

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et
de formateurs en entreprises en contexte d'alternance.
Études de cas en formation professionnelle agricole.

par

Claudia Gagnon

Thèse présentée à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Philosophiae Doctor (Ph.D.)

Doctorat en Éducation

Juillet 2008

© Claudia Gagnon, 2008

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et
de formateurs en entreprises en contexte d'alternance.
Études de cas en formation professionnelle agricole.

Claudia Gagnon

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Madame Godelieve Debeurme
Université de Sherbrooke

Présidente du jury

Madame Colette Deaudelin
Université de Sherbrooke

Directrice de recherche

Monsieur André Balleux
Université de Sherbrooke

Codirecteur de recherche

Madame Marie-Hélène Bouillier-Oudot
École Nationale de Formation Agronomique (ENFA) de Toulouse

Codirectrice de recherche

Madame Lorraine Savoie-Zajc,
Université du Québec en Outaouais

Autre membre du jury

Monsieur Carol Landry
Université Laval

Autre membre du jury

Thèse acceptée le 20 février 2007

SOMMAIRE

Au Québec, malgré les nombreux efforts de revalorisation et les incitatifs mis en place pour encourager la formation en agriculture, et minimalement le diplôme d'études professionnelles (DEP), le niveau de scolarité des agriculteurs demeure faible et les difficultés de recrutement rendent encore plus critique le manque de relève agricole. Dans ce contexte, la mise en place de dispositifs de formations en alternance 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. 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 comment effectuer cet arrimage, si ce n'est d'un point de vue organisationnel. Par ailleurs, peu de recherches font état des pratiques qu'adoptent des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance. Il nous est donc apparu nécessaire d'étudier l'alternance à partir d'une question cruciale qui cherche à comprendre comment s'effectue cet arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise impliqués dans ce dispositif de formation en formation professionnelle agricole.

Deux concept-clés ont été retenus pour aborder cette question : le concept d'alternance et l'arrimage qu'elle permet, ainsi que le concept de pratiques éducatives. En ce qui a trait à l'alternance, la mise à plat des multiples interprétations de cette notion et des diverses typologies élaborées au cours du temps nous a amenée à retenir trois types d'alternance susceptibles d'apporter un éclairage à l'arrimage : le type *Juxtaposition*, le type *Complémentarité*, et le type *Intégration*. Par la suite, nous avons abordé brièvement la notion d'arrimage, qui consiste en l'agencement cohérent et dynamique ou les liens établis entre différents éléments, pour arriver à considérer

l'arrimage à travers une séquence école-stage-école et à travers les différentes pratiques éducatives. Pour ce qui est du concept de pratiques éducatives, d'une part, il a été défini à travers ses composantes, permettant ainsi de préciser les trois types d'alternance retenus en termes d'objets de formation, de processus et d'éléments organisationnels. D'autre part, le concept de pratiques éducatives a été envisagé à partir des systèmes de pratiques professionnelles propres aux enseignants et aux formateurs en entreprise, permettant de cibler, chez l'enseignant, les pratiques d'enseignement dans et hors de l'école, les pratiques de supervision, les pratiques de tutorat et les pratiques de corridor, et, chez le formateur en entreprise, les pratiques de formation en entreprise, les pratiques de suivi avec l'école et les pratiques durant les temps interstitiels. Enfin, les pratiques d'enseignement et les pratiques de formation ont été précisées sous l'angle de la didactique de l'alternance et du guidage de l'activité.

Dans une perspective compréhensive de la recherche s'appuyant sur la stratégie de l'étude de cas, des observations en classes et en entreprises ainsi que des entrevues individuelles avant et après les observations ont été menées auprès de huit enseignants de formation professionnelle et de formation générale oeuvrant dans des programmes de formation professionnelle et six formateurs en entreprises. Les participants à la recherche provenaient de deux centres de formation professionnelle de la région de l'Estrie mettant en œuvre des formes d'alternance différentes, fidèles à des positionnements spécifiques de l'alternance. L'analyse de contenu a été privilégiée en passant par la rédaction des verbatim d'entrevues et des scripts d'observations, l'élaboration du système catégoriel et le codage, l'analyse individuelle et la rédaction de chaque cas, et finalement l'analyse transversale des cas et l'interprétation des résultats.

Les résultats montrent que l'arrimage est bien présent, en ce sens qu'il y a effectivement des liens entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Bien que, majoritairement, ils ne résultent pas d'une démarche volontaire de la part des

formateurs en entreprise, ces liens passent notamment, au sein d'une séquence, par les objets, les lieux et les moyens de formation, malgré un manque de temps évident, et reposent essentiellement sur la planification rigoureuse des enseignants, l'organisation et la structure scolaire. En ce qui a trait aux objets de formation, les résultats montrent un arrimage méticuleusement planifié par les enseignants de la formation professionnelle alors qu'il s'agit d'un arrimage plutôt obligé pour les enseignants de la formation générale et que les objets de formation sont autrement planifiés par les formateurs en entreprises. En ce qui a trait au processus, l'arrimage au sein d'une séquence s'effectue selon un processus majoritairement déductif mais parfois inductif pour les enseignants de la formation professionnelle, ni déductif ni inductif chez les enseignants de la formation générale et fondamentalement déductif chez les formateurs en entreprise. En ce qui a trait aux éléments organisationnels, on trouve des éléments favorisant l'arrimage chez les enseignants, mais par ailleurs collés au contexte de travail chez les formateurs.

Aussi, les résultats montrent que pour les enseignants, les liens sont soutenus non seulement à travers des pratiques formelles telles les pratiques d'enseignement et les pratiques de supervision, mais également à travers des pratiques informelles telles les pratiques de corridor. Les résultats révèlent par ailleurs la primauté des pratiques de supervision en matière d'arrimage, pratiques qui sont liées aux pratiques de suivi avec l'école des formateurs en entreprise. Si les pratiques de supervision comportent une fonction d'enseignement individualisé cruciale en ce qui a trait à l'arrimage, elles assurent également une fonction administrative ou organisationnelle ainsi qu'une fonction de soutien nécessaire, mais sans qu'il y ait véritablement une participation de l'enseignant à la tâche en entreprise. Les résultats font également ressortir quelques particularités des pratiques d'enseignement, notamment une diminution du temps à l'école et une augmentation des liens avec l'entreprise, de même que l'ajout du retour de stage comme pratique spécifique.

Enfin, les résultats montrent que dans les pratiques d'enseignement, les liens sont soutenus non pas à travers un processus réel de didactique de l'alternance supposant une démarche inductive de formation, mais par l'apport continu de situations vécues par les élèves ou par les enseignants, et par des apports théoriques liés à la réalité en entreprise. Il reste cependant difficile de démêler ce qui appartient à la situation vécue et à l'explicitation qu'on peut en faire, car celle-ci demeure très générale et se confond plutôt avec une description globale de l'expérience et porte davantage sur le contexte que sur le déroulement de l'action. Les étapes de problématisation et de modélisation sont souvent implicites alors que les apports théoriques sont prépondérants dans les pratiques régulières d'enseignement et très peu présents dans les retours de stage créant ainsi une rupture dans le processus de didactique de l'alternance. Les liens sont également soutenus dans l'action par les formateurs en entreprise, non pas tellement par des références directes à la formation à l'école, mais par des pratiques de formation qui consistent d'abord à mettre en action l'élève dans un travail lié à la formation à l'école, et qui mettent en œuvre une orientation, sinon complexe, à tout le moins déployant un certain nombre d'informations et de connaissances liées à la formation à l'école. Le guidage de l'activité est donc bien présent, bien qu'il se déploie selon divers processus, que l'exécution prédomine, que les opérations de contrôle sont souvent implicites, et que l'orientation constitue le plus souvent le raisonnement intérieur à toute conduite de l'action et échappe à la communication entre le formateur et le stagiaire.

Quelles conclusions tirer de ces résultats? Certes, l'arrimage est bien présent, mais encore fragmentaire ou fragmenté, nous semble-t-il. En dehors d'un arrimage au sein d'une séquence bien organisé, l'arrimage au sein des différentes pratiques est un lieu de paradoxe, car bien que les enseignants ne voient pas de spécificités à leurs pratiques dans la mise en œuvre de l'alternance, les résultats montrent bien en fait un réaménagement de la tâche enseignante et certaines particularités aux pratiques d'enseignement. Quant à l'arrimage vu à travers le déroulement de pratiques spécifiques, il révèle un processus formel de didactique de l'alternance peu présent

dans les pratiques d'enseignement examinées, et un manque d'orientation dans le guidage de l'activité en entreprise. En somme, au-delà des éléments d'arrimage propres à chaque milieu, il est clair que l'arrimage constitue d'abord et avant tout une préoccupation scolaire à laquelle participent les formateurs en entreprise. De part et d'autre, nous constatons que l'alternance a été organisée, mais que tout reste à faire sur le plan pédagogique. Cet aspect, loin d'être négligeable, doit être véritablement pris en compte pour le développement de l'alternance au Québec, si l'on veut effectivement distinguer les programmes de formation offerts en alternance versus ceux dits réguliers, et si l'on veut vraiment favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, voire favoriser la persévérance et la réussite scolaires des élèves en formation professionnelle agricole comme dans d'autres secteurs.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
LISTE DES TABLEAUX.....	14
LISTE DES FIGURES	15
REMERCIEMENTS	17
AVANT-PROPOS.....	20
INTRODUCTION.....	22
PREMIER CHAPITRE	
CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET POSITION DU PROBLÈME	25
1. LA FORMATION DES AGRICULTEURS AU QUÉBEC	25
1.1 Une nécessité	26
1.2 Un faible niveau de scolarité.....	27
1.3 Le secteur de la formation professionnelle agricole	29
1.3.1 Un secteur de la formation professionnelle au Québec.....	29
1.3.2 Un secteur à part	30
1.3.3 Des problèmes qui persistent	32
1.3.4 Des solutions envisagées.....	36
2. L'ALTERNANCE.....	37
2.1 Une formule ancienne emblème du renouveau.....	37
2.2 Une stratégie pédagogique ou un mode d'organisation de la formation?.....	41
2.3 L'alternance : une question d'arrimage	47
2.3.1 L'impasse de l'arrimage des savoirs	49
2.3.2 L'antinomie des deux lieux de formation	54
2.3.3 Une nouvelle perspective : l'arrimage entre les pratiques des acteurs	59
3. LES PRATIQUES EN CONTEXTE D'ALTERNANCE : CE QU'EN DISENT LES RECHERCHES	63
3.1 Les recherches portant sur les effets de l'alternance sur l'apprenant .	66
3.1.1 Effets sur la persévérance et la réussite scolaires	67
3.1.2 Effets sur l'intégration théorie-pratique.....	69
3.1.3 Vers une nécessité de connaître les pratiques en formation professionnelle agricole	71
3.2 Les recherches portant sur l'alternance comme mode d'organisation de la formation.....	72

