étude des pratiques éducatives en contexte d'alternance, soit la Maison familiale rurale (MFR)¹ du Granit et le Centre régional d'initiatives et de formation en agriculture (CRIFA). Il s'agit donc d'un échantillon de convenance, qui répond cependant aux critères de l'échantillon théorique² (Hlady-Rispal, 2002), soit : la représentativité théorique, la variété, l'équilibre, le potentiel de découverte et les objectifs de recherche.

Située à St-Romain, la MFR du Granit est un centre de formation spécialisé en agriculture et en foresterie, qui s'adresse à des jeunes à partir du

secondaire III ou du secondaire IV, et qui a comme particularité d'offrir en concomitance la formation professionnelle, permettant d'obtenir un Diplôme d'études professionnelles (D.E.P.), avec la formation générale, permettant d'obtenir le Diplôme d'études secondaires (D.E.S.). Le rythme d'alternance (50%) est généralement de deux semaines sur le terrain, où l'étudiant réside chez le formateur en entreprise, et de deux semaines à la MFR, où il loge à l'internat de la MFR, ce qui constitue une autre particularité de la MFR. (informations obtenues sur le site Internet de la MFR, le 10 décembre 2003, à l'adresse suivante : <http://www.mfrgranit.com/centre.html>). Les cinq enseignants – dont trois enseignent des modules en formation professionnelle, et deux enseignent des disciplines de formation générale – et les trois formateurs en entreprise participants ont été recrutés parmi ceux qui interviennent auprès d'un même groupe d'élèves dans le cadre du diplôme d'études professionnelles en production laitière et formation générale en cinquième secondaire à la MFR au cours d'une séquence ciblée. La collecte de données a été réalisée à l'automne 2004 dans le cas de la MFR.

Situé à Coaticook, le CRIFA est un centre de formation professionnelle spécialisé en agriculture et un Centre d'éducation des adultes. Comme dans la majorité des centres de formation professionnelle du Québec, pour être admis à un de ces programmes, il faut être âgé d'au moins 16 ans et être titulaire du diplôme d'études secondaires ou avoir obtenu les unités de 4e secondaire en langue maternelle, langue seconde et mathématique ou détenir un document attestant un niveau d'études équivalentes ou être âgé de 18 ans et posséder les préalables fonctionnels (informations obtenues sur le site Internet du CRIFA, le 10 décembre 2003, à l'adresse suivante : <http://cshauts-cantons.qc.ca/centres/crifaf/>). Les trois enseignants et trois formateurs en entreprise participants ont été recrutés parmi ceux qui interviennent auprès d'un même groupe d'élèves dans le cadre du diplôme d'études professionnelles en production horticole. Dans ce programme, on compte 52 jours de formation en entreprise répartis en cinq stages, pour un total de 580 heures, contre 148 jours de formation à l'école représentant 960 heures (Informations tirées du Bilan et plan de réussite, document interne du CRIFA). Un premier stage de deux semaines a lieu au mois de septembre tandis que les autres stages se déroulent majoritairement au printemps, à partir de la fin du mois de février. La collecte de données a été réalisée à l'hiver 2005 dans le cas du CRIFA.

La démarche de recherche

Dans le cadre de notre étude, nous avons d'abord fait le choix d'aborder la question de l'arrimage entre les pratiques à partir de trois étapes successives ou selon trois regards (figure 3). Une première étape consiste à voir l'arrimage

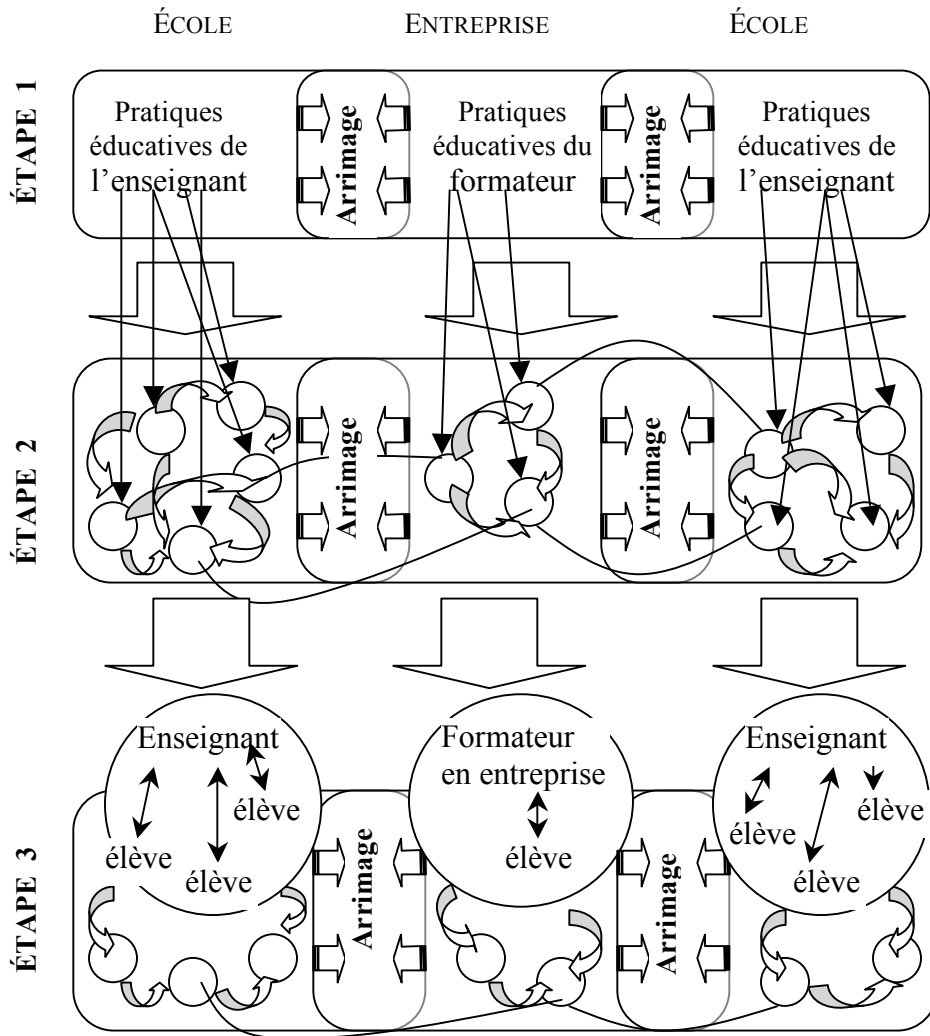


Figure 3 : La démarche d'appréhension de l'arrimage

à travers une séquence école – stage en entreprise – école. Ainsi, si l'alternance réfère globalement à un va-et-vient entre l'école et l'entreprise, un premier regard qui interpelle concerne l'agencement cohérent des pratiques des enseignants et des pratiques des formateurs en entreprise dans ce que nous appellerons une séquence de l'alternance, c'est-à-dire une période regroupant

un séjour à l'école, un séjour en entreprise et un séjour à l'école, qui peut être définie comme un ensemble (continu ou discontinu) de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités (Legendre, 1993) effectuées avant, pendant et après un stage. L'arrimage des pratiques à l'intérieur d'une séquence se veut donc un point de vue assez global entre la période avant, la période pendant et la période après un stage.

Une deuxième étape de notre démarche a consisté à appréhender l'arrimage à travers le système de pratiques professionnelles des enseignants et le système de pratiques professionnelles des formateurs, c'est-à-dire à examiner l'arrimage de façon générale au sein de chaque pratique éducative, en lien avec les autres pratiques éducatives du même système de pratiques professionnelles et en lien avec les pratiques éducatives de l'autre système de pratiques professionnelles.

Enfin, une troisième étape de notre démarche a consisté à appréhender l'arrimage à travers le déroulement d'une pratique spécifique, soit une pratique d'enseignement chez les enseignants et une pratique de formation en entreprise chez les formateurs.

Il faut comprendre ici que la démarche déployée ne visait pas à découper l'arrimage en parties, mais plutôt à entrer de plus en plus finement dans la complexité de l'alternance, sans perdre de vue sa globalité.

La collecte de données

Ainsi, deux méthodes de collecte ont permis de recueillir l'information dans chacun des cas et d'entrer progressivement dans la complexité de l'alternance : les entrevues individuelles auprès des enseignants et des formateurs en entreprise, de même que l'observation en classe et en entreprise. Au regard des différentes pratiques éducatives identifiées, le recours à ces deux méthodes permet d'avoir accès à la pratique d'enseignement certes, mais également aux autres pratiques éducatives de l'enseignant et/ou du formateur en entreprise: aux pratiques de supervision, aux pratiques de tutorat et aux autres pratiques. Les méthodes utilisées tiennent compte des trois phases des pratiques éducatives, qui, selon Marcel (2002), doivent être appréhendées selon une double lecture, c'est-à-dire à la fois à partir du contexte pour le chercheur (par observations) et du contexte pour l'enseignant et dans ce cas-ci du formateur (à partir des entrevues) : la phase préactive (planification de l'action), la phase interactive (l'action auprès de l'élève ou des élèves), et la phase postactive (évaluation de l'action). L'observation renvoie donc à la pratique constatée ou, selon Collerette (1996), à l'expérience vécue par les acteurs en situation, tandis que les entrevues renvoient à la pratique déclarée. Les pratiques déclarées permettent d'avoir accès aux phases préactive et postactive des pratiques

d'enseignement, des pratiques de formation en entreprise, ainsi que des autres pratiques éducatives chez les enseignants comme chez les formateurs en entreprise. L'accès aux documents utilisés dans le cadre de ces pratiques a permis d'enrichir la compréhension de celles-ci.

Une première entrevue individuelle, dite entrevue pré-observation puisqu'elle précédait la période d'observation en classe, pour l'enseignant, ou d'observation en entreprise, pour le formateur, a été effectuée auprès de chaque participant à la recherche. Ces entrevues pré-observation, de type semi-dirigé (Deslauriers, 1991; Mayer et St-Jacques, 2000; Savoie-Zajc, 1997), s'intéressent au contexte, ainsi qu'aux aspects intentionnels et déclaratifs des pratiques. Cette entrevue devait permettre à l'enseignant et au formateur en entreprise de s'exprimer sur ses conceptions de l'alternance (dimension déclarative), sur le contexte et la planification globale de la séquence école-stage-école dans laquelle se situait la période faisant l'objet de l'observation (contextes et dimension intentionnelle), et sur la période faisant l'objet de l'observation en soi (contextes et dimension intentionnelle). Ces entrevues semi-dirigées permettaient également à l'enseignant et au formateur en entreprise de s'exprimer sur d'autres pratiques éducatives.