3.2.1	Perceptions et représentations de différents acteurs	74
3.2.2	Pratiques de partenariat école-entreprise	76
3.2.3	Vers une nécessité d'aborder les pratiques autrement	82
3.3	Les recherches portant sur l'alternance en tant que stratégie pédagogique.....	85
3.3.1	Apprentissages pour les élèves	86
3.3.2	Encadrement des stagiaires	92
3.3.3	Vers une nécessité d'aborder les pratiques éducatives des enseignants en lien avec celles des formateurs en entreprise..	96
4.	L'ARRIMAGE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN QUESTION.....	99
4.1	L'intérêt de la question sur le plan scientifique	101
4.2	L'intérêt de la question sur le plan social et de la pratique.....	102

DEUXIÈME CHAPITRE

UN CADRE CONCEPTUEL AUTOUR DES PRATIQUES

ÉDUCATIVES ET DE L'ALTERNANCE 104

1.	LE CONCEPT D'ALTERNANCE	104
1.1	Appellations et typologies de l'alternance.....	105
1.1.1	Les alternances « organisationnelles ».....	107
1.1.2	Les alternances « pédagogiques ».....	111
1.2	La notion d'arrimage	115
2.	LE CONCEPT DE PRATIQUES ÉDUCATIVES	118
2.1	Notre définition de pratiques éducatives.....	118
2.2	Composantes des pratiques éducatives	120
2.3	Pratiques éducatives des enseignants.....	125
2.3.1	Pratiques éducatives et système de pratiques professionnelles des enseignants.....	125
2.3.2	Pratiques d'enseignement et didactique de l'alternance	131
2.4	Pratiques éducatives des formateurs en entreprise.....	137
2.4.1	Pratiques éducatives et système de pratiques professionnelles des formateurs en entreprise	137
2.4.2	Pratiques de formation en entreprise.....	142
2.4.3	Pratiques de formation en entreprise et guidage de l'activité	151
3.	L'ARRIMAGE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES	156

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODES 160

1.	LA DÉMARCHE DE RECHERCHE.....	160
2.	LE TYPE D'ÉTUDE.....	162

3.	LE CHOIX DES CAS À L'ÉTUDE	165
3.1	La Maison familiale rurale (MFR) du Granit, à Saint-Romain	166
3.2	Le Centre régional d'initiatives et de formation en agriculture (CRIFA) de Coaticook.....	167
3.3	Les participants à la recherche.....	168
3.3.1	Les enseignants participants	169
3.3.2	Les formateurs en entreprise participants	169
4.	COLLECTE DES DONNÉES	172
4.1	Observations	174
4.2	Entrevues individuelles.....	178
4.2.1	Entrevues pré-observation.....	179
4.2.2	Entrevues post-observation.....	180
5.	TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES	184
5.1	La préparation du matériel	185
5.2	La préanalyse et l'élaboration du système catégoriel	188
5.3	La codification des verbatim et des scripts.....	190
5.4	La rédaction des cas	192
5.5	L'analyse transversale des cas	194

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS : L'ARRIMAGE DES PRATIQUES DANS L'ALTERNANCE..... 195

1.	L'ARRIMAGE VU À TRAVERS UNE SÉQUENCE.....	196
1.1	L'arrimage des objets de formation	198
1.1.1	Un arrimage des objets de formation rigoureusement planifié par les enseignants de la formation professionnelle	200
1.1.2	Un arrimage obligé des objets de formation pour les enseignants de la formation générale.....	207
1.1.3	Un objet autrement planifié par les formateurs en entreprise.....	209
1.2	L'arrimage des processus.....	214
1.2.1	Un processus majoritairement déductif chez les enseignants de la formation professionnelle.....	217
1.2.2	Un processus parfois inductif chez les enseignants de la formation professionnelle	220
1.2.3	Un processus ni déductif ni inductif chez les enseignants de la formation générale	223

1.2.4	Un processus fondamentalement déductif chez les formateurs en entreprise.....	224
1.3	L'arrimage des éléments organisationnels.....	225
1.3.1	Des éléments organisationnels favorisant l'arrimage chez les enseignants	226
1.3.2	Des éléments organisationnels collés au contexte de travail chez les formateurs en entreprise	241
2.	L'ARRIMAGE VU À TRAVERS LES SYSTÈMES DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES.....	250
2.1	Non-spécificité des pratiques des enseignants dans l'alternance.....	252
2.2	Primauté des pratiques de supervision.....	253
2.2.1	Une fonction administrative ou organisationnelle liées aux pratiques de suivi avec l'école des formateurs en entreprise.....	254
2.2.2	Une fonction d'enseignement individualisé cruciale en ce qui a trait à l'arrimage.....	258
2.2.3	Une fonction de soutien nécessaire mais une fonction de « travail avec » absente	261
2.3	Particularités des pratiques d'enseignement dans l'alternance.....	262
2.3.1	Diminution du temps à l'école et augmentation de liens avec l'entreprise	263
2.3.2	Ajout du retour de stage comme pratique spécifique.....	265
2.4.	Importance des pratiques de corridor et des pratiques de tutorat dans l'alternance	268
3.	L'ARRIMAGE VU À TRAVERS LE DÉROULEMENT DE PRATIQUES SPÉCIFIQUES	271
3.1	Pratiques d'enseignement et didactique de l'alternance	273
3.1.1	Didactique de l'alternance : l'absence d'un réel processus ..	274
3.1.2	Situations vécues et explicitation : la place de l'expérience de l'élève et de l'expérience de l'enseignant	278
3.1.3	Problématisation et modélisation : des étapes souvent implicites.....	281
3.1.4	Apports théoriques : l'élément qui distingue pratiques d'enseignement régulières et retours de stage	284
3.2	Pratiques de formation en entreprise et guidage de l'activité.....	285
3.2.1	Guidage de l'activité : la présence de divers processus.....	286
3.2.2	L'exécution : la part prédominante de la formation.....	290
3.2.3	Le contrôle : la part cachée de la formation.....	291
3.2.4	L'orientation : la part plus ou moins présente de la formation.....	293
3.2.5	L'autre élément : la part importante des moments de travail dans la formation.....	296
4.	L'ARRIMAGE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN CONTEXTE D'ALTERNANCE ...	296

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION : L'ARRIMAGE, AU COEUR DE L'ALTERNANCE 298

1. L'ARRIMAGE DES PRATIQUES EN FORMATION PROFESSIONNELLE : CE QUE LES RÉSULTATS NOUS DISENT.....	299
1.1 L'arrimage vu à travers une séquence : une préoccupation scolaire à laquelle participent les formateurs en entreprise	300
1.1.1 L'hétérogénéité des types d'alternance.....	301
1.1.2 L'intégration des objets de formation	304
1.1.3 La démarche déductive de formation qui caractérise le processus	308
1.1.4 La variabilité de l'impact des multiples éléments organisationnels	312
1.2 L'arrimage vu à travers les pratiques éducatives comprises dans le système de pratiques professionnelles de l'enseignant : un tout plus grand que la somme	318
1.3 L'arrimage vu à travers le déroulement de pratiques spécifiques : du rêve à la réalité.....	324
1.3.1 Didactique de l'alternance : un processus complexe peu présent dans les pratiques.....	324
1.3.2 Guidage de l'activité : un processus évolutif	331
2. L'ARRIMAGE DES PRATIQUES EN FORMATION GÉNÉRALE : QUELQUES ÉLÉMENTS AUTOUR DE L'ALTERNANCE EN MFR.....	336
2.1 L'arrimage vu à travers une séquence en formation générale : une philosophie difficile à appliquer en contexte québécois ?	337
2.2 L'arrimage vu à travers les pratiques éducatives comprises dans le système de pratiques professionnelles de l'enseignant : quelle place pour la formation générale ?.....	341
2.3 L'arrimage vu à travers les pratiques d'enseignement : pour quelle discipline en formation générale ?	343
3. L'ARRIMAGE DANS L'ALTERNANCE : UNE NOTION COMPLEXE	344
CONCLUSION	348
1. RAPPEL DES GRANDES LIGNES DE LA DÉMARCHE	348
2. CONTRIBUTIONS ET LIMITES DE CETTE THÈSE	355
2.1 Sur le plan théorique	356
2.2 Sur le plan méthodologique	358
2.3 Sur le plan des résultats.....	361
3. PISTES ET RETOMBÉES.....	362

3.1	Au niveau des pratiques	363
3.2	Au niveau de la formation.....	364
3.3	Au niveau de la recherche.....	366
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		369
ANNEXE A - FORMULAIRES DE CONSENTEMENT.....		392
ANNEXE B - CANEVAS D'ENTREVUE PRÉ-OBSERVATION POUR LES ENSEIGNANTS ET POUR LES FORMATEURS EN ENTREPRISE....		397
ANNEXE C - CANEVAS GÉNÉRAL POUR LES ENTRETIENS POST- OBSERVATION		404
ANNEXE D - SYSTÈME CATÉGORIEL		409
ANNEXE E - PRÉSENTATION DES CAS		426
ANNEXE F - OBJETS DE FORMATION DANS LA SÉQUENCE ÉCOLE-STAGE-ÉCOLE		477

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Recherches québécoises sur l’alternance comme mode d’organisation de la formation	73
Tableau 2	Recherches québécoises sur l’alternance comme stratégie pédagogique	87
Tableau 3	Les différents types d’alternance dans la lignée de la typologie élaborée par Bourgeon (1979).....	108
Tableau 4	Composantes de la pratique en regard des trois types d’alternance..	123
Tableau 5	La typologie de l’expérience de travail de Guile et Griffiths (2001)	146
Tableau 6	Portrait des formateurs en entreprise	171
Tableau 7	Arrimage des objets de formation chez les enseignants et les formateurs en entreprise à l’intérieur d’une séquence	200
Tableau 8	Arrimage des processus chez les enseignants et les formateurs en entreprise à l’intérieur d’une séquence.....	216
Tableau 9	Arrimage des éléments organisationnels chez les enseignants et les formateurs en entreprise à l’intérieur d’une séquence.....	228
Tableau 10	Part relative des étapes de la didactique de l’alternance (Geay,1993, 1997, 1998) dans les pratiques d’enseignement des enseignants de la formation professionnelle	276
Tableau 11	Part relative des étapes du guidage de l’activité (Savoyant, 1995) dans les pratiques de formation des formateurs en entreprise	287

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Le système de savoirs professionnels agricoles (adapté de Raisky, 1993)	52
Figure 2	Le système de pratiques professionnelles et les pratiques éducatives de l'enseignant en formation professionnelle (adapté de Marcel, 2004)	128
Figure 3	Le processus de didactique de l'alternance (inspiré de Geay, 1993, 1997, 1998)	133
Figure 4	Le processus de didactique de l'alternance envisagé dans les pratiques d'enseignement.....	135
Figure 5	Le système de pratiques professionnelles et les pratiques éducatives du formateur en entreprise agricole.....	141
Figure 6	Le processus de guidage de l'activité (inspiré de Savoyant, 1995) ..	152
Figure 7	La démarche d'appréhension de l'arrimage.....	162
Figure 8	Le système des informations satellites de l'action vécue	183
Figure 9	Les processus de formation possibles dans les centres de formation professionnelle	310
Figure 10	L'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance.....	346

Je dédie cette thèse à ma fille Lena, qui a supporté, pendant les cinq premières années de sa vie, les absences répétées de sa maman, que ce soit physiquement ou mentalement. Voilà ma petite cocotte, la cause et la fin de ces absences.

REMERCIEMENTS

Le processus de recherche doctorale en est un de longue haleine, parsemé d'embûches et de questions auxquelles on croit ne jamais pouvoir répondre. Vient un moment cependant où, sans nécessairement avoir répondu à toutes ses interrogations, on constate le chemin parcouru avec satisfaction, et on fait le choix de laisser certains éléments en suspend, histoire de fermer la page momentanément, sur un pan de recherche, pour ne pas dire un pan de sa vie. C'est alors que l'on constate vraiment, qu'à travers cette démarche si solitaire, on n'a jamais été seule.

En cette fin de parcours, j'aimerais d'abord adresser mes plus sincères remerciements aux enseignants et aux producteurs qui ont ouvert généreusement leurs portes, non sans hésitations, à mes micros et à ma caméra. Si mes études initiales en agriculture et mon expérience de travail dans ce secteur m'ont permis de m'insérer rapidement dans leurs milieux et de mieux comprendre, je l'espère, leur contexte, leur grande ouverture et leur désir de contribuer, d'une façon ou d'une autre, à la formation de la relève agricole et à l'amélioration de cette formation sont remarquables et à mon sens, révélateurs du monde agricole. Merci également aux directions de la MFR et du CRIFA, de même qu'à madame Christine Bellavance, responsable de la formation professionnelle à la Commission scolaire des Hauts-Cantons, qui a facilité notre entrée dans ces deux milieux.

Merci également au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) et à son directeur de l'époque monsieur Yves Lenoir, pour m'avoir accueillie dès le début de mon processus, m'avoir permis de travailler sur d'autres projets de recherche en même temps que mon projet de recherche doctoral, enrichissant ainsi ma formation et mon encadrement, et merci pour m'avoir fourni un espace de travail et les équipements nécessaires à la collecte de données. Pour avoir vécu l'isolement

pendant mes études de maîtrise, je sais combien ces apports sont précieux et essentiels. Aussi, dans cette perspective de favoriser et faciliter les études doctorales, je ne pourrais évidemment passer sous silence la contribution du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, par lequel j'ai obtenu une bourse de recherche dans le cadre des actions concertées sur la persévérance et la réussite scolaires, pour l'appui financier d'une part, sans lequel le processus aurait pu être sinon arrêté, tout au moins prolongé, mais également pour les rencontres de suivi qui ont permis la réalisation d'échanges stimulants avec des chercheurs d'autres universités et des responsables du ministère de l'Éducation intéressés par l'alternance et la réussite scolaire.

De façon plus personnelle, je tiens à remercier ma grande famille élargie et mes amis, pour leur amour et leur support, particulièrement mes parents, pour m'avoir donné le goût d'étudier et de comprendre, et pour m'avoir donné l'exemple de la persévérance. Un merci particulier à mon conjoint Karl et ma fille Lena pour leur compréhension et leurs encouragements. Le processus doctoral, de par sa durée et la complexité dans lequel il nous amène à pénétrer, a un impact important sur la vie personnelle et familiale dont on ne parle pas souvent et je ne les remercierai jamais assez de m'avoir supportée pendant toutes ces années. Merci aussi à mes collègues et amis de la formation professionnelle de l'Université de Sherbrooke, qui m'ont permis de travailler comme professeure dans leur équipe tout en complétant mes études doctorales. Un grand merci de m'avoir supportée, particulièrement dans les derniers mois, et de m'avoir libérée du temps afin que je termine dans les délais prescrits.

Enfin, j'adresse ici toute ma reconnaissance et un immense MERCI à mon comité de direction, à madame Colette Deaudelin et monsieur André Balleux de l'Université de Sherbrooke, pour leur suivi constant, leur regard critique et le précieux accompagnement qu'ils m'ont fourni ; et à madame Marie-Hélène Bouillier-Oudot, de l'École normale de formation agronomique de Toulouse, pour son regard

externe, sa connaissance du milieu agricole et l'encadrement qu'elle m'a chaleureusement offert malgré la distance.

Mille mercis à toutes ces personnes.

AVANT-PROPOS

Possédant un baccalauréat en agronomie, j'ai eu l'occasion au cours des dernières années de travailler dans le milieu agricole, et notamment pour un organisme conseil en transfert de fermes et établissement agricole. Dans ce cadre, j'ai rencontré de nombreux jeunes, fils ou filles d'agriculteurs, qui désiraient prendre la relève de la ferme et qui ne possédaient aucune formation. Pire encore, ils n'avaient pas leur diplôme d'études secondaires (DES) et s'étaient arrêtés, dans bien des cas, à la deuxième ou à la troisième année du secondaire. Ils avaient horreur de l'école, ce qu'ils aimaient, c'était travailler à la ferme. Pour la majorité d'entre eux, l'obtention d'un diplôme d'études professionnelles signifiait de longues heures sur les bancs d'école, loin de la ferme.

Quelques années plus tard, travaillant dans un tout autre contexte, j'ai eu l'occasion de visiter la Maison familiale rurale (MFR) du Granit à St-Romain. Basée sur la pédagogie de l'alternance, celle-ci offre des programmes de formation professionnelle en agriculture et en foresterie (AFP et DEP) en concomitance avec le programme d'études secondaires (DES). Or, malgré un régime d'étude intensif entre l'école¹ et l'entreprise, en alternance aux deux semaines, les élèves qui démontraient à prime abord peu d'intérêt pour l'école et qui ont souvent essuyé plusieurs échecs scolaires réussissent bien et certains décident même de poursuivre leurs études au collégial².

C'est donc par le biais de la MFR que j'ai commencé à m'intéresser à l'alternance en formation professionnelle, et bien que ma recherche porte sur la

¹ Chaque jour à l'école comporte sept heures d'activités éducatives, en plus d'activités physiques, d'une période de travaux individuels supervisés et d'activités de loisirs.

² Information obtenue lors d'un entretien exploratoire réalisé le 9 avril 2002 auprès de monsieur André Campeau, président de la coopérative qui gère la MFR.

formation professionnelle en agriculture, je suis convaincue qu'elle apportera des éléments de réflexion dans les autres domaines.

INTRODUCTION

Cette recherche s'intéresse aux formations en alternance, qui allient séjours en entreprise et périodes de formation à l'école, et prennent de plus en plus d'ampleur en formation professionnelle au Québec. Elle concerne plus particulièrement l'alternance en formation professionnelle dans le domaine agricole, qui apparaît comme un remède à la baisse des effectifs, à l'échec et à l'abandon scolaire dans ce secteur, en renforçant l'arrimage entre la formation à l'école et la réalité du milieu du travail. Notre regard s'est donc tourné sur la question de l'arrimage dans l'alternance, ou des liens entre la formation à l'école et la formation en entreprise, et ce selon la perspective des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise impliqués dans ce modèle de formation à des moments et dans des contextes précis. Cette thèse s'articule en cinq chapitres et suit la logique conventionnelle de présentation de ce type de document.

Le premier chapitre présente le contexte de l'étude et pose le problème de recherche. Il s'intéresse d'abord à la formation des agriculteurs au Québec et aborde plus spécifiquement la formation professionnelle agricole au secondaire après avoir fait état de l'évolution de l'agriculture au Québec, de l'importance de la formation et du niveau de formation des agriculteurs québécois. La deuxième partie de ce chapitre situe l'alternance en regard de l'histoire qui l'a façonnée au Québec et ailleurs et définit celle-ci en termes de stratégie pédagogique ou de mode d'organisation de la formation avant de s'attarder à la définition qu'en donne le ministère de l'Éducation et ce qu'elle sous-tend. Elle pose ensuite la question de l'alternance en termes d'arrimage entre théorie et pratique ou entre formation à l'école et formation en entreprise avant de cibler l'arrimage entre les pratiques des acteurs. Enfin la dernière partie de ce chapitre expose un certain nombre de recherches portant sur les effets de l'alternance sur l'apprenant, et ce principalement en termes de persévérance et de

réussite scolaires, sur l'alternance en tant que mode d'organisation de la formation, en focalisant sur les pratiques des acteurs, et finalement, sur l'alternance en tant que stratégie pédagogique. La fin du chapitre pose la question générale de recherche et précise l'intérêt de cette question sur le plan scientifique ainsi que sur le plan social et de la pratique.