Ces entrevues ont été suivies d'une période d'observation de chaque participant en classe (ou en atelier) ou en entreprise. Par ailleurs, puisque ce qui nous intéresse, ce sont les pratiques en contexte d'alternance, la consigne donnée aux enseignants et aux formateurs en entreprise pour le choix de la période d'observation était à l'effet qu'elle devait se situer dans la même séquence école-stage-école, et, pour les enseignants, la période d'observation pouvait avoir lieu avant ou après le stage. Autant que possible, enseignants et formateurs en entreprise devaient déterminer eux-mêmes le moment de l'observation en termes de représentativité de leur pratique d'enseignement ou de leur pratique de formation en entreprise en contexte d'alternance. Dans les faits, c'est souvent la disponibilité et la tâche, c'est-à-dire ce qui était prévu à l'horaire et présentait un certain intérêt aux yeux des enseignants ou des formateurs en entreprise pour l'observation, qui ont déterminé la période d'observation.

Pour remédier au problème des traces dont parlent Quivy et Campenhoudt (1995), ces observations ont été enregistrées à l'aide d'une caméra vidéo. Des notes de terrain ont également été prises lors des observations. Or, si ce moyen technique permet de répondre au problème de traces, il pose davantage le problème dont parlent également ces auteurs de se faire accepter comme observateur. En ce sens, il faut souligner qu'au départ, les milieux à l'étude étaient réticents à ce que l'observation dure plus d'une

heure pour chaque participant, que ce soit en classe ou en entreprise. Aussi, dans le cas du CRIFA, nous avons effectué préalablement des observations informelles des enseignants participants, de façon à ce qu'ils s'habituent, de même que leurs élèves, à la présence du chercheur (sans caméra). Dans le cas de la MFR, notre participation au sein d'autres projets avec ces enseignants a facilité l'acceptation de notre présence en classe et en entreprise dans le cadre de cette étude. Finalement, il a été déterminé avec les enseignants des deux centres de formation que l'observation en classe ou en atelier couvrirait une période plus longue pour être représentative de la pratique réelle, c'est-à-dire en général la durée d'un cours. Ainsi, la presque totalité des observations en classe dure entre deux et trois heures, à l'exception de l'observation d'un enseignant en formation générale à la MFR, qui a duré un peu plus d'une heure, et d'un enseignant en formation professionnelle au CRIFA, qui s'est limitée à un retour de stage d'une heure. La période d'observation de la pratique d'enseignement inclut généralement l'enregistrement d'une période de pause, nous donnant ainsi accès à certaines pratiques de corridor. Pour ce qui est de la pratique de formation en entreprise, l'enregistrement varie entre deux et quatre heures. Lorsque cela se présentait, elle inclut l'enregistrement d'une période de pause.

Suite à l'observation, une seconde entrevue individuelle, dite entrevue post-observation, a été effectuée auprès de chaque participant à la recherche. Les entrevues post-observation visaient particulièrement le déroulement des actions telles qu'elles ont été vécues, de même que l'évaluation de ces actions (phase postactive). En ce sens, bien qu'une partie de l'entrevue soit davantage de type semi-dirigé (concernant l'évaluation), la technique d'entrevue retenue pour la majeure partie de l'entrevue post-observation est l'entretien de rappel stimulé (Tochon, 1996), et s'inspire de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) en utilisant cependant le support de la vidéo. En ce sens, elle s'inspire de la procédure utilisée par Deaudelin, Dezutter, Gagnon, Desjardins, Lebrun et Balslev (2005).

L'explicitation est une prise de conscience accompagnée. Elle suppose un guidage pour que le professionnel adopte cette position de parole. Elle nécessite un questionnement descriptif, plutôt qu'explicatif. Le sujet passe ainsi de son vécu singulier, à un vécu représenté puis verbalisé. Il peut alors donner lieu à réflexion et constituer un objet de connaissance. (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002, p. 154)

Cette entrevue a fait suite à la période d'observation en classe ou en entreprise et permettait de révéler le discours de l'enseignant ou du formateur en entreprise sur sa pratique (entrevue réflexive; pratiques déclarées). Suivant

la procédure utilisée par Deaudelin *et al.* (2005), l'enseignant et le formateur en entreprise devaient visionner l'enregistrement vidéo et sélectionner des séquences qui, pour eux, représentaient le mieux leur pratique en contexte d'alternance. Compte tenu du manque de disponibilité des enseignants et des formateurs en entreprise à cet effet, nous avons dû procéder autrement. Ainsi, après avoir visionné et effectué les scripts³ des enregistrements vidéo, nous avons sélectionné plusieurs (7-8) courtes séquences (2 à 3 minutes) qui permettaient d'avoir des éléments représentatifs de la pratique observée.

Lors de l'entrevue, l'enseignant ou le formateur en entreprise a été amené à décrire l'action en regardant la séquence vidéo, comme si le chercheur avait été aveugle et n'avait pas eu accès à l'action. À diverses reprises au cours de l'entretien, le chercheur (ou la personne interviewée) appuyait sur pause de manière à permettre à l'enseignant ou au formateur en entreprise d'élaborer davantage sa description de l'action et de se remémorer ce à quoi il pensait à ce moment-là. Selon l'étendue du discours de l'interviewé par séquence, l'entretien, d'une durée maximale d'une heure en général (selon la disponibilité de l'enseignant ou du formateur en entreprise), il n'a pas toujours été possible de visionner toutes les séquences sélectionnées. Aussi, dans certains cas, le discours de l'enseignant ou du formateur en entreprise débordait des séquences ciblées.

Le traitement et l'analyse de données

Dans le cadre d'une étude de cas, l'analyse des données évolue par la mise en forme des cas, l'analyse de chacun des cas et l'analyse transversale des cas, passant d'un niveau de compréhension descriptif à un niveau d'abstraction supérieur qui «comporte l'analyse et l'explication devant permettre de saisir les liens unissant les événements qui sont rapportés» (Collerette, 1996, p. 79). La mise en forme des cas procède par le traitement et l'analyse des données issues des entrevues et observations réalisées dans chacun des milieux. Selon Quivy et Campenhout (1995), l'analyse de contenu est associée à la méthode des entrevues. Celle-ci «consiste à classer ou à codifier les divers éléments d'un message dans des catégories afin de mieux en faire apparaître le sens» (Nadeau, 1987, dans Mayer et Deslauriers, 2000, p. 161). Mayer et Deslauriers (2000) proposent différentes étapes à l'analyse de contenu : la préparation du matériel, la préanalyse, l'exploitation ou le codage du matériel, l'analyse et l'interprétation des résultats.

Ainsi, dans le cadre de la présente recherche, une fois les entrevues et observations réalisées, nous avons d'abord procédé à la préparation du matériel qui consiste à constituer le corpus, c'est-à-dire rédiger les verbatims des entrevues et les scripts des enregistrements vidéo. Deuxièmement, nous avons

effectué une lecture flottante du corpus, c'est-à-dire que nous avons procédé à plusieurs lectures des verbatims de manière à nous imprégner du matériel recueilli et à effectuer une préanalyse. À ce moment, nous avons effectué l'élaboration du système catégoriel et le choix des unités de segmentation pour le codage. Troisièmement, nous avons procédé à la codification des verbatims et des scripts à l'aide du logiciel Nvivo. Nous avons ensuite effectué, dans une quatrième étape, la rédaction et l'analyse de chaque cas d'enseignant et de formateur en entreprise. Finalement, nous avons fait une analyse transversale des cas de manière à faire ressortir les éléments de convergence et de divergence. La description de chacune des étapes est détaillée dans les lignes qui suivent.

La préparation du matériel

La préparation du matériel a consisté en la rédaction des verbatims d'entrevue, c'est-à-dire la transcription mot à mot du contenu de l'entrevue, mais dans un français correct, et la rédaction des scripts, dont nous décrivons la procédure ici.

Selon le Groupe romand d'analyse du français enseigné (GRAFE), le script est un outil méthodologique qui sert à décrire, à condenser et à découper des séquences d'enseignement. Il « doit permettre la compréhension des principales parties d'une séquence d'enseignement ainsi que les principaux contenus abordés pour effectuer des comparaisons entre les différentes séquences » (p. 11). Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé le script pour rendre compte de la pratique observée, qu'il s'agisse de la pratique d'enseignement ou de la pratique de formation en entreprise⁴. En nous inspirant de la procédure développée par le GRAFE, nous avons procédé à l'élaboration de nos scripts en deux temps : le découpage de la pratique observée et l'élaboration du script à proprement parler.

Le découpage de la pratique observée comporte trois opérations qui se font quasi simultanément. Il s'agit de visionner l'enregistrement vidéo et de noter chaque nouvelle action dans le déroulement de la vidéo en indiquant également le repère temporel. Un commentaire peut aussi être introduit à ce moment. La rédaction du script doit réellement être centrée sur l'action, qu'il s'agisse de l'action de l'enseignant ou du formateur en entreprise, d'un élève ou de toute autre personne qui apparaît sur le vidéo et qui influe sur l'action des acteurs qui nous intéressent (par exemple, quelqu'un cogne à la porte). Dans certains cas, il pourrait également s'agir d'un événement qui n'implique pas une personne, par exemple lorsque la cloche sonne (influence l'action des acteurs). En ce qui a trait à la rédaction de la description de l'action en tant que

telle, nous avons établi et respecté les règles suivantes pour assurer l'uniformité des scripts :

1. Les abréviations suivantes sont utilisées : E pour enseignant(e); Els pour élèves; Ms pour maître de stage ou formateur en entreprise; Ms1, Ms2... selon l'ordre d'apparition lorsque le formateur en entreprise est multiple; S pour stagiaire; S2 s'il y a un second stagiaire, mais qui n'est pas spécifiquement celui que l'on observe;
2. En classe ou en atelier, lorsqu'un élève spécifique parle, on l'identifie par son nom;
3. Il faut éviter d'écrire ce qui se dit (qui serait plus près du verbatim) et écrire plutôt de façon descriptive l'action en se demandant : *Qu'est-ce qui se passe? Que fait X?*
4. La description doit être courte et précise, presque télégraphique;
5. Il faut décrire l'action avec un terme général tel *pose une question, répond, discutent, montre, etc.*, et indiquer entre parenthèses en un ou quelques mots le sujet dont il est question; par exemple plutôt que d'écrire : *L'enseignant demande aux élèves s'ils ont déjà eu une expérience de...*, nous écrivons *E pose question aux Éls (expérience de...)*;
6. Le plus possible, il faut utiliser les mots des acteurs plutôt que d'introduire du vocabulaire qui introduirait une certaine interprétation. Par exemple si le formateur en entreprise dit, au début de son action, «je vais te montrer comment on taille», on écrira *Ms montre (taille)* plutôt que *Ms fait une démonstration de la taille*.