Le deuxième chapitre constitue la plaque tournante de cette thèse et présente le cadre conceptuel autour des pratiques éducatives et de l'alternance. La première partie présente le concept d'alternance à travers ses diverses appellations et typologies, ce qui nous amène à retenir trois types d'alternance pour caractériser l'arrimage. Elle aborde ensuite la notion d'arrimage. La deuxième partie du chapitre traite du concept de pratiques éducatives. Elle aborde, dans un premier temps, les différentes composantes des pratiques, et précise en ce sens les différents types d'alternance retenus. Dans un deuxième temps, les pratiques éducatives des enseignants sont définies de façon plus précise à travers le système de pratiques professionnelles des enseignants et la didactique de l'alternance est abordée pour traiter des pratiques éducatives spécifiques que sont les pratiques d'enseignement. Enfin, dans un troisième temps, ce sont les pratiques éducatives des formateurs en entreprise qui sont définies et les pratiques de formation en entreprise sont envisagées à partir du guidage de l'activité. Quatre objectifs spécifiques de recherche sont posés tout au long du chapitre.

Le troisième chapitre est consacré aux méthodes choisies pour la réalisation de cette recherche. Il rappelle d'abord la question générale de recherche et les objectifs spécifiques poursuivis avant de traiter de la démarche de recherche et du type de recherche retenu. Le choix des participants à l'étude est ensuite abordé, en traçant en premier lieu un bref portrait des contextes particuliers des centres de formation desquels ils sont issus. Sont ensuite présentées successivement les méthodes de collecte, de traitement et d'analyse de données retenues dans le cadre de cette étude.

Le quatrième chapitre est certainement le cœur de la thèse puisqu'il présente les résultats en termes d'arrimage des pratiques dans l'alternance. La première section du chapitre de résultats décrit l'arrimage vu à travers une séquence école-stage-école. La deuxième section permet de préciser à travers quelles pratiques éducatives est effectué cet arrimage. Enfin, la troisième et dernière section du chapitre des résultats est consacrée à l'arrimage vu à travers le déroulement de pratiques spécifiques et vise à décrire, de façon plus fine, comment s'effectue l'arrimage lorsque l'enseignant interagit avec un ou des élèves ou lorsque le formateur en entreprise interagit avec son stagiaire.

Enfin, le cinquième chapitre, consacré à la discussion des résultats, tente d'apporter un éclairage supplémentaire à la notion d'arrimage. La première section du chapitre reprend chaque niveau d'arrimage en présentant une synthèse des résultats obtenus avant de mettre en évidence une partie de ceux-ci en lien avec les recherches antérieures. Différentes hypothèses sont alors posées en regard de pistes de recherche, de pistes de formation et de pistes pour la pratique, que ce soit au niveau de la classe, de l'école ou du système scolaire. La deuxième section s'attarde à certaines particularités d'un des centres de formation impliqué dans cette recherche et interroge les difficultés d'arrimage dans ce contexte particulier. Elle propose également diverses pistes de recherche, de formation et pour la pratique. La troisième et dernière section de ce chapitre tente de redéfinir l'arrimage et de le caractériser.

Pour conclure, nous rappelons d'abord le chemin parcouru en présentant une synthèse des différents chapitres qui constituent cette thèse, avant de présenter ce que nous croyons être les contributions ou apports originaux de celle-ci, de même que ses limites. Finalement, la dernière partie est consacrée à l'identification de quelques pistes et retombées pour la pratique, mais également en termes de recherches et de formations.

PREMIER CHAPITRE

CONTEXTE DE L'ÉTUDE ET POSITION DU PROBLÈME

La formation en alternance, qui allie séjours en entreprise et périodes de formation à l'école, existe depuis longtemps en formation professionnelle dans le monde, selon diverses modalités. Au Québec, l'alternance semble prendre de plus en plus d'ampleur en formation professionnelle, dans un contexte de réforme qui vise le rapprochement entre le milieu de l'éducation et le monde du travail. C'est donc dans ce domaine de recherche en émergence que s'inscrit notre étude. Ce premier chapitre vise à définir notre problématique de recherche et comporte trois sections. La première section présente le contexte de la formation agricole et aborde plus spécifiquement la formation professionnelle agricole au secondaire. La deuxième section définit l'alternance, trace brièvement un portrait de l'histoire qui l'a façonnée, et la situe en termes d'arrimage à travers l'exposé de ses différents paradoxes. La troisième section fait état de certaines recherches sur l'alternance. Finalement, nous posons la question de recherche et précisons l'intérêt de cette question sur le plan scientifique de même que sur le plan social et de la pratique.

1. LA FORMATION DES AGRICULTEURS AU QUÉBEC

Pour bien comprendre le contexte de la formation agricole aujourd'hui, nous présentons l'évolution de l'agriculture au Québec et l'importance de la formation. Par la suite, nous rendons compte du niveau de formation des agriculteurs québécois avant d'aborder de façon plus spécifique le secteur de la formation professionnelle agricole.

1.1 Une nécessité

L'agriculture a beaucoup évolué au Québec. D'une agriculture familiale de subsistance, elle est devenue de plus en plus spécialisée, divisant non seulement les secteurs de production (production porcine, maraîchère, laitière, etc.) mais aussi les diverses étapes de la production³. Que l'on pense seulement au développement de la mécanisation, qui s'étend désormais jusqu'aux systèmes d'alimentation automatique du troupeau en fonction des besoins spécifiques de chaque bête selon son stade de croissance. Et que dire des techniques de reproduction, qui elles aussi sont de plus en plus sophistiquées: l'insémination artificielle, le clonage d'embryons, le sexage d'embryons. Aussi ne parle-t-on plus de la ferme familiale, mais plutôt de l'entreprise agricole, dont la production, la gestion et la mise en marché – entre autres choses – sont de plus en plus complexes dans un contexte de mondialisation et de compétitivité qui en découle, de préoccupations environnementales, d'exploitation durable des ressources et d'investissements. Ainsi la ferme est maintenant considérée comme

une véritable PME qui ne peut plus être gérée comme auparavant, uniquement avec une formation sur le tas, ou encore grâce à la seule transmission de l'expérience et du savoir des parents. La taille des entreprises, mais aussi la complexité du monde agricole, dans le contexte de concurrence intense impliquent des risques trop importants pour que la direction des exploitations soit laissée au hasard. La moindre erreur serait trop coûteuse et la formation représente un facteur de sécurité. La capacité de gérer, de s'adapter au changement, de prendre de bonnes décisions de même que la capacité de mieux communiquer avec les différents conseillers agricoles font partie des raisons le plus souvent invoquées dans cet argumentaire vantant les mérites de la formation. (Hamel et Morisset, 1995, p. 835-836)

³ Par exemple, pour ce qui est de la production de porcs, on trouve au Québec des entreprises appelées « maternités », spécialisées dans la naissance des porcelets, alors que d'autres se limitent à l'engraissement et d'autres encore se spécialisent dans « la finition » c'est-à-dire les derniers mois de l'engraissement avant l'abattage.

Ces transformations ont « d'importantes répercussions sur les personnes qui oeuvrent dans ce secteur : elles doivent faire l'acquisition d'un plus grand nombre de connaissances et ce, dans un éventail encore plus large de domaines » (Comité sectoriel de main-d'œuvre de la production agricole, 2003, p. 1). Dans un tel contexte, la formation devient donc indispensable pour l'agricultrice et l'agriculteur, et « constitue un enjeu majeur pour le maintien et le développement de l'agriculture québécoise » (*Ibid.*, p. 1). En ce sens, l'étude de Hamel et Morisset (1993) portant sur la formation, les pratiques et les performances agricoles au Québec montrait clairement que plus la scolarité des agriculteurs est élevée, meilleures sont les pratiques agricoles et les performances économiques de l'entreprise, cet effet étant plus marqué chez ceux qui détiennent une formation spécialisée en agriculture.

Aussi, non seulement la formation agricole de base est considérée comme un facteur important de la réussite de l'entreprise agricole (Comité sectoriel de main-d'œuvre de la production agricole, 2001), mais elle est souvent liée à la capacité de l'agriculteur à s'auto-former (Hamel et Morisset, 1995), à utiliser davantage les différents services conseils en agriculture et à être plus critique face à l'information. Ces éléments contribuent à l'augmentation de la performance des entreprises (Fédération des syndicats de gestion agricole, 2000; Hamel et Morisset, 1993). Mais qu'en est-il du niveau de formation des agriculteurs au Québec?

1.2 Un faible niveau de scolarité

Le niveau de scolarité des agriculteurs du Québec est considéré comme faible si on le compare à d'autres catégories socioprofessionnelles (Hamel et Morisset, 1995) et si on le compare au niveau de scolarité de ses concurrents dans l'ensemble du Canada, des États-Unis et d'autres pays européens (Comité sectoriel de main-d'œuvre de la production agricole, 2001; Varvaressos, 2002). En effet, malgré les efforts investis depuis plusieurs années pour élever le niveau de fréquentation scolaire de la relève, et « malgré la progression constante de la scolarité générale et

de la formation agricole des nouveaux agriculteurs depuis 1993, seulement 37% de la relève détenait un diplôme de formation spécialisée en agriculture avant l'établissement⁴ en 1997⁵ » (Comité sectoriel de main-d'œuvre de la production agricole, 2001, p. 1).

Dans ce contexte, le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation du Québec (MAPAQ) incite fortement les agriculteurs et agricultrices à la scolarisation par l'octroi de primes à l'établissement en agriculture. Ainsi, pour les jeunes ayant une formation agricole, le montant de la subvention augmente avec le niveau d'études : diplôme d'études professionnelles, diplôme d'études collégiales, diplôme universitaire. Cette volonté du ministère d'obliger les jeunes, par le biais d'une subvention et d'une bonification du taux d'intérêt, à se former avant de s'établir dans la profession, ne date pas d'hier. Elle a évolué, depuis le début des années 1990, « d'un incitatif relié à un niveau de scolarisation, le secondaire général, à des mesures restreintes aux seuls détenteurs de formation agricole. [... Ainsi,] par des mesures de la société de financement agricole, l'État en vient en quelque sorte à décréter l'obligation scolaire agricole » (Hamel et Morisset, 1995, p. 834). Le message « sans diplôme pas de financement » acquiert une spécificité dans le secteur agricole parce que plusieurs étudiants « sont destinés à devenir des chefs de PME plutôt que des salariés régis par une corporation professionnelle, par une carte de compétence ou par les exigences minimales d'un employeur. L'agriculteur sera son propre employeur et l'État, en partie son pourvoyeur de fonds » (*Ibid*, p. 854).

En outre, cet intérêt porté à la formation agricole par l'État peut être situé dans la perspective plus large de la mondialisation. En effet, les accords internationaux ouvrant une porte plus grande à la gestion par le marché, l'intervention gouvernementale doit être déplacée vers des politiques qui n'affectent ni la

⁴ En agriculture, on emploie le terme « établissement » pour désigner le moment où une personne devient propriétaire d'une entreprise agricole.

⁵ Dont 12% détenait un diplôme d'études professionnelles (DEP) agricole au secondaire, 22% un diplôme d'études collégiales (DEC) en agriculture et 3% un baccalauréat en agriculture.

production ni le prix des produits agricoles, comme « les mesures offertes généralement à tout producteur visant à améliorer sa formation et son encadrement » (*Ibid.*, p. 851).

Ces éléments nous amènent à considérer davantage le secteur de la formation professionnelle agricole puisque le diplôme d'études professionnelles (DEP) constitue maintenant le seuil minimal à atteindre pour l'obtention d'une subvention de la part de la société de financement agricole.

1.3 Le secteur de la formation professionnelle agricole

Pour bien comprendre le contexte actuel de la formation professionnelle agricole, cette section situe d'abord celui-ci dans l'histoire et au regard du contexte plus global de la formation professionnelle. Par la suite, nous traiterons des problèmes actuels du secteur de la formation professionnelle agricole et des solutions qui sont envisagées pour y remédier.

1.3.1 Un secteur de la formation professionnelle au Québec

Il faut comprendre qu'historiquement, la formation professionnelle est passée d'une formation entièrement effectuée chez l'artisan à une formation offerte en entreprise par les entreprises, puis à une formation régulée par l'État et coupée du monde du travail, pour revenir, ces dernières années, vers un nouveau rapprochement entre l'école et les entreprises (Charland, 1982). Ainsi, actuellement, la formation professionnelle au secondaire est offerte aux jeunes et aux adultes et est structurée selon les trois voies suivantes : la formation menant à l'attestation de formation professionnelle (AFP) aussi connue sous le nom de filière menant aux métiers semi-spécialisés (FMSS) n'excède pas 900 heures et s'effectue totalement en entreprise (Landry et Mazalon, 2002; MELS, 2007); la formation menant au diplôme d'études professionnelles (DEP), d'une durée moyenne de 1350 heures (un an et demi),

conduit à un métier qualifié ou à une profession dont l'exercice fait appel à des connaissances théoriques et à des habiletés manuelles; la formation conduisant à une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) peut être effectuée, dans certains secteurs de formation, une fois le DEP obtenu.

En 2005-2006, on comptait 90 679 personnes inscrites à la formation professionnelle au secondaire, dont plus de 70% étaient âgées de 20 ans et plus. Actuellement, 3 établissements gouvernementaux, 30 établissements privés et 174 centres de formation gérés par les commissions scolaires dispensent la formation professionnelle sur l'ensemble du territoire habité du Québec. On compte 199 AFP, 142 programmes menant à un DEP, et 26 conduisant à une ASP (MELS, 2007).

Les différents programmes de formation sont définis par compétences et découpés par modules, chaque module correspondant à un cours du programme et à une compétence.

Conformément aux buts généraux de la formation professionnelle, les programmes visent l'acquisition de compétences qui permettent de jouer les rôles, d'exercer les fonctions et d'exécuter les tâches et les activités associées à une profession ou à un métier ainsi que d'évoluer adéquatement dans un milieu de travail. De plus, ils ciblent des compétences, plus fondamentales, qui favorisent le transfert d'apprentissage et l'adaptation à des situations nouvelles, les acquis facilitant la polyvalence de la personne. (MEQ, 2002a, p.9)

Ces programmes sont divisés en 21 secteurs de formation dont un est lié à l'agriculture et aux pêches.

1.3.2 Un secteur à part

Selon Hamel et Morisset (1995), le secteur de la formation professionnelle agricole « est un monde à part que l'on n'associe pas d'emblée à l'enseignement

professionnel, peut-être parce qu'elle a vécu une trajectoire particulière et qu'elle s'adresse à une main-d'œuvre particulière, celle des futurs agriculteurs » (p. 831). Contrairement à d'autres secteurs de la formation professionnelle, la formation agricole a longtemps été sous le contrôle du ministère de l'Agriculture. Selon Hamel et Morisset (1995), « cette proximité avec le Ministère et avec le milieu a amené une dynamique propre à ce secteur » (p. 831).

Suite à la création du ministère de l'Éducation en 1964, les anciennes écoles d'agriculture, à l'instar des écoles de métiers et des écoles techniques, ont progressivement été intégrées dans les écoles polyvalentes, de niveau secondaire, et dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cégep)⁶, ces deux institutions ayant pour mission de faire cohabiter la formation générale et la formation professionnelle (Charland, 1982; Hamel et Morisset, 1995; Hamel, Morisset et Tondreau, 2000).

L'intégration veut dire que ceux qui veulent acquérir une formation agricole devront le faire dorénavant dans des conditions qui leur sont moins propices, notamment en ce qui concerne la durée de l'année scolaire, qui va de septembre à juin dans le nouveau système des options dans les écoles secondaires. (Hamel *et al.*, 2000, p. 326)

Ce transfert de responsabilité de la formation agricole ne s'est donc pas fait sans heurts et on assiste notamment à une baisse des effectifs alors que le ministère de l'Éducation ne jouit pas de la même reconnaissance du milieu que le ministère de l'Agriculture (Hamel *et al.*, 2000).

⁶ Toutefois, dans le secteur agricole, les Instituts de technologie agricole (ITA) sont demeurés gérés par le ministère de l'Agriculture, des Pêcheries et de l'Alimentation et dispensent, encore aujourd'hui, une formation de niveau collégial.

Actuellement, le secteur Agriculture et pêches de la formation professionnelle comprend 15 programmes dont 14 menant au DEP et un seul à une ASP. Outre les programmes liés aux pêches, ce secteur comprend trois programmes en productions animales⁷ et huit programmes en productions végétales et horticulture⁸ (Inforoute de la formation professionnelle et technique, 2005). Les programmes ayant les plus fortes clientèles sont ceux d'horticulture ornementale, de production laitière et de production horticole⁹, tandis que la majorité des autres programmes attirent moins de 80 étudiants par année (MEQ, 2002*b*). Au total, le secteur Agriculture et pêches représente seulement 3% des diplômes décernés en 2004-2005 en formation professionnelle (MELS, 2007). Il va sans dire que la formation professionnelle agricole souffre encore d'une difficulté de recrutement de la clientèle.

1.3.3 Des problèmes qui persistent

En effet, force est d'admettre que depuis le transfert de responsabilité de la formation agricole au ministère de l'Éducation, la formation agricole souffre d'une difficulté de recrutement qui permet d'envisager une pénurie de main-d'œuvre dans le domaine de l'agriculture (Hamel et Morisset, 1995; MEQ, 2002*b*). À cet égard, un article paru dans le Bulletin des agriculteurs de janvier 2000 titrait « recherchés : ouvriers spécialisés » et indiquait que « le taux de placement des titulaires d'un Diplôme d'études professionnelles en agriculture est de 100%. Or, le nombre d'étudiants formés ne suffit pas à la demande » (Giguère, 2000, p.61).

⁷ DEP Production de bovins de boucherie (5168), DEP Production laitière (5167) et DEP Production porcine (5171).

⁸ DEP Arboriculture et élagage (5079), DEP Grandes cultures (5254), DEP Horticulture ornementale (1088), DEP Production acéricole (5256), DEP Production horticole (5210), DEP Fleuristerie (5173), DEP Réalisation d'aménagements paysagers (5071) et ASP Spécialités en horticulture (5043).

⁹ En 2001-2002, il y avait 495 inscriptions à temps plein et 142 à temps partiel en horticulture ornementale, 304 inscriptions à temps plein et 91 à temps partiel en production laitière et 213 inscriptions à temps plein et 32 à temps partiel en production horticole (MEQ, 2002*b*).

Hamel et Morisset (1995) identifient cinq facteurs expliquant le refus de la relève agricole d'acquérir une formation scolaire agricole, celle-ci constituant la majeure partie de la clientèle en formation professionnelle agricole. Un premier facteur, d'ordre institutionnel, concerne l'emplacement des institutions et les coûts inhérents à leur fréquentation, tandis que trois facteurs renvoient directement au contexte de la production agricole :

1. Le besoin de main-d'œuvre familiale à la ferme, généralement non-rémunérée, et les coûts engendrés par le remplacement de celle-ci;
2. Le fait que le temps scolaire ne respecte pas les contraintes de la production agricole et particulièrement la période des récoltes et des semences;
3. La perspective de l'héritage familial et de l'emploi immédiat sur la ferme familiale.

Finalement, un cinquième facteur soulève la question des pratiques mêmes de formation agricole puisqu'il se rapporte à la représentation négative de la formation agricole dispensée par l'école. Il faut comprendre que dans le secteur agricole, la tradition orale, par opposition à une formation scolaire, a longtemps été la seule reconnue comme valable par les gens du milieu.