L'élaboration du script à proprement parler consiste à structurer de manière hiérarchique les actions décrites. Il s'agit, dans un premier temps, d'identifier les principales activités ou étapes de la période d'observation. Celles-ci correspondent à un premier niveau hiérarchique (1, 2, 3...). Ensuite, la structuration consiste à identifier les sous-étapes de chaque activité (1.1, 1.2, 1.3; 2.1, 2.2,...) et ainsi de suite (1.1.1; 1.1.1.1, 1.1.1.2, ...). De façon générale, les pratiques que nous avons observées comprenaient entre deux et dix niveaux ou activités découpées en cinq sous-niveaux ou moins.

La préanalyse et l'élaboration du système catégoriel

Selon Mayer et Deslauriers (2000), la codification peut être faite de façon inductive, où les catégories émergent en cours d'analyse, déductive, à partir de catégories prédéterminées à partir d'un cadre théorique, ou mixte, où une partie des catégories est déterminée alors qu'une autre partie émerge. Dans le cadre de cette étude, nous avons procédé selon une formule mixte.

Dans un premier temps, nous avons effectué plusieurs lectures des verbatims et des scripts de manière à s'imprégner du matériel recueilli. Au fur et à mesure de ces lectures, nous avons noté les catégories qui émergeaient. Par la suite, nous avons fait un croisement entre ces catégories et le cadre conceptuel en lien avec les différentes pratiques (pratique d'enseignement, pratique de formation en entreprise, pratique de supervision, etc.). Ce croisement nous a permis de faire des regroupements, de mieux nommer et de mieux définir certaines catégories. Nous sommes ensuite retournés au canevas d'entrevue pré-observation pour mieux diviser certaines catégories en lien avec les objectifs de recherche.

Cette première version du système catégoriel, qui comprenait 86 catégories, a été soumise à une procédure de double codage. À ce moment, nous avons codé une partie d'une entrevue d'un enseignant avec l'autre codeur afin de vérifier la pertinence et la compréhension de chacun des codes. L'unité de segmentation choisie était la phrase (débutant par une majuscule et se terminant par un point). Cette procédure nous a permis de préciser certaines catégories et d'en ajouter d'autres.

À partir de ce nouveau système catégoriel, nous avons repris la procédure de double codage d'un verbatim complet d'un enseignant (entretien pré) en élargissant cependant le sens de « phrase » en tant qu'unité de segmentation du codage. Ainsi, nous ne considérons plus la phrase simplement comme une unité débutant par une majuscule et se terminant par un point, mais également comme faisant du sens. Ainsi, un élément débutant par une majuscule et se terminant par un point ne faisant pas de sens en lui-même était soit mis dans la catégorie *Poubelle*, soit joint à l'unité précédente si cela permettait d'ajouter au sens de celle-ci. Le deuxième double codage a permis de préciser davantage le système catégoriel.

Enfin, un troisième double codage a été effectué sur deux entrevues pré-observation, deux scripts et deux entrevues post-observation (un enseignant et un formateur en entreprise pour chaque élément de collecte), ce qui représente 14% de notre matériel. Nous avons alors obtenu un accord inter-juges moyen de 84%, ce qui nous a permis de poursuivre le codage de tout le matériel avec ce système catégoriel. La version finale du système catégoriel comporte 91 catégories.

La rédaction des cas

Dans un premier temps, la rédaction des cas a consisté à décrire, de la façon la plus exhaustive possible, chacun des cas. Il s'agissait alors de rassembler, en un seul document par cas, l'ensemble des informations pertinentes se retrouvant dans les entrevues pré et post observation, de même que des indications

concernant le déroulement de la leçon observée en classe (pour les enseignants) ou de la période observée en entreprise (pour les formateurs). Ce type de rédaction visait non seulement à faire état des « faits », c'est-à-dire de la description de ce que l'intervenant a fait ou allait faire au cours de la séquence école-stage-école, incluant les différentes pratiques mises en œuvre, et la description du déroulement de la période observée, mais également à rendre compte de l'analyse propre à ce cas. Cela correspond à ce que Colletette (1996) décrit comme étant la mise en forme des cas et l'analyse de chacun des cas, avant de passer à l'étape ultérieure d'analyse transversale des cas. Aussi n'avons-nous pas limité, à ce stade de la rédaction des cas, les citations illustrant les différents éléments de ceux-ci.

Cette première rédaction terminée, chaque cas s'étalait sur quinze à vingt-cinq pages et comportait, dans l'ordre :

1. Des éléments de définition de l'alternance selon cet intervenant, de même que des indications sur sa perception du rôle de chaque acteur dans l'alternance (lui comme enseignant, les formateurs en entreprise, l'élève, autres);
2. Une description de la séquence école-stage-école selon cet intervenant, représentée par un schéma incluant des indications sur les différentes pratiques auxquelles l'intervenant a pris part ou dont il a eu connaissance; ce schéma était suivi d'un texte explicatif;
3. Une analyse de l'arrimage vu à travers une séquence de cet intervenant en termes d'objets, de processus et d'éléments organisationnels;
4. Une analyse de l'arrimage vu à travers les différentes pratiques éducatives comprises à l'intérieur du système de pratiques de cet intervenant;
5. Une description de la période observée au cours de la séquence, cette description s'appuyant principalement sur l'entrevue pré-observation qui consistait en grande partie à décrire ce qui allait être effectué au cours de la période à laquelle nous allions assister; le déroulement de la période observée, c'est-à-dire les grandes étapes et le temps auquel il correspondait, ont été ajoutés à cette description en s'appuyant sur le script effectué suite à l'observation;
6. Une analyse de l'arrimage vu à travers une pratique spécifique pour cet intervenant.

Les cas des huit enseignants et des six formateurs en entreprise ainsi produits, nous avons effectué l'analyse transversale des cas, en faisant différents regroupements : par centre de formation, par groupe de participants

(enseignants de formation professionnelle, enseignants de formation générale et formateurs en entreprise), etc. Par ailleurs, dans le but de permettre au lecteur d'avoir un portrait global de chacun des cas sans toutefois l'inonder en entrant dans l'analyse détaillée de ceux-ci, analyse dont plusieurs éléments ont été repris dans le chapitre des résultats, une rédaction plus sommaire des cas à l'étude a par la suite été effectuée (synthèse des cas).

Résultats et interprétation : l'arrimage des pratiques dans l'alternance

Comme nous l'avons exposé dans la présentation de notre démarche de recherche, nous avons cherché à entrer de plus en plus finement dans la complexité de l'alternance et à comprendre l'arrimage des pratiques non seulement à travers le discours d'enseignants et de formateurs en entreprise, mais aussi, à travers l'observation de certaines de leurs pratiques. Si nous avons d'abord voulu décrire l'arrimage des pratiques pour chaque enseignant et chaque formateur en entreprise dans son unicité, la présentation des résultats aborde plutôt l'arrimage des pratiques dans l'alternance dans sa globalité pour les enseignants, d'une part, et pour les formateurs en entreprise, d'autre part, en cherchant à faire état de la diversité de nos sujets, de ce qui leur est commun comme de ce qui leur est particulier en regard de l'arrimage. Dans le cadre de ce texte résumé, la présentation des résultats reprend simplement les constats généraux propres à chaque étape de la démarche, et soulève quelques éléments de discussion.

L'arrimage vu à travers une séquence : une préoccupation scolaire à laquelle participent les formateurs en entreprise

Hétérogénéité des types d'alternance

Les résultats montrent une grande hétérogénéité du type d'alternance mis en oeuvre, non seulement chez les intervenants regroupés au sein de chaque centre de formation (variabilité interindividuelle), mais également dans les pratiques de chaque intervenant, enseignants et formateurs en entreprise, que ce soit en regardant les objets, le processus et les éléments organisationnels pris globalement pour chacun des intervenants, ou que ce soit en regardant chaque composante prise isolément (variabilité intra-individuelle). Si cette variabilité des pratiques a souvent été relevée dans les recherches portant sur les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes dans d'autres secteurs de formation que la formation professionnelle et s'il semble y avoir une position commune à cet effet chez les chercheurs qui s'intéressent à ces pratiques (Rey, 2006), du côté des recherches portant sur l'alternance, on semble plutôt attribuer un type d'alternance à un ensemble de pratiques en termes de niveaux de diplômes (Mazalon et Bourassa, 2003) ou en termes de programmes de

formation (Hardy, Dolbec, Landry et Ménard, 2001). Bien que nous n'ayons pas étudié les mêmes éléments des pratiques, nos résultats mettent en relief la difficulté d'attribuer un type d'alternance à un intervenant, et, par conséquent, à un centre de formation. À cet égard, il convient de soulever le cadre unifié autour de l'alternance intégrative proposé par l'organisation des MFR⁵ alors que nos résultats montrent que les pratiques se déploient différemment, chaque acteur s'appropriant à sa façon l'alternance intégrative et la philosophie des MFR, en fonction du contexte de chaque situation éducative.

Aussi, sans nullement prétendre avoir étudié tous les aspects des pratiques, ce constat d'hétérogénéité s'explique, à notre avis, par le niveau de granularité de notre étude, en ce sens que nous avons fait le choix d'aborder les pratiques non pas de façon globale, mais plutôt de façon très fine en nous attachant à différents éléments des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprise. Ce constat met par ailleurs en perspective la nécessité, maintes fois soulignée par les chercheurs s'intéressant aux pratiques des enseignants, d'étudier plus finement les différentes dimensions des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprise si l'on veut mieux les comprendre. Cette façon de faire a également permis, à notre avis, d'aller plus loin dans la définition des trois types d'alternance : juxtaposition, complémentarité et intégration. En effet, ces trois types d'alternance, maintes fois utilisés dans la littérature portant sur l'alternance, avaient à notre connaissance été définis de façon très globale. Notre recherche a permis de préciser ce qu'on entend par intégration en ce qui a trait aux objets de formation, au processus et aux éléments organisationnels mis en place dans une séquence. Il en est de même pour complémentarité et juxtaposition. En outre, l'hétérogénéité des types d'alternance qui ressort de nos résultats montre qu'il n'y a pas, dans les pratiques, une division claire entre chacun des types, mais bien un enchevêtrement de ceux-ci, un va-et-vient entre les différents types qui permet à chaque intervenant d'atteindre un certain équilibre dans lequel il se sent à l'aise et qui constitue, sans doute, ce qui semble pour lui être le plus approprié pour la formation de l'élève dans la situation.

Intégration des objets de formation

L'intégration des objets de formation est présente chez tous les enseignants de la formation professionnelle et tous les formateurs en entreprise, c'est-à-dire qu'on se trouve face à des objets de formation globaux, communs à l'école et en entreprise, bien qu'ils soient abordés différemment dans chacun des contextes et que nos résultats montrent également la juxtaposition ou la complémentarité des objets de formation pour certains. Alors qu'on est en présence d'une intégration dite « obligée » chez les enseignants de la formation

générale et d'une intégration majoritairement « accidentelle » chez les formateurs en entreprise, cinq éléments ressortent en ce qui a trait à l'intégration des objets de formation chez les enseignants de la formation professionnelle : 1) la planification rigoureuse en vue de cette intégration, 2) la croyance que celle-ci est automatique, 3) la difficulté d'intégration pour les modules qui présentent un risque sur le plan de la santé, 4) la nécessité d'ajuster certains contenus de formation prescrits par le ministère de l'Éducation, et 5) une interdisciplinarité entre les modules qui favorise l'intégration.

En outre, nos résultats montrent que la planification rigoureuse de la part des enseignants de la formation professionnelle visant l'intégration des objets de formation a un impact sur l'ensemble de la formation, qu'elle soit effectuée à l'école ou en entreprise. En effet, il ressort clairement que tout, ou presque, a été planifié par les enseignants de la formation professionnelle de façon à favoriser l'arrimage entre les objets de formation à l'école et les objets de formation en entreprise. En ce sens, le processus et les éléments organisationnels sont souvent tributaires ou fonction des objets de formation. Aussi, non seulement nos résultats montrent que la planification rigoureuse des objets de formation par les enseignants a un impact sur l'ensemble de la formation, mais également que les enseignants ne tiennent pas compte des autres objets de formation abordés en entreprise dans la séquence, ce qui met en perspective l'importance de la structure scolaire de l'alternance définie en fonction des modules ou l'ampleur du contrôle exercé par l'école sur ce qui doit être fait pendant les stages en entreprise, élément qui avait d'ailleurs été soulevé par Savoie-Zajc et Dolbec (2002), Hardy et Ménard (2002) et Mazalon et Bourassa (2003).

À cet égard, l'étude plus fine des pratiques en ce qui a trait aux objets de formation, a certes permis de distinguer, d'une part, ce qui est effectivement enseigné à l'école et effectué en entreprise, et ce qui est enseigné à l'école et n'est pas réalisé en entreprise (par exemple lorsqu'il s'agit d'objets de formation liés à des facteurs de dangerosité), mais également, d'autre part, de distinguer des objets de formation qui sont abordés en entreprise dans la séquence, mais qui ne sont pas enseignés à l'école, du moins pas dans cette séquence. Ainsi, si la structure scolaire constitue un passage obligé étant donné qu'il s'agit d'une formation liée à un diplôme, il faudrait cependant distinguer ce qui relève de l'arrimage vu à travers une séquence, de ce qui relève d'un arrimage que nous qualifierons de diffus, qui pourrait concerner les liens établis entre une période à l'école et une période en entreprise qui ne font pas partie d'une même séquence relativement aux objets de formation, car si une partie des autres objets de formation abordés en entreprise constitue des éléments de

spécialisation ou des objets hors du domaine de formation, une autre partie des objets de formation abordés en entreprise est liée à des objets de formation à l'école qui ont été vus précédemment ou qui seront abordés ultérieurement à l'école.

Par ailleurs, chez les formateurs en entreprise, nos résultats font ressortir une intégration majoritairement accidentelle des objets de formation, étant donné que les formateurs en entreprise ne sont pas tellement au fait de ce qui est abordé à l'école au cours de la séquence. En ce sens, peut-on réellement parler d'intégration des objets de formation chez les formateurs en entreprise? En fait, il ressort que l'intégration est plutôt liée à la répartition de l'ensemble des modules dans l'année selon les travaux effectués en entreprise suivant les saisons (Temps), à l'obligation des élèves d'effectuer un stage dans un type d'entreprise spécifique (Lieux), ou au caractère routinier d'une tâche liée à un module. L'intégration volontaire, c'est-à-dire lorsque la planification des tâches est effectuée dans un but de formation de l'élève et d'arrimage avec la formation à l'école, est plutôt rare ; le formateur prend alors connaissance de ce qui est vu dans cette période à l'école et s'assure de toucher à toutes ces tâches avec le stagiaire. Si l'on peut se contenter d'une intégration accidentelle puisqu'il y a dans ce cas bel et bien arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, l'intégration volontaire est évidemment davantage souhaitable de la part des formateurs en entreprise, car elle assure un plus grand arrimage.

Démarche déductive de formation

En regard du processus de formation, nos résultats montrent une prédominance de la démarche déductive de formation chez les enseignants, puisque dans une majorité des modules ils abordent les contenus, à tout le moins minimalement, avant que les élèves aillent en entreprise. Un peu inconsciemment, les formateurs en entreprise participent à ce mouvement déductif de formation, en ce sens qu'ils effectuent la pratique sans recourir à ce qui a été vu à l'école avant. Chez ces enseignants comme chez les formateurs en entreprise, la période de stage est donc majoritairement vécue comme un moment de pratique ou d'approfondissement, ce qui corrobore les résultats obtenus par Savoie-Zajc et Dolbec (2002), et par Maroy et Doray (2002). L'étude plus fine des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprise, en s'attardant aux processus en jeu, a cependant permis de mieux comprendre cette dynamique de formation en place dans l'alternance et de mettre en relief une démarche inductive de formation qui est également parfois présente chez les enseignants, mais qui accompagne toujours une démarche déductive de formation. À cet égard, il convient de souligner que nos résultats font état non pas d'un

processus, mais bien de plusieurs processus en présence en même temps dans une séquence. Par ailleurs, nos résultats mettent en lumière deux raisons qui amèneraient les enseignants à procéder majoritairement par une démarche déductive de formation : 1) le manque d'expérience à procéder selon une démarche inductive, et 2) le manque de temps. Ces deux éléments sont d'autant plus importants que le nouveau cadre de référence sur l'alternance travail-études semble préconiser l'agencement des deux démarches de formation (MELS, 2006).

Impact divers des éléments organisationnels

De façon globale, les résultats montrent que les moyens et les lieux favorisent l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise pour la majorité des enseignants. Cependant, si l'arrimage des moyens chez les enseignants de la formation professionnelle passe d'abord par un cahier de stage, du matériel didactique lié à la réalité en entreprise et des équipements utilisés en entreprise, les formateurs en entreprise utilisent peu le cahier de stage et d'autres documents didactiques, ce qui limite l'arrimage, bien que les équipements utilisés correspondent à ce qui est attendu par l'école. Quoi qu'il en soit, si ces documents sont conçus par les enseignants spécifiquement pour l'arrimage, ils sont élaborés dans un cadre et un format typiquement scolaires, et il est possible que cela ne rejoigne pas les formateurs. En ce sens, dans la perspective d'améliorer l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, peut-être faudrait-il concevoir ces documents autrement, en recourant pour ce faire à la participation de formateurs en entreprise.

Par ailleurs, alors que nos résultats montrent que les formateurs en entreprise recourent peu voir pas du tout aux ressources qui les entourent en termes de moyens, de lieux ou de personnes impliquées, l'utilisation, par un des formateurs participants, de matériel à caractère didactique propre au milieu de travail et d'autres lieux que le lieu principal de travail, ainsi que le recours à des spécialistes dans un aspect de la production au moment où c'est pertinent dans la formation du stagiaire, permet d'envisager une forme d'arrimage intéressante et des pistes de recherche et de formation. Quant aux enseignants, qui n'hésitent pas à sortir du contexte de la classe pour favoriser l'arrimage (lieux), s'ils font peu appel aux ressources du milieu (personnes impliquées) pour la formation à l'école, c'est qu'ils s'appuient principalement sur leurs propres connaissances du métier pour favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, ce qui met en relief l'importance de la poursuite d'une pratique du métier en parallèle à celle d'enseignant, poursuite qui a notamment été constatée par Balleux (2006) chez plusieurs enseignants de la formation professionnelle à leurs débuts en enseignement.

Finalement, il ressort que le temps constitue l'élément le plus limitatif en matière d'arrimage, tant chez les enseignants que chez les formateurs en entreprise. En effet, nos résultats font état d'un manque de temps généralisé dans l'alternance qui limite l'arrimage et se traduit, en entreprise, par un manque de temps spécifique à la formation (pas de temps pour l'exploitation pédagogique de ce qui est fait à l'école, et temps de formation fondu à travers temps de production), et à l'école, par un manque de temps pour revenir sur l'expérience vécue en entreprise. À cet égard, certains aspects liés au temps ont été mis en parallèle avec les paramètres de la grammaire temporelle élaborée par McGrath et Kelly (1992) tels que définis par Savoie-Zajc (2001) : la fréquence, la durée, la périodicité, la séquence et la localisation temporelle. En outre, si l'on veut améliorer l'arrimage avec l'ajout de stages dans la formation, il faut penser du temps supplémentaire à l'école pour effectuer un retour sur l'expérience vécue et faire en sorte que les situations vécues en entreprise soient véritablement prises en compte dans la formation, qu'elles soient davantage source d'apprentissage. En dehors d'une telle liberté aux enseignants, il faut plutôt envisager l'alternance comme des temps de formation distincts auxquels il appartient à l'élève de faire les liens.