Il existe en effet peu d'autres secteurs où la transmission familiale des savoirs est aussi prédominante et qui n'exigent que si peu de formation formelle ou scolaire pour avoir accès au métier. La formation sur le tas est aussi un argument souvent invoqué par les jeunes ou par leurs parents pour ne pas passer par les bancs de l'école. L'expérience vaudrait mieux que l'enseignement et le savoir des parents se comparerait bien à celui des maîtres. (Hamel et Morisset, 1995, p. 845).

Par ailleurs, dans le monde agricole, la formation continue est souvent présentée « comme un substitut à la formation de base générale ou spécialisée » (*Ibid.*, p. 847), bien que ce soit les agriculteurs ayant déjà une plus forte scolarité ou encore une formation agricole que l'on retrouve majoritairement en formation

continue. Ainsi, le rapport-synthèse de l'étude sur les ressources humaines et la structure des emplois en agriculture indique que les producteurs développent majoritairement leurs compétences en participant aux différents colloques, réunions d'information, congrès et expositions sur la production et en lisant de la documentation sur le sujet (Caouette et Tremblay, 2001). Cependant, comme le souligne le mémoire présenté par l'Union des producteurs agricoles (UPA) au ministère de l'Éducation du Québec en 2001 concernant la politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue, « il faut être vigilant et ne pas miser sur la seule formation continue pour lutter contre les effets de ce déficit de la formation de base. La formation continue doit suivre une forte formation de base » (Union des producteurs agricoles, 2001, p. 8).

Faisant le lien entre la difficulté de recrutement qui caractérise le secteur de la formation professionnelle agricole et le problème de l'échec et du décrochage scolaire dans ce secteur, le mémoire insiste également sur la nécessité de « mettre tout en œuvre pour encadrer les jeunes qui ont des difficultés scolaires vers la réussite et une formation de base solide » (Union des producteurs agricoles, 2001, p. 8).

À cet égard, l'étude du ministère de l'Éducation (2002*b*) concernant la persévérance et la réussite scolaires en formation professionnelle agricole et réalisée auprès d'une centaine de jeunes qui étaient inscrits au cours des années 1994-1995 à 2001-2002 en production laitière, production de bovins de boucherie, production porcine ou production horticole révèle que :

- plusieurs des élèves qui entreprennent une formation professionnelle ont déjà subi de nombreux échecs et sont généralement peu motivés;
- plusieurs élèves qui entreprennent une formation professionnelle ont des difficultés personnelles ou d'apprentissage qui les amènent à abandonner les études ou à expérimenter l'échec;

- plusieurs des élèves inscrits dans un programme d'études en agriculture ne terminent pas la formation et n'obtiennent pas le diplôme d'études professionnelles (DEP) (MEQ, 2002*b*).

Or, le problème de l'échec et de l'abandon scolaire « met en cause une multitude de facteurs qui sont liés à l'école, à l'élève et à son environnement familial » (Royer, Moisan, Payeur et Vincent, 1995, p. 120). En ce qui a trait à l'élève et à son environnement familial, il est clair que le contexte de la production agricole joue un rôle prépondérant tel qu'il a été mis en évidence par Hamel et Morisset (1995). Dans le même sens, le facteur institutionnel relatif à l'emplacement ainsi que le facteur lié aux pratiques¹⁰ mêmes de formation, pour ce qui est de la représentation négative de la formation dispensée à l'école, peuvent être pointés comme facteurs liés à l'école concernant l'échec et l'abandon scolaires.

En somme, si la formation professionnelle agricole fait face à des difficultés de recrutement de même qu'à un problème d'échec et de décrochage scolaire, il importe de questionner les pratiques de formation en place. Dans ce cadre, le mémoire déposé au ministère de l'Éducation par l'Union des producteurs agricoles du Québec souligne l'importance « de mettre en place des actions novatrices et diversifiées d'acquisition de connaissances et de développement des compétences pour contrer le décrochage chez les jeunes » (Union des producteurs agricoles, 2001, p. 8). En ce sens, voyons quelles solutions ont été envisagées pour résoudre les problèmes de la formation professionnelle agricole.

¹⁰ Certains parlent de pratiques enseignantes, de pratiques pédagogiques ou de pratiques éducatives. Pour l'instant, nous nous en tiendrons au terme général de pratiques ou pratiques de formation que nous considérons comme étant, encore de façon générale, la manière d'enseigner, la manière de dispenser la formation.

1.3.4 Des solutions envisagées

En fait, pour Bouillier-Oudot (2003), la difficulté d'élaborer une formation professionnelle agricole dans un cadre scolaire est due à la complexité des savoirs professionnels et à la spécificité des savoirs professionnels agricoles. Ainsi, puisque les savoirs professionnels comprennent des savoir-faire impossibles à restituer sous une forme explicite, une formation efficace comporte nécessairement une participation au travail en situation de travail¹¹, c'est-à-dire dans un contexte de stage, où l'apprenant est amené à développer des conduites nouvelles (Vergnaud, 1996). À cet égard, alors que Cividini (2002) indiquait que l'imbrication du métier d'agriculteur et de son apprentissage dans la vie de tous les jours semble conduire directement à une formation sur le tas, pour plusieurs auteurs, viser une formation professionnelle par l'action ou l'expérience seule serait insuffisant (Lenoir et Bouillier-Oudot, 2006 ; Pastré, 2006 ; Rey, 2006). Aussi faut-il penser une formation qui conjugue à la fois formation à l'école et formation en entreprise.

Dans le même sens, un des moyens proposés par les centres de formation professionnelle agricole consiste à renforcer l'arrimage entre la formation théorique et la formation pratique pour lutter contre l'échec et l'abandon scolaires, revaloriser la formation professionnelle agricole et ultimement augmenter le nombre d'inscriptions dans les programmes de formation agricole afin de répondre au problème de main-d'œuvre qualifiée (MEQ, 2002b). Par rapport au décrochage scolaire, Geay et Sallaberry (1999) indiquaient quant à eux que la réduction de l'écart théorie-pratique dans l'alternance peut permettre de redonner du sens à la formation. En outre, de façon plus globale en formation professionnelle, soulignons que le

¹¹ « Certes, on peut considérer que les situations de travail sont formatrices, mais elles ne sont pas pour autant automatiquement des situations de formation : la préparation des séquences en milieu professionnel, l'organisation de conditions favorables à des apprentissages, la réflexion après l'action, immédiate ou différée en centre de formation, sont essentielles » (Bazile, 2000, p.4). Voir aussi, entre autres, Olry (2002), sur l'aménagement d'un temps pour construire les apprentissages en situation de travail, et Astier (1999), sur les difficultés et les limites des apprentissages dans et par les situations de travail.

renforcement des relations éducation-travail, notamment par la création de comités école-industrie, la participation accrue du monde du travail dans la définition et l'évaluation des objectifs et des programmes de formation professionnelle, la mise en place de stages en entreprise obligatoires dans tous les programmes et l'implantation graduelle de programmes de formation en alternance constituent quelques mesures amorcées lors de la réforme de 1986 pour contrer la baisse des effectifs en formation professionnelle (MEQ, 1986; Conseil Supérieur de l'Éducation, 1992).

En ce sens les formations par alternance, qui allient des périodes de formation en classe et des stages en milieu de travail, s'avèrent intéressantes et constituent un des moyens privilégiés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001*a*). Mais que savons-nous de l'alternance ?

2. L'ALTERNANCE

L'alternance n'est pas nouvelle mais en croissance au Québec. Aussi dans un premier temps, nous situons l'alternance en regard de l'histoire qui l'a façonnée au Québec et ailleurs. Dans un deuxième temps, nous définissons l'alternance en termes de stratégie pédagogique ou de mode d'organisation de la formation et nous nous attardons à la définition qu'en donne le ministère de l'Éducation et ce qu'elle sous-tend. Dans un troisième temps, nous posons la question de l'alternance en termes d'arrimage entre théorie et pratique ou entre formation à l'école et formation en entreprise avant de cibler l'arrimage entre les pratiques des acteurs.

2.1 Une formule ancienne emblème du renouveau

La formation en alternance existe depuis longtemps en formation professionnelle dans le monde, selon diverses modalités que certains appelleront

apprentissage¹², enseignement coopératif¹³, système dual, etc. (Bertrand, 2000; Landry, 2002; Maroy et Doray, 2002).

Il semble cependant que ce soit en France, bien que le terme réfère à une longue tradition de compagnonnage datant du Moyen Âge, aux contrats d'apprentissage et aux écoles de formation des ouvriers du début du XIXème siècle, que l'alternance comme mode de formation est enfin nommée avec la création de la première Maison Familiale Rurale en 1935 dans le domaine agricole (Chartier, 1978; Clénet et Demol, 2002). L'alternance en France, tout comme en Belgique francophone, connaît cependant son plus fort développement à partir des années 1970, mais ce n'est que récemment qu'on lui accorde une place importante en éducation, comme une alternative au « tout école » (Clénet et Demol, 2002; Fusulier et Maroy, 2002; Geay, 1994).

En Allemagne, en Suisse et en Autriche¹⁴, c'est le système d'apprentissage dual qui prédomine, système bien établi de formation en entreprise pour la partie pratique et à l'école pour la partie théorique. Il est souvent considéré comme un modèle au niveau international (Bertrand, 2000) mais face à la difficulté de s'adapter à l'évolution économique et technologique, à l'organisation du travail et à la place du patronat et des syndicats vis-à-vis de la privatisation grandissante, son rôle est maintenant remis en question (Tremblay, 2002).