L'arrimage vu à travers les pratiques éducatives comprises dans le système de pratiques professionnelles de l'enseignant : un tout plus grand que la somme⁶

Ce n'est pas spécifique à l'alternance. Ça adonne qu'il y a un stage là. Mais même s'il n'y aurait pas eu de stage, je l'aurais fait pareil cet exercice-là et... Bien, au début de l'année quand ou l'année dernière, à un moment donné quand ça avait été présenté ça ton projet, moi la première chose qui m'est venue à l'idée, c'est : « Bon, tu sais, y a-t-il de quoi qu'on fait de différent vu qu'on est en alternance travail-études? » Je ne pense pas. (Claude)

En regard des différentes pratiques éducatives des enseignants de la formation professionnelle, un premier résultat qui ressort est l'affirmation des enseignants selon laquelle il n'y aurait pas de pratiques spécifiques dans l'alternance, constat qui va dans le même sens que les résultats obtenus par Pelletier (2000). À notre avis, au moins trois éléments peuvent expliquer ces résultats. Premièrement, ce constat peut s'expliquer par le fait que les enseignants enseignaient pour la plupart auparavant dans des programmes réguliers en formation professionnelle, c'est-à-dire les programmes qui ne sont pas en alternance, mais qui, comme tous les programmes de formation professionnelle, sont liés aux réalités du métier, puisque leur processus d'élaboration passe notamment par une analyse de situation de travail, et

comprennent, pour la grande majorité, au moins un stage en entreprise, ce qui laisse supposer de la présence, dans la plupart des programmes réguliers également, de pratiques de supervision et de retours de stage. En ce sens, la limite est parfois très mince entre un programme régulier et un programme en alternance. Deuxièmement, ce constat peut s'expliquer par le fait que les enseignants de la formation professionnelle sont eux-mêmes issus du métier et en ce sens, ils auraient une tendance naturelle à y référer. Troisièmement, l'engouement des dernières années à l'égard de l'alternance a fait en sorte que les programmes de formation en alternance ont été implantés rapidement et que les responsables comme les enseignants dans les centres de formation professionnelle se sont surtout attardés, de notre point de vue, à développer les outils (cahiers de stage et autres) plutôt qu'à élaborer de nouvelles façons de faire, et ce en concordance avec les documents conçus par le ministère de l'Éducation pour guider la mise en place de projets d'alternance (Demers, 2003; MEQ, 1999; 2001).

En y réfléchissant davantage ou en cherchant ce qui est spécifique à l'alternance, les enseignants parlent majoritairement des pratiques de supervision, non seulement parce qu'elles constituent une bonne part de leurs tâches en contexte d'alternance, mais également parce qu'elles jouent un rôle important en matière d'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Hardy, Dolbec, Landry et Ménard (2001). Toutefois, en abordant les pratiques de supervision selon les quatre fonctions définies par Villeneuve (1994), nos résultats ont permis de mettre en relief la part d'arrimage attribuable à chacune des fonctions, et en ce sens font ressortir l'importance de la fonction d'enseignement individualisé en matière d'arrimage, mais également la fonction administrative comme ayant des impacts non négligeables sur l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. En outre, l'absence de fonction de « travail avec » ressort clairement de nos résultats alors que, en ce qui a trait à l'arrimage, cette fonction nous apparaît très prometteuse étant donné la proximité enseignant-élève-formateur en entreprise dans l'action.

En poussant plus loin, les enseignants voient une certaine particularité dans leurs pratiques d'enseignement, ne serait-ce qu'en termes de diminution du temps à l'école et d'augmentation des liens avec l'entreprise, de même que par la spécificité des retours de stage. En outre, nos résultats montrent que les spécificités qu'impose le contexte d'alternance aux pratiques d'enseignement ont des répercussions importantes sur les pratiques informelles comme les pratiques de corridor (pauses) et donnent également à celles-ci un rôle non négligeable en termes d'arrimage.

Finale­ment, ces résultats montrent bien, à notre avis, un réaménage­ment de la tâche enseignant­e insufflé notam­ment par la dimi­nution du temps pour l'enseigne­ment d'un module étant donné que la majorité des stages s'inscrivent dans la durée prévue du programme, ce dont Doray et Tremblay (2001) parlaient en termes de déficit organisationnel de la transformation de la tâche des enseignant­es. En outre, un élément important qui ressort concerne les liens entre les différentes pratiques éducatives – et les pratiques du métier – qui vont favoriser l'arrimage. En ce sens, l'arrimage vu à travers les différentes pratiques n'est pas seulement tributaire de la somme de l'arrimage effectué dans chacune des pratiques, mais est également tributaire des liens entre ces pratiques, ce qui met en relief l'impact important de l'organisation de la tâche des enseignant­es et l'importance de situer l'étude de pratiques particulières dans un système de pratiques.

L'arrimage vu à travers la pratique d'enseignement : l'absence d'une réelle didactique de l'alternance

De façon générale, un premier constat qui ressort de nos résultats est l'absence d'un réel processus de didactique de l'alternance dans les pratiques d'enseignement examinées, qu'il s'agisse de pratiques d'enseignement dites régulières ou de retours de stage. En effet, dans les pratiques d'enseignement dites régulières, nos résultats ont montré que les enseignant­es n'entrent pas par les situations vécues, bien que celles-ci soient présentes, mais par des apports théoriques, et que l'exploitation de celles-ci en termes d'explicitation, problématisation et modélisation est généralement faible. Dans les retours de stage, bien qu'on entre par des situations vécues par les élèves en stage et que celles-ci fassent l'objet d'explicitation, de problématisation et de modélisation, nous constatons une rupture dans le processus, car celui-ci aboutit peu à des apports théoriques.

D'abord, l'absence d'une didactique de l'alternance dans les pratiques examinées n'est pas étonnante, si l'on réfère à la non-spécificité des pratiques, et particulièrement des pratiques d'enseignement qui ressort des propos des enseignant­es et dont il a été question précédemment. À cet égard, à notre connaissance, aucune recherche ne s'est penchée sur la présence ou non d'un tel processus dans les pratiques d'enseignement des enseignant­es en contexte d'alternance, et aucune n'a fait état de pratiques observées d'enseignant­es en formation professionnelle. Aussi notre recherche a-t-elle permis de faire un premier pas en ce sens et de dégager un patron prédominant dans les pratiques d'enseignement des enseignant­es participants, qui consistent en des apports théoriques, l'apport de situations vécues par un élève ou par l'enseignant­e, et des apports théoriques.

Par ailleurs, en ce qui a trait aux situations vécues, il ressort 1) qu'elles sont présentes dans toutes les pratiques, 2) qu'une part importante de celles-ci sont amenées par les enseignants plutôt que par les élèves, et 3) que les situations vécues amenées par les élèves dans les pratiques régulières ne sont majoritairement pas des situations vécues en stages, ces dernières étant cependant majoritairement présentes lors des retours de stage. Alors que la recherche de Barbès (1996) sur les conceptions des élèves à l'égard des actions des enseignants et des maîtres de stage qu'ils jugent favorables à l'intégration théorie-pratique faisait ressortir l'importance, entre autres, de l'apport d'exemples, de vrais cas, d'expériences personnelles de la part de l'enseignant, nos résultats montrent d'une part que ces apports sont effectivement présents dans les pratiques d'enseignement des enseignants participants. En ce sens, les enseignants favorisent l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. D'autre part, il appert que les élèves de la MFR amènent davantage de situations vécues que ceux du CRIFA, et que les situations vécues amenées par les élèves sont en fait surtout des situations vécues chez eux pour les étudiants issus du milieu agricole, et surtout des situations vécues *in situ* à l'école (dans la serre). À notre avis, alors que ce constat peut s'expliquer en partie par le fait qu'au CRIFA les enseignants ont été observés avant la période en stage, il met par ailleurs en relief l'importance de la récurrence des périodes de travail en entreprise pour favoriser l'arrimage. En effet, la récurrence des stages aux deux semaines et le travail sur la ferme familiale chaque fin de semaine semblent permettre l'apport plus substantiel de situations vécues par les élèves de la MFR. À cet égard, il y a lieu que les administrateurs des centres de formation ainsi que les décideurs se questionnent sur la *fréquence* et la *périodicité* des stages, éléments qui avaient d'ailleurs été soulevés par Savoie-Zajc (2001) et Savoie-Zajc et Dolbec (2002) et dont nous avons parlé en regard des limites liées au temps. Par ailleurs, s'il devient facile de raccrocher fréquemment la formation à l'école à des situations vécues lorsque les élèves sont issus du milieu agricole, l'arrimage n'en est que bonifié; mais s'agit-il alors d'alternance?

Pour ce qui est de l'explicitation, nos résultats ont montré qu'elle est effectuée principalement lors des retours de stages alors que dans les pratiques d'enseignement dites régulières, on se contente souvent de nommer une situation vécue sans entrer dans les détails de sa description. Il ressort aussi que l'explicitation se limite à la description du contexte et n'entre pas dans la description du procédural, c'est-à-dire du déroulement de l'action. Quant à la problématisation et la modélisation, nos résultats montrent que ces étapes s'entremêlent et sont davantage faites implicitement par l'enseignant, bien que les élèves y participent. La modélisation est très faible, en ce sens qu'elle

consiste davantage à identifier le module auquel la situation fait référence qu'à poser véritablement le problème. Si pour Gérard (1997; 2000) la problématisation est ce qui permet de donner du sens à la formation, à notre avis, problématisation et modélisation constituent en fait les étapes centrales autour desquelles s'effectue réellement l'arrimage. En ce sens, comment amener les enseignants à passer de l'implicite à l'explicite? Aussi, alors que le processus de didactique de l'alternance conçu par Geay (1993; 1997; 1998) accorde une place prépondérante à l'élève dans la réalisation des différentes étapes, nos résultats ont montré que ce sont les enseignants, en grande partie, qui contribuent à ces étapes. Dans une perspective de construction de sens chez l'élève, il nous apparaît qu'il faudrait aider les enseignants à passer d'un processus majoritairement effectué par eux à un processus majoritairement effectué par l'élève, l'enseignant devenant alors davantage un guide.

Enfin, nos résultats montrent la prédominance des apports théoriques dans les pratiques d'enseignement dites régulières et la quasi-absence de ceux-ci lors des retours de stage. Sans qu'ils constituent l'aboutissement d'un processus de didactique de l'alternance, nos résultats montrent que ces apports théoriques sont néanmoins liés à la réalité en entreprise et au vécu des élèves. En ce sens, puisque les apports théoriques occupent la plus grande place dans les pratiques régulières examinées, il nous apparaît que le cadre utilisé n'a pas permis de bien décrire ces pratiques en dehors d'une didactique de l'alternance. Certes, nos résultats ont montré que ces apports théoriques consistent majoritairement à de nouvelles connaissances amenées par le biais d'exposés interactifs et de lectures individuelles ou en grand groupe, à des rappels ou vérifications de connaissances antérieures, à des résumés, à des exemples et des mises en situations ou cas analysés et à des informations amenées sous forme de questions-réponses. Cependant, il importe, à notre avis, de poursuivre l'observation et l'analyse de pratiques d'enseignement en formation professionnelle en affinant le présent cadre, notamment en regard des différents constituants des savoirs professionnels agricoles.