¹² Selon Bertrand (2000), l'alternance et l'apprentissage sont des notions qui se recoupent dans une large mesure mais qui sont différentes. En effet, l'apprentissage, qui est certes la modalité la plus ancienne de formation professionnelle, comprend un travail productif en entreprise et une formation, mais celle-ci n'implique pas toujours un passage par un organisme de formation. L'apprentissage implique un contrat de travail entre l'employeur – ou le compagnon– et l'apprenti, stipulant les droits et responsabilités de chacun (Balleux, 2000; Bertrand, 2000). En ce sens, l'apprentissage pourrait constituer une des deux composantes de l'alternance, soit la formation en entreprise. Ainsi, comme le soulignent Savoie-Zajc et Dolbec (2002), « un bon stage est donc celui où l'usine va parrainer le stagiaire selon une formule de compagnonnage. » (p. 231).

¹³ Plusieurs réservent l'appellation d'enseignement coopératif aux études post-secondaires (cégep et université) (Landry et Mazalon, 2002; Veillette, 2002).

¹⁴ La situation est similaire dans les pays scandinaves (Danemark, Norvège, Finlande et Suède) (Bertrand, 2000).

Alors que l'alternance a considérablement décliné au cours du siècle dernier dans les pays de langue anglaise tels la Grande-Bretagne, l'Australie et les États-Unis, qui comptent sur le marché pour assurer la régulation de la formation, Bertrand (2000) note une relance de l'apprentissage et une diversification de l'alternance. La situation est sensiblement la même au Canada, où Bertrand (2000) note le faible rôle des partenaires sociaux et la marginalisation de l'alternance, qui s'adresse plutôt aux adultes et concerne seulement quelques professions. À cet égard, Van Gyn et Grove White (2002), dans un texte sur l'enseignement coopératif dans les établissements postsecondaires au Canada à l'exception du Québec, soulignaient que « si cette méthode de formation n'est pas très répandue, c'est à cause de l'insuffisance relative des recherches menées à son propos » (p.49).

Lorsqu'il s'agit du Québec, le contexte semble se rapprocher des expériences de la France et de la Belgique francophone par une volonté de développer les modalités de l'alternance (Bertrand, 2000; CSE, 1992; Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique, 1995; Landry et Mazalon, 2002; MEQ, 1997). L'alternance au Québec s'inscrit dans les nouveaux rapports qui s'établissent entre l'école et l'entreprise (Doray et Fusulier, 2002; Landry et Mazalon, 2002; Mathey-Pierre, 1998). Cependant, pour Doray et Fusulier (2002), son institutionnalisation demeure inachevée. Landry et Mazalon (2002) ont également constaté, lors d'une recherche essentiellement documentaire, que « le discours sur l'alternance est beaucoup plus important que les projets et le nombre d'élèves qui l'accompagnent » (p.9). Mais, contrairement à ce que l'on pourrait croire, l'alternance n'est pas nouvelle au Québec. En fait, ce type de formation a commencé en 1966 à l'Université de Sherbrooke, sous l'expression d'enseignement coopératif, et a son origine dans le modèle du *sandwich courses* des universités britanniques, conçu vers 1955, et le modèle américain *Cooperative Education*, conçu vers 1906 dans la formation des ingénieurs (Landry et Mazalon, 2002). Mais ce n'est qu'au début des années 1990, suite à la réforme de 1986 et au financement du gouvernement fédéral pour les trois ordres

d'enseignement¹⁵ que cette stratégie éducative a véritablement pris son envol (Landry et Mazalon, 2002; Lebel, 2002; Mazalon et Landry, 1998; Rousseau et La Pierre, 2000).

Quoi qu'il en soit, l'alternance demeure une stratégie pédagogique marginale tant dans la formation professionnelle au secondaire que dans l'enseignement collégial et universitaire (Doray et Fusulier 2002; Landry et Mazalon, 2002; Veillette, 2002). Au total, c'était en 1998-1999 seulement 7,3% des élèves de tous les niveaux scolaires qui bénéficiaient de programmes de formation en alternance, dont la moitié dans le cadre d'une stratégie volontaire des établissements (universités, cégeps et formation professionnelle menant aux métiers spécialisés), et l'autre moitié où l'alternance constitue un mode obligé de formation (Formation aux métiers semi-spécialisés menant à une attestation de formation professionnelle¹⁶ et Insertion socio-professionnelle des jeunes¹⁷) (Landry et Mazalon, 2002). Depuis, le ministère de l'Éducation a mis en place différentes mesures de promotion de l'alternance au Québec, dont l'engagement, depuis l'année 1998-1999, de sommes importantes visant le développement et le soutien à court et à moyen terme de projets d'alternance (Lebel, 2002; MEQ, 2001a; Veillette, 2002).

En outre, alors qu'en 1992 le ministère de l'Éducation du Québec décidait de « donner la priorité à l'alternance en formation professionnelle au secondaire » (MEQ, 2001a, p. 4), cette dernière semble effectivement prendre de plus en plus d'ampleur dans ce secteur de la formation (Landry et Mazalon, 2002). En effet, dans un contexte de réforme qui vise le rapprochement entre le milieu de l'éducation et le monde du travail, l'alternance est maintenant considérée comme une approche pédagogique « emblématique » (Doray et Fusulier, 2002) du renouveau des politiques

¹⁵ Cet appui financier d'Emploi et Immigration Canada à l'ATE a cessé en 1994 (Lebel, 2002).

¹⁶ Cette formation « vise des jeunes en difficulté scolaire, âgés d'au moins 15 ans, qui ne peuvent respecter les exigences minimales d'accès à la formation professionnelle menant à un métier spécialisé » (Landry et Mazalon, 2002, p. 20).

¹⁷ Cette formation, dont on comptait près de 15 000 élèves en 1998-1999, s'adresse aux jeunes de 16 à 18 ans qui présentent un retard important dans les matières de base (Landry et Mazalon, 2002).

éducatives en formation professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique, 1995; MEQ, 1997). Ainsi, en 2005-2006, 74 programmes (soit 44%) de formation professionnelle (DEP et ASP) étaient dispensés au moins une fois dans les réseaux selon l'approche de l'alternance (MELS, 2007).

L'alternance s'effectue majoritairement dans les secteurs de l'administration, le commerce et l'informatique, l'agriculture et la pêche, la fabrication mécanique et l'alimentation et le tourisme, soit beaucoup plus dans les services et dans le secteur primaire que dans les secteurs traditionnel et industriel (Landry et Mazalon, 2002).

En somme, si l'alternance s'effectue sous diverses formes au secondaire, au collégial et à l'université au Québec et ailleurs, il semble que ce soit en formation professionnelle qu'elle prenne le plus d'ampleur. Mais qu'entend-t-on par alternance exactement? Comment se définit-elle, dans le contexte particulier de la formation professionnelle au secondaire?

2.2 Une stratégie pédagogique ou un mode d'organisation de la formation?

Pour certains, l'alternance est une formule éducative, une stratégie pédagogique (MEQ, 2001*a*) ou de formation alors que pour d'autres, il s'agit d'un mode d'organisation de la formation (Mathey-Pierre, 1998; MEQ, 2001*a*). D'autres encore la considèrent de façon plus générale comme une approche (Audet, 1995) ou un courant pédagogique (Danvers, 1992). Quoi qu'il en soit, l'alternance est un concept élastique (Bachelard, 1994), une notion polymorphe (Aguilhon, 2000) qui recouvre aujourd'hui de nombreuses pratiques (Gimonet, 1998; Voisin, 1993).

Aussi le ministère de l'Éducation a-t-il publié en 1995 un cadre de référence en formation professionnelle et technique dans le but de clarifier le concept d'alternance et de proposer un langage commun qui rejoint les réalités et les

spécificités des différents projets d'alternance (MEQ, 2001a)¹⁸. Ainsi, selon le ministère,

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, 2001a, p.11).

Cette définition du ministère met particulièrement l'accent sur les deux lieux de formation et renvoie à une conception générique de l'alternance qui englobe toute formation complémentaire entre l'école et l'entreprise (Balleux, 2000a; Bertrand, 2000). C'est ce qui fait dire à Tilman et Delvaux (2000) qu'il s'agit, *a priori*, d'une alternance des lieux et non d'un objet d'apprentissage. Selon Dumont et Wilk (1992), cette idée de proposer, dans une même formation, des périodes dans un centre de formation et des périodes dans un lieu de production « est induite par la spécificité de la formation à l'exercice d'un métier » (p. 15). Elle s'inscrit donc dans les nouveaux rapports qui s'établissent entre l'école et l'entreprise (Doray et Fusulier, 2002; Landry et Mazalon, 2002; Mathey-Pierre, 1998), dans un but de revalorisation de la formation professionnelle (Maroy et Doray, 2002).

En outre, le cadre de référence du ministère indique que l'alternance

- s'applique à un programme d'études qui s'inscrit dans le cadre d'études à temps plein;
- intègre plus d'un stage en milieu de travail dans le processus de formation;

¹⁸ Au moment d'élaborer et de réaliser notre étude, le cadre de référence de l'alternance en vigueur était celui mis à jour en 2001, et c'est pourquoi nous avons laissé les références à celui-ci dans ce chapitre. Nous apportons cependant quelques éléments de discussion à la fin de la thèse en regard du nouveau cadre de référence publié en 2006.

- comporte un temps total de présence en milieu de travail significatif (au moins 20 p. 100 de la durée totale de la formation, bien qu'il ne s'agisse pas d'une norme);
- est élaborée de façon à permettre une formation de base à l'école au début du programme et une évaluation formelle des stages.

De plus, dans le cadre d'un projet d'alternance, les stages en milieu de travail ne doivent pas se limiter aux stages déjà prescrits dans le programme d'études et peuvent s'inscrire dans la durée prévue du programme ou s'y ajouter. Le stage doit par ailleurs viser des objectifs de formation, qu'il s'agisse d'objectifs d'acquisition totale ou partielle de compétences ou d'objectifs de transfert des compétences et d'intégration, ce dernier type d'objectifs s'appliquant plus particulièrement à l'enseignement coopératif au collégial. En formation professionnelle au secondaire, le processus de formation est plutôt élaboré de façon à effectuer certaines parties du programme d'études en milieu de travail et les stages visent donc l'acquisition totale ou partielle de compétences du programme d'études. Dans ce cadre, « la détermination du contenu du stage, la supervision et l'évaluation sont donc de la responsabilité première de l'établissement d'enseignement » (MEQ, 2001a, p. 16). Le stagiaire y a un statut d'élève et, en conséquence, il ne reçoit pas de rémunération.