L'arrimage vu à travers la pratique de formation en entreprise : la présence de divers processus de guidage de l'activité

De façon générale, les résultats révèlent la présence d'un guidage de l'activité chez les formateurs en entreprise participants étant donné la présence de chacune des étapes du guidage dans les pratiques des formateurs d'une part, et étant donné que la somme des parts relatives aux trois types d'opérations est supérieure aux actions qui se retrouvent dans la catégorie *Autre*. Cependant, en termes de processus, les pratiques constatées procèdent selon différents

ordonnancements, alors que Savoyant (1995), sans y voir une obligation, proposait plutôt de commencer par des opérations d'exécution, suivies d'opérations de contrôle puis d'opérations d'orientation. En outre, nos résultats montrent que le guidage de l'activité ne s'effectue pas par étapes successives, mais par des opérations simultanées dans l'action.

Par ailleurs, en ce qui a trait aux opérations d'exécution, qui occupent une part importante des actions, nos résultats montrent qu'elles consistent parfois, pour le formateur en entreprise, à donner simplement des consignes du travail à effectuer au stagiaire, alors que dans d'autres situations elles consistent à décrire le travail de façon plus ou moins détaillée, voire à effectuer une démonstration du travail à effectuer. La part importante des opérations d'exécution chez les formateurs participants relève sans doute du fait qu'elles constituent, selon Savoyant (1996), la partie la plus facilement réalisée du guidage. L'importance de ces opérations peut également s'expliquer, à notre avis, par le faible degré d'autonomie de certains stagiaires. À cet égard, la diversité des opérations d'exécution, qui vont de simples consignes à la démonstration détaillée, dénote bien l'évolution du guidage en fonction du niveau d'autonomie de l'élève dont parlait Savoyant (1995). Nos résultats montrent par ailleurs que ces opérations vont même évoluer jusqu'à être absentes lorsque le stagiaire est en mesure de savoir ce qu'il a à faire sans que le formateur ait eu à intervenir.

Pour ce qui est des opérations de contrôle, qui occupent la part relative la plus faible chez tous les formateurs participants, quatre éléments ressortent de nos résultats : 1) le caractère implicite de ces opérations, 2) une part importante des opérations de contrôle qui vient de demandes du stagiaire, 3) un contrôle qui est effectué tout au long du processus de travail ou seulement en regard du résultat ou du produit fini, et 4) un contrôle qui vise essentiellement à corriger l'exécution par le stagiaire en cas de non-conformité. De même que pour les opérations d'exécution, les opérations de contrôle, qu'elles soient demandées par l'élève ou directement effectuées par le formateur en entreprise, vont également évoluer en fonction de l'autonomie et de l'assurance du stagiaire. Également, nos résultats ont montré la présence d'opérations de contrôle tout au long du processus de travail ou seulement en regard du résultat ou du produit fini, ce qui révèle aussi des degrés d'autonomie du stagiaire différents. En ce sens, le manque d'autonomie du stagiaire expliquerait la part relativement élevée du contrôle observé chez certains de nos participants, en opposition à un degré d'autonomie élevé du stagiaire chez les participants qui effectuent peu d'opérations de contrôle.

Enfin, en ce qui concerne les opérations d'orientation, un premier constat qui ressort est la présence de celles-ci chez tous les formateurs en entreprise, bien qu'elles se déploient différemment d'un formateur en entreprise à l'autre : informations générales, règles d'action, situation de l'action dans une perspective plus large, autres façons d'effectuer l'action. Il appert également que ces opérations se limitent, pour la majorité des formateurs participants, aux informations générales et aux règles d'action, ce qui met en relief la difficulté, déjà soulevée par d'autres auteurs, de « parler » le travail, de mettre en mots la tâche (Bazile, 2000; F. Gérard, 1997; Mayen, 1999) pour des formateurs en entreprise qui sont, d'abord et avant tout, des travailleurs, des producteurs agricoles. En outre, il nous apparaît que les opérations d'orientation, non seulement constituent un nœud central dans l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, mais sont particulièrement importantes dans le cadre des activités agricoles, ce qui, par ailleurs, a déjà été relevé par Mayen (1999). Car, rappelons-le, celles-ci dépendent de facteurs intrinsèques à l'entreprise (caractéristiques du sol, machinerie, capital humain, mais aussi « culture de l'entreprise »), de facteurs externes comme l'environnement social et culturel, la situation géographique, sans oublier le poids des traditions locales, et de facteurs temporels (saisons, cycles biologiques des animaux et végétaux, température, etc.) (Raisky et Loncle, 1993). À ce titre, par exemple, il ne suffit pas, nous semble-t-il, de montrer à l'élève comment faire le labour; il importe de lui expliquer pourquoi il est fait à tel moment plutôt qu'à un autre, et ce qui fait qu'il est effectué de telle façon plutôt qu'une autre, etc. En ce sens, à l'instar de F. Gérard (1997) qui notait le manque de formation des formateurs en entreprise de façon générale à l'égard de l'alternance, nous ne pouvons que proposer que des formations soient mises en place, ne serait-ce que pour que ces acteurs soient à même de reconnaître les divers types d'informations qu'il est possible de transmettre aux stagiaires en cours d'action. Par ailleurs, alors que les résultats obtenus par Savoie-Zajc et Bouteiller (2001) montraient l'importance du rôle des stagiaires pour l'accès à la pratique, notamment en posant des questions, et que Billett (2004) indiquait que l'engagement de l'individu a un effet sur le guidage du travail, nos résultats montrent de façon plus spécifique l'importance des questions de la part des élèves pour susciter les opérations d'orientation. En ce sens, à l'instar de Hardy, Bouteiller et Parent (2000) qui incitaient l'école à jouer un rôle plus actif pour aider l'élève à se développer une stratégie d'apprentissage en fonction de son contexte de stage, nous invitons les enseignants à aider les élèves à formuler des questions de différents ordres.

Finalement, il ressort que l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise passe non seulement par le processus de guidage de

l'activité, mais également par des moments de réalisation de l'action. En effet, nos résultats ont montré qu'une part de l'action consiste simplement à effectuer le travail, celle-ci était d'autant plus importante lorsque le stagiaire a acquis une certaine autonomie. Cependant, la méthodologie utilisée n'a pas permis, à notre avis, de bien faire état de celle-ci. Pour ce faire, il aurait fallu adopter une méthodologie qui, plutôt que d'évaluer la part relative des différentes opérations en termes de nombre d'actions, permette de quantifier le temps et d'évaluer la part relative de chaque opération en fonction de ce paramètre. Ceci pourrait éventuellement être fait à partir des données recueillies et fournirait une comparaison intéressante pour déterminer quelle façon de faire est la plus pertinente. Par ailleurs, la méthodologie et le cadre d'analyse utilisés n'ont pas non plus permis de faire état de guidage indirect dont parlait Billett (2004), qui s'effectue non pas à travers des interactions interpersonnelles de proximité entre formateur et stagiaire, mais plutôt à travers des occasions, pour le stagiaire, d'observer et d'écouter. À cet égard, il nous semble qu'une recherche qui tient compte du point de vue des stagiaires est prometteuse.

Conclusion : des contributions importantes au regard de l'alternance et de la formation professionnelle

L'intérêt d'une telle recherche sur l'arrimage entre les pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance est palpable. D'une part, tel que nous le souhaitons, cette recherche contribue, en partie, à combler le vide en ce qui a trait aux connaissances descriptives sur les pratiques des enseignants en formation professionnelle, et à documenter les pratiques des formateurs en entreprise dans le contexte précis des formations en alternance. De façon générale, cette recherche permet de mieux connaître certaines réalités de la formation professionnelle, secteur de formation qui, faut-il le rappeler, est très peu présent dans les recherches en éducation. D'autre part, alors que les recherches sur l'alternance ont surtout porté sur l'organisation de celle-ci et sur ses effets sur l'apprenant, notre recherche apporte un éclairage sur la dynamique de formation en contexte d'alternance et, de façon plus précise, sur la nécessaire jonction, d'un point de vue éducatif, entre la formation à l'école et la formation en entreprise. En ce sens, elle vient un peu répondre aux besoins exprimés par différents chercheurs, de se préoccuper de l'alternance comme stratégie pédagogique (Landry et Mazalon, 2002) en se tournant vers le travail des acteurs au quotidien (Fusulier et Maroy, 2002). De façon plus spécifique, à notre avis, cette recherche comporte certains apports originaux, tant sur le plan théorique que méthodologique, ainsi qu'en regard des résultats en eux-mêmes.

Sur le plan théorique, cette recherche contribue, en partie, à lever le voile sur un secteur de la formation qui demeure peu présent dans les recherches en éducation, et à cet égard elle a surtout permis de définir le système de pratiques professionnelles des enseignants de la formation professionnelle en tenant compte de ses particularités vis-à-vis du système de pratiques des enseignants de la formation générale, et notamment de la pratique du métier en parallèle pour plusieurs enseignants de la formation professionnelle. Par ailleurs, de nombreux auteurs avant nous ont traité du concept d'alternance et ont eu recours à une typologie allant de la juxtaposition à l'intégration, ou à des appellations similaires. Alors que certains auront vu d'emblée une limite à reprendre des types d'alternance maintes fois utilisés, il nous apparaît qu'un apport important de cette thèse a été d'aller plus loin dans la définition et la compréhension de ces types d'alternance, et de les voir autrement que dans une logique organisationnelle. Cette recherche a en effet permis de circonscrire ces types d'alternance en fonction de composantes précises et concrètes des pratiques, c'est-à-dire en termes d'arrimage des objets, de processus, et d'éléments organisationnels.

Sur le plan méthodologique, l'apport original de cette thèse, s'il en est un, se situe sans contredit dans la démarche de recherche qui a permis de ne pas faire fi de la complexité de l'alternance, mais au contraire d'y pénétrer de plus en plus profondément suivant trois étapes rigoureuses ou trois niveaux de regard sur l'arrimage. En ce sens, il nous apparaît que cette façon de faire constitue un des apports les plus importants de la thèse, car les recherches antérieures, en plus de porter essentiellement sur des perceptions et représentations et de s'attarder principalement aux pratiques de partenariat, se limitaient à un niveau de description très général. En ce sens, la précision, sur le plan théorique, des trois types d'alternance en fonction des composantes des pratiques a permis d'appréhender ces pratiques avec un niveau très fin de granularité. De même, nous avons fait le choix, non pas d'étudier les cas d'enseignants et de formateurs provenant de divers centres de formation, mais plutôt d'analyser des cas impliqués dans un même dispositif de formation. Pour nous, aborder chaque centre de formation par l'analyse des pratiques de plusieurs enseignants et formateurs en entreprise intervenant auprès d'un même groupe d'élèves, à un moment précis, relève d'un souci de compréhension fine d'un phénomène, l'arrimage, et d'un souci de compréhension à la fois dans l'unicité de chaque intervenant et dans la complexité d'un tout. Ce niveau de finesse et de granularité a notamment permis, nous l'avons vu, d'enrichir la compréhension des types d'alternance en mettant en relief la difficulté d'attribuer un type d'alternance à un intervenant, et, par là, à un centre de

formation, et en montrant qu'il n'y a pas une division claire entre chacun des types, mais bien un enchevêtrement de ceux-ci.

Par ailleurs, alors que toutes les recherches recensées étaient axées sur l'utilisation de questionnaires ou le recours aux entrevues – individuelles ou de groupe – pour la collecte de données, notre étude constitue une avancée dans la compréhension des pratiques en formation professionnelle de par l'utilisation de l'observation comme méthode de collecte de données. Certes, nous sommes consciente, pour l'avoir vécu, qu'observer et filmer des enseignants et des formateurs en entreprise relèvent du défi et que ce ne sont pas tous les milieux qui accepteraient telle façon de faire. Nous nous permettrons alors d'insister sur la nécessité, si l'on veut appréhender les pratiques dans l'action, des nombreuses démarches et implications pour se faire accepter du milieu avant même d'envisager utiliser la caméra. Quoi qu'il en soit, il nous apparaît que ces efforts en valent la peine, car il ne s'agit plus de décrire des pratiques déclarées, mais plutôt de rendre compte de pratiques constatées. Dans cette perspective, notre recherche a également permis de préciser la méthode d'élaboration de scripts à partir de ce qui avait été proposé par le GRAFE. Si cette méthode s'avère longue et fastidieuse lorsqu'il s'agit de faire état de deux à trois heures d'observation par intervenant – ce qui correspond entre vingt-cinq et quarante heures de « scriptage », elle en est néanmoins très riche.

Enfin, sur le plan des résultats, ils constituent, à notre avis, un premier pas dans la compréhension de l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise en contexte d'alternance. Alors que certains éléments avaient déjà été notés par d'autres auteurs, l'apport premier de notre recherche est d'articuler ces éléments autour de la question centrale de l'arrimage. Mentionnons notamment, la mise à jour de différents processus en jeu au cours d'une séquence école-stage-école, permettant ainsi de mieux comprendre la dynamique de formation en place dans l'alternance; la description de la place de chacune des pratiques éducatives en regard de l'arrimage, mais surtout la mise en relief de tous ces liens entre les différentes pratiques éducatives pour favoriser l'arrimage, laissant deviner un tout plus grand que la somme et permettant ainsi d'envisager autrement l'organisation de la tâche enseignante en formation professionnelle en contexte d'alternance; la description de l'arrimage à travers le déroulement d'une pratique spécifique de l'enseignant, ou la description de l'action, en ce sens qu'aucune autre recherche, à notre connaissance, n'a appréhendé les pratiques des enseignants de la formation professionnelle dans l'action. Si cette façon de faire nous apparaît assez commune en enseignement général, elle est plutôt novatrice en formation professionnelle. En outre, si l'analyse de l'arrimage dans l'action a permis de faire état de l'absence de processus de didactique de l'alternance dans les

pratiques des enseignants observés, elle a cependant révélé un patron dominant dans le déroulement des pratiques régulières d'enseignement, et la réalisation de liens autrement que par le processus de didactique de l'alternance. Chez les formateurs en entreprise, pour qui les pratiques ont davantage été étudiées par les chercheurs, mais pas nécessairement dans la logique de l'alternance en formation professionnelle, l'apport principal de nos résultats réside, selon nous, à la clarification des différentes étapes du guidage de l'activité et à l'identification de certaines faiblesses dans l'orientation.

Tous ces éléments ouvrent la voie à plusieurs pistes non seulement en termes de recherche, mais également en ce qui a trait aux pratiques d'alternance dans les centres de formation professionnelle, de même qu'à la formation des enseignants en formation professionnelle ainsi qu'à celle des formateurs en entreprise. Le chemin est ouvert, il reste à le parcourir.

Notes

¹ Issue du concept de Maison familiale rurale (MFR) en France, qui s'appuie sur le principe d'association responsable et une pédagogie de l'alternance dite intégrative, la Maison familiale rurale du Granit est la première à voir le jour en Amérique du Nord et constitue un modèle adapté aux réalités québécoises. Notons par ailleurs que l'alternance, telle qu'elle est visée par les MFR, ne concerne pas seulement la formation professionnelle, mais doit, en principe, également être vécue à travers la formation générale.

² Yin (1994) différencie l'échantillon théorique de l'échantillon statistique. Le premier relève d'une logique de reproduction de résultats à d'autres sites, tandis que le deuxième relève d'une inférence statistique entre un échantillon et une population.

³ Première étape du traitement et de l'analyse des données vidéo, le script et la procédure de rédaction utilisée dans le cadre de cette recherche seront décrits un peu plus loin.

⁴ À noter que dans le cadre de cette étude, la rédaction des scripts constituait une étape préalable à la passation des entretiens post-observation.

⁵ Voir à ce sujet le site de l'association des MFR à l'adresse suivante : <http://www.mfr.asso.fr/>.

⁶ Nous ne présentons pas ici les résultats relatifs à l'arrimage vu à travers les pratiques éducatives comprises dans le système de pratiques professionnelles du formateur en entreprise; le lecteur trouvera l'essentiel de ces résultats dans la section traitant plus spécifiquement de la pratique de formation et du guidage d'activité.

Références

- Agulhon, C. & Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques. *Recherche et formation*, 22, 21-34.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants : analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-94.
- Antoine, F., Grootaers, D. & Tilman, F. (1988). *De l'école à l'entreprise. Manuel de la formation en alternance*. Bruxelles : Vie ouvrière.
- Audet, C. (1995a). *L'alternance en formation professionnelle au secondaire : Défis, limites et conditions de réalisation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Service des études et de la recherche.
- Audet, C. (1995b). *Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : Contexte et enjeux. Étude exploratoire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Balleux, A. (2005). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage. *Carriérologie*, article accepté, à paraître 10, 3-4.
- Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue canadienne d'enseignement supérieur* 36(1) 29-48.
- Barbès, P. (1996). *J'apprends quand je fais! L'intégration théorie-pratique chez les élèves : vers la construction d'un savoir professionnel*. Saint-Jérôme : Cégep de Saint-Jérôme.
- Bazile, J. (dir.) (2000). Situations professionnelles : situations de formation? Dossier spécial de la Revue *Initiatives en enseignement agricole* 1(janvier).
- Billett, S. (2001). Learning through work : workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Billett, S. (2002). Toward a workplace pedagogy : guidance, participation and engagement. *Adult education quarterly*, 53, 27-43.

- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *The journal of workplace learning*, 16(6), 312-324.
- Billett, S., Barker, M & Hernon-Tinning, B. (2004). Participatory practices at work. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 233-257.
- Boivin, L. & Boucher, G. (1996) *Les stages coopératifs et la relation théorie-pratique*. Saint-Jérôme : Cégep de Saint-Jérôme.
- Bourgeon, G. (1979). Socio-pédagogie de l'alternance. Paris : UNMFREO, Mésonnance.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (1993). L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Paris : ESF.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 9-33.
- Buguet, J. (2003). Pour une pédagogie du lien : pluri, inter et transdisciplinarité en formation BTS (Brevet de Technicien Supérieur). Dans J.-N. Demol (dir.), *Didactique et transdisciplinarité. Alternance III* (p. 129-154). Paris : L'Harmattan.
- Caouette, M., & Tremblay, J. (2001). *Étude sur les ressources humaines et la structure des emplois en agriculture. Rapport-synthèse*. Québec : Comité sectoriel de main-d'oeuvre de la production agricole.
- Caron, L. (1997). *Rapport de recherche sur la condition enseignante en formation professionnelle. Synthèse*. Québec : FECS, Centrale des Enseignants du Québec.
- Caron, L., & Payeur, C. (2002). Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 309-344). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Collerette (1996). Études de cas (méthode des). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 77-80). Paris : Masson & Armand Colin.

- Comité d'Orientation de la Formation du Personnel Enseignant (COFPE) (1998). *Une formation de qualité pour un enseignement professionnel. Avis à la ministre*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.
- Comité sectoriel de main-d'oeuvre de la production agricole (2001). *Avantages de la formation agricole et son impact sur la rentabilité des fermes*. Québec : Comité sectoriel de main-d'oeuvre de la production agricole.
- Deaudelin, C., Dezutter, O., Gagnon, C., Desjardins, J., Lebrun, J. & Balslev, K. (2005, février). *Décrire des pratiques d'évaluation formative dans différentes disciplines : de quelques choix autour des entretiens d'explicitation*. Communication présentée au 5^{ème} Colloque International Recherche(s) et Formation, Nantes, France.
- Dejean, J. (2000). Les états de la situation éducative. Dans C. Blanchard-Laville, & D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles. Nouvelle édition revue et corrigée* (p. 123-145). Paris : L'Harmattan.
- Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue française de pédagogie*, 128, 35-42.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- De Villers, M.-E. (2003). Multi dictionnaire de la langue française. Quatrième édition. Montréal : Québec Amérique.
- Doray, P. & Maroy, C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Doray, P. & Tremblay, D.-G. (2001, novembre). *Les formes et les logiques organisationnelles des relations entre économie et éducation*. Communication présentée à la rencontre annuelle du GIRFE, Montréal, Québec. Récupéré le 25 mars 2005 de http://www.unites.uqam.ca/girfe/pdfs/Doray_RA01dec.pdf
- Dumont, M., & Wilk, D. (1992). *Pour une alternance qualifiante*. Paris : Centre INFFO.
- Dupré, C. (1997). *Formation en alternance et insertion professionnelle d'élèves en techniques d'usinage*, Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work : toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1),133-156.
- Fédération des syndicats de gestion agricole (2000). *Étude de l'impact économique de l'utilisation des services conseils offerts par les syndicats de gestion agricole*. Québec : Fédération des syndicats de gestion agricole.
- Fonteneau, R. (1993). L'alternance partenariale. *Éducation permanente*, 115(2), 29-34.
- Francq, B., Leloup, X., & Barré, P. (1998). Profils de participation des entreprises en formation en alternance. *Critique régionale*, 26/27, 121-130.
- Galvani, P. (1999). Fertilisation croisée des savoirs et ingénierie d'alternance socio-formative. Le programme de recherche-formation-action Quart Monde/Université. *Revue française de pédagogie*, 128, 25-34.
- Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. *Éducation permanente*, 115(2), 79-88.
- Geay, A. (1997). Didactique et alternance. Dans J.-C. Sallaberry, D. Chartier, & C. Gérard (dir.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 13-34). Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 107-125.
- Geay, A., & Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.
- Gérard, C. (1997). Pour une pragmatique de l'apprentissage des mathématiques et des sciences. Du « problème donné » à la problématisation. Dans J.-C. Sallaberry, D. Chartier, & C. Gérard (dir.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 35-51). Paris : L'Harmattan.
- Gérard, C. (2000). Pragmatique de l'alternance et approche systémique. Construire du sens en problématisant. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation. Numéro spécial sur les approches systémiques et recherches en Sciences de l'Éducation*, 3, 27-40.
- Gérard, F. (1997). *À l'écoute des tuteurs. 26 entretiens pour mieux comprendre l'expérience des tuteurs en entreprise*. Paris : Centre INFFO.
- Griffiths, T. & Guile, D. (2003). A connective model of learning : the implications for work process knowledge. *European educational research journal*, 2(1), 56-73.

- Griffiths, T., & Guile, D. (2004). *Learning through work experience for the knowledge economy*. Tessaloniki(Pylea): European Centre for the Development of Vocational Training.
- Guile, D. & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, 14(1), 113-131.
- Hahn, C. (1997). Mathématique et réalité dans une formation en alternance. Dans J.-C. Sallaberry, D. Chartier, & C. Gérard (dir.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 83-91). Paris : L'Harmattan.
- Hamel, T., & Morisset, M. (1995). Les déterminants de l'obligation scolaire agricole. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 831-858.
- Hardy, M. (2005, septembre). *Évolution des apprentissages en entreprise. Perspectives de stagiaires de formation professionnelle et de leur tuteur*. Communication présentée à l'European Conference on Educational Research (ECER), Dublin, Irlande.
- Hardy, M., Bouteiller, D. & Parent, C. (2000, novembre). Tuteurs et stagiaires en alternance : quelles relations de formation? Communication présentée à la rencontre annuelle du GIRFE, Montréal, Québec. Récupéré le 25 mars 2005 de <http://www.unites.uqam.ca/girfe/pdfs/communications2k.pdf>
- Hardy, M.; Dolbec, A.; Landry, C. & Ménard, L. (2001, novembre). *Les stages en alternance : étude des résultats pour les élèves*. Communication présentée à la rencontre annuelle du GIRFE, Montréal, Québec. Récupéré le 25 mars 2005 de <http://www.unites.uqam.ca/girfe/pdfs/communications2001.pdf>
- Hardy, M., & Landreville, A. (1992). Pour une analyse des processus d'appropriation du savoir professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII(3), 463-473.
- Hardy, M. & Ménard, L. (2002). Marginalité des apprentissages en entreprise : encadrement de la formation professionnelle en alternance par les enseignants et les tuteurs. Texte de communication non publié présenté au Congrès international de l'AFIRSE, Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation, PAU, 9 au 11 mai 2002.
- Hardy, M. & Parent, C. (2000). Perceptions des tuteurs impliqués dans la formation professionnelle initiale en entreprise. Dans D.-G. Tremblay & P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations* (p. 247-257). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Hardy, M., & Parent, C. (2003). Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise. Difficultés de la direction d'écoles professionnelles. Dans M. Hardy (dir.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences* (p. 161-186). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas. Application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Karsenti, T., & Demers, S. (2000). L'étude de cas. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lafrenière, G.G. & Fréchette, C. (1997). *L'alternance travail-études. Guide pratique pour la supervision des stagiaires ATE en entreprise*. Québec : Ministère de l'éducation
- Landry, C. (1992). Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour des jeunes adultes. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université de Montréal.
- Landry, C., Bouchard, Y., & Pelletier, C. (2002). Le stage dans l'alternance travail-études au collégial : Pour quel rapport au savoir? Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (pp. 195-216). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C., & Mazalon, É. (1997). Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches. *Éducation permanente*, 131(2), 37-50.
- Landry, C., & Mazalon, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, M. (2000). *Les projets professionnels et de formation des élèves inscrits dans un programme d'études privilégiant l'alternance travail-études*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Laporte, M. (1994). *L'enseignement coopératif au collégial au Québec : une évaluation globale de quelques expériences en cours*. Hull : Collège de l'Outaouais.

- Lebel, D. (2002). *Rapport d'évaluation du Programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001*. Québec : Ministère de l'Éducation, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue.
- Lemieux, N. (1992). *Stage, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau*, Thèse de doctorat en éducation, Université Laval.
- Lerbet-Séréni, F., & Violet, D. (1999). Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 17-24.
- Malglaive, G., & Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie (I). *Revue française de pédagogie*, 61, 17-27.
- Malglaive, G., & Weber, A. (1983). École et entreprise : intérêt et limites de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 62, 51-64.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138, 103-113.
- Marcel, J.-F. (dir.) (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Maroy, C., & Doray, P. (2002). La formation en alternance : une forme de rapprochement entre économie et éducation. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 249-274). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Mathey-Pierre, C. (1998). Alternance (Formations en). Dans P. Champy, & C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 71-73). Paris : Nathan.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Mayer, R., & Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, & D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Montréal : Gaëtan Morin.

- Mayer, R., & Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, & D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Montréal : Gaëtan Morin.
- Mazalon, É. (1995). *Alternance et relations école-entreprise : analyse des représentations des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Mazalon, É., & Bourassa, B. (2003). L'alternance en formation professionnelle au Québec : du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. Dans M. Hardy (dir.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences* (p. 187-209). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Mazalon, É., & Landry, C. (1994). Statuts et savoirs perçus par les jeunes adultes au cours d'une formation en alternance. *Carrièreologie*, 5(3), 35-55.
- McGrath, J.E. & Kelly, J.R. (1992). Temporal context and temporal patterning : toward a time-centered perspective for social psychology. *Time and society*, 1(3), p. 399-420.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2003). Analyse des données qualitatives. Traduction de la 2e édition américaine par Martine Hlady Rispal. Paris : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1995). *La profession d'enseignante et d'enseignant en formation professionnelle : rapport d'analyse de situation de travail*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Alternance travail-études. Guide d'élaboration du plan de formation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *L'alternance en formation professionnelle et technique, cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec. Secteur de la formation professionnelle et technique.
- Ministère de l'éducation du Québec (2002). Portrait de la situation des personnes inscrites dans un programme d'études professionnelles ou techniques en formation agricole au Québec. Résultat d'une analyse descriptive. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morandi, F. (1999). Alternance cognitive et alternance formative dans la formation professionnelle des professeurs des écoles : représentations et « actions connaissantes ». *Revue française de pédagogie*, 128, 43-54.

- Mucchielli, A. (1996). Compréhensive (approche). Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 29-33). Paris : Masson & Armand Colin.
- Nadot, S. (2000). Des savoirs à la pratique. Dans C. Blanchard-Laville, & S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 185-231). Montréal : L'Harmattan.
- Pelletier, P. (2000). *La construction sociale du rapprochement entre éducation et économie : une comparaison entre le Québec et la communauté française de Belgique sur la formation en alternance*. Mémoire de maîtrise en sociologie. Université du Québec à Montréal.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. Dans M. Tardif, C. Lessard, & C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (p. 153-199). Paris : Presses Universitaires de France.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Raisky, C. (1993). Problème de sens des savoirs professionnels agricoles, préalable à une didactique. Dans P. Jonnaert, & Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Raisky, C., & Loncle, J.-C. (1993). Didactiser des savoirs professionnels : l'exemple des formations agronomiques. Dans P. Jonnaert, & Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 339-366). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Rey, A. (dir.) (2000). Dictionnaire historique de la langue française, tome 1. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 263-285). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2001). Les facteurs temporels dans l'alternance étude-travail en formation professionnelle au secondaire. Dans C. St-Jarre, & L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation : regards multiples* (p. 351-371). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. & Bouteiller, D. (2001, novembre). *Accès au travail et dynamiques d'apprentissage : le cas des stages en entreprise. Analyse transversale de 2 programmes : entretien d'aéronef et pâtes et papier*. Communication présentée à la rencontre annuelle du GIRFE, Montréal, Québec. Récupéré le 25 mars 2005 de <http://www.unites.uqam.ca/girfe/pdfs/comm-savoieRA01.pdf>
- Savoie-Zajc, L., & Dolbec, A. (2002). L'alternance dans un programme de formation en pâtes et papier : une vision systémique. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 217-246). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Éducation permanente*, 123, 91-100.
- Savoyant, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance. *Bref CEREQ*, 118, 1-4.
- Schneider, J. (1999). *Réussir la formation en alternance. Organiser le partenariat jeune-entreprise-organisme de formation*. Paris : INSEP.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Tilman, F., & Delvaux, É. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon : Chronique Sociale.
- Veillette, S. (2004). *L'alternance travail-études au collégial : les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Veillette, S. (2002). L'enseignement coopératif au collégial : Effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 163-193). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Veillette, S., & Perron, M. (1996). *L'enseignement coopératif au collégial : évolution et bilan (1990-1995)*. Jonquière : Cégep de Jonquière, Groupe Écobes et ACDEC-Québec.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods* (2nd ed.) London : Sage.

Zaïd, A. (2004). *Problèmes didactiques d'usage et de constitution d'une documentation et d'une assistance pédagogique en ligne pour des ingénieurs en formation en alternance*. Thèse de doctorat inédite, École Normale Supérieure de Cachan.

Claudia Gagnon est professeure en enseignement professionnel au Département de Pédagogie de la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est membre du Centre de Recherche sur l'Intervention Éducative (CRIE) et chercheure au Collectif de Recherche sur la Formation Professionnelle (CRFP). Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques professionnelles des enseignants en lien avec le développement des compétences des élèves ainsi que sur les pratiques de formation en entreprise dans le cadre des stages et des projets en alternance. Sur le plan méthodologique, elle s'inscrit dans une approche compréhensive de la recherche et privilégie l'observation non-participante et l'entrevue semi-dirigée.