Ainsi le ministère, en élaborant son cadre de référence sur l'alternance en formation professionnelle et technique, a permis d'établir une base et un vocabulaire communs pour l'application de l'alternance au Québec. Cependant, ce « seuil minimum » ouvre la porte à de multiples façons de faire l'alternance, que ce soit dans le nombre, la répartition et la durée des stages à l'intérieur du processus de formation, dans les objectifs visés par les stages ou dans le suivi des élèves en stage¹⁹, ces

¹⁹ Dans une étude de cas portant sur sept programmes d'études (Coiffure, Dessin de bâtiment, Joaillerie, Modelage, Mécanique industrielle, Mécanique de machines fixes et Secrétariat) enseignés dans six Centres de formation professionnelle de la région de Montréal, Hardy et Ménard (2002) observent en effet « plusieurs formes d'alternance, où le nombre des stages peut varier de deux à sept et la durée de chaque stage peut osciller de une à six semaines ».

différents éléments devant être « déterminés conjointement par l'école et l'entreprise » (MEQ, 1997, p.1). Ainsi, suivant la conception du ministère, un centre de formation professionnelle qui offre deux stages dans un programme d'études fait de l'alternance au même titre qu'un autre qui en offre dix. Si, comme l'indiquent Hardy et Ménard (2002), « cette flexibilité permet l'adaptation aux particularités sectorielles du milieu de travail » (p. 4), il n'en demeure pas moins qu'elle laisse planer un flou dans la définition de ce qu'on entend par alternance.

Par ailleurs, le ministère de l'Éducation, dans son cadre de référence ainsi que dans les autres documents conçus pour guider la mise en place de projets d'alternance (Demers, 2003; MEQ, 1999a; 2001a), s'attarde principalement à l'alternance en tant que mode d'organisation de la formation. Ainsi, pour le ministère, « le *plan de formation* est au cœur d'une formation par alternance et constitue l'outil qui concrétise l'arrimage entre les deux lieux de formation et entre leurs missions respectives : scolaire, d'une part, et productive, d'autre part » (MEQ, 1999a, p. 1). Dans les faits, l'élaboration du plan de formation consiste à déterminer la durée des séquences à l'école et en entreprise et à ébaucher le contenu des stages en milieu de travail en établissant la correspondance entre les tâches et opérations avec le programme d'études. En ce sens, bien que Lebel (2002) indique que les documents d'orientation et d'instrumentation « couvrent bien les sujets auxquels ils sont consacrés » (p. 24), il met en relief la faiblesse de l'encadrement offert par le ministère, qui semble être devenu, dans les dernières années, purement administratif.

Quant aux documents de programmation pédagogique propres à chaque programme de formation²⁰, seuls le *Guide d'organisation pédagogique et matérielle* et le *Guide pédagogique* contiennent des informations à l'égard des stages et, de

²⁰ En formation professionnelle, le processus d'élaboration des programmes passe par la conception et la production de différents documents de programmation pédagogique. Selon l'année d'élaboration du programme, différents documents auront été produits parmi ceux-ci : le programme d'études, le guide pédagogique, les TAP (tableaux d'analyse et de planification), les TAS (tableaux d'analyse et de spécifications), le guide d'évaluation, le guide d'organisation pédagogique et matérielle.

façon moins explicite, de l'alternance. En effet, le *Guide d'organisation pédagogique et matérielle*, qui vise à présenter les données matérielles nécessaires à l'implantation du programme d'études et à en préciser les budgets, présente, en plus des ressources matérielles, des ressources humaines et du mobilier, appareillage et outillage nécessaires, les modes d'organisation à prévoir pour l'implantation d'un programme (alternance, formation en entreprise ou autres) de même que le coût de la formation en milieu de travail. Ce guide n'est cependant pas à caractère normatif et constitue simplement un ensemble de propositions. Quoiqu'il en soit, les informations contenues dans ce guide sont très succinctes et ne concernent, encore une fois, que les aspects organisationnels des stages. En outre, ces informations concernent les stages de façon générale, qu'il s'agisse des stages prévus au programme ou des stages qui pourraient être effectués dans le cadre d'une formation en alternance.

Par exemple, le coût de la formation en milieu de travail présenté dans le *Guide d'organisation pédagogique et matérielle* en production horticole (MEQ, 1999b) comprend la location des bâtiments et des cultures, la location de la machinerie et de l'équipement et l'achat du matériel, et le contrat de service et de location de machines aratoires. En ce sens, on peut croire que la formation dite en milieu de travail peut se faire à l'école lorsque les installations le permettent; nous sommes donc loin de l'organisation des stages et de l'alternance. À noter cependant que le coût de formation en milieu de travail prévoit des frais pour le transport des enseignantes ou enseignants pour l'évaluation et la supervision, des frais pour le transport des élèves ainsi que des frais pour le transport et autres pour des journées d'information aux instructrices ou instructeurs, c'est-à-dire aux productrices ou producteurs agricoles.

Pour sa part, le *Guide pédagogique* contient, comme son nom l'indique, des informations de nature davantage pédagogique. Comme le *Guide d'organisation pédagogique et matérielle*, ce document n'est pas à caractère normatif et suggère des éléments de contenus à enseigner selon un ordre d'enseignement, de même que des

stratégies d'enseignement en fonction de la nature des apprentissages à réaliser. Éléments intéressants cependant, dans certains programmes, comme c'est le cas en production laitière, deux éléments nouveaux ont été apportés « afin de guider les personnes qui contribuent à la formation de l'élève en milieu de travail et de leur faciliter la tâche » (MEQ, 1998, p. 13) : les éléments de stratégies, les activités et les évaluations formatives qui sont effectués en milieu de travail sont indiqués en italique et en gras, et une « fiche de suivi des apprentissages » propre à chaque module est intégrée afin de permettre aux personnes responsables de la formation en milieu de travail de suivre pas à pas l'apprentissage de l'élève et d'avoir un plan de travail. Une fois encore, la formation en milieu de travail ne fait pas nécessairement référence aux stages ou à la formation en alternance. En effet, on indique, en note de bas de page, que « le milieu de travail est très diversifié, il peut être l'atelier de l'option, le département de machinerie agricole, le département de soudure, l'atelier d'un vendeur d'équipement, le garage d'un dépositaire de machinerie, un champ loué, une entreprise agricole, etc. » (*Ibid.*, p. 7). Aussi indique-t-on que l'instructeur, compris comme étant la personne qui contribue à la formation en milieu de travail, peut être l'enseignante ou l'enseignant, le mécanicien travaillant pour un dépositaire de machinerie agricole, une productrice ou un producteur agricole, etc. Quoi qu'il en soit, si les informations contenues dans le *Guide pédagogique* peuvent être d'une certaine utilité pour la mise en œuvre des formations en alternance, rappelons cependant que ce type de document a cessé d'être produit au cours des années 1990 et que peu de programmes d'études en bénéficient. En outre, ce guide qui effectue littéralement un partage entre des activités de formation à l'école et des activités de formation en milieu de travail, ne donne pas d'indication sur la façon de mener ces activités ni sur la ou les façons d'effectuer l'arrimage entre les activités de formation à l'école et les activités de formation en milieu de travail, ouvrant ainsi la porte à la simple juxtaposition de cours théoriques en institution et de stages pratiques sur le terrain dont parlait Altet (1994, 2000).

En fait, la seule indication du ministère à ce sujet est à l'effet que « les apprentissages donnés dans un milieu de formation s'intègrent dans le processus planifié de formation et sont, par conséquent, récupérés et réinvestis dans l'autre milieu de formation » (MEQ, 2001a, p. 7). En outre, le ministère ne donne aucune information quant aux fondements de l'alternance en tant qu'approche ou stratégie pédagogique, fondements qui sous-tendent les pratiques de formation en alternance.

Nous l'aurons compris, l'étude des pratiques de formation en alternance s'avère nécessaire. En formation professionnelle agricole, si on considère l'alternance comme une solution à l'échec et à l'abandon scolaire en favorisant l'arrimage entre théorie et pratique, force est d'admettre que le ministère ne donne pas de piste sur comment effectuer cet arrimage, si ce n'est d'un point de vue organisationnel.

2.3 L'alternance : une question d'arrimage

La question de l'alternance a souvent été posée en termes d'opposition ou d'arrimage théorie-pratique (Malglaiive et Weber, 1982, 1983; Perrenoud, 1998) et en termes d'articulation entre formation à l'école et formation en entreprise (Bachelard, 1994; Dumont et Wilk, 1992; Schneider, 1999; Tilman et Delvaux, 2000; Zaïd, 2004). Pour Mazalon et Landry (1998) en effet, le fait « que l'alternance poursuive à la fois des objectifs pédagogiques et économiques soulève des enjeux qui concernent essentiellement les rapports aux savoirs (théorie-pratique) et les rapports entre institutions (école-entreprise) » (p. 105).

Or, si tous s'entendent pour parler d'articulation ou d'arrimage dans l'alternance, que ce soit sous l'angle des savoirs ou sous l'angle des lieux de formation, aucun, nous semble-t-il, a défini ces termes. Ces deux notions, dans la

plupart des dictionnaires consultés²¹, renvoient d’abord à leurs sens d’origine qui concernent « l’union de deux ou plusieurs os » (De Villers, 2003, p. 117), pour l’articulation, et le fait de « disposer méthodiquement et fixer solidement, le chargement d’un navire, d’un véhicule, d’un avion, etc. » (Le Petit Larousse illustré, 2006, p. 111) pour ce qui est de l’arrimage. Dans un sens plus commun, l’articulation signifie « l’assemblage de plusieurs pièces mobiles emboîtées les unes dans les autres ou réunies par un axe commun » (De Villers, 2003, p. 117), le « lien entre les parties d’un texte, d’un discours » (*Ibid.*, p. 117), ou l’« imbrication de deux processus » (Petit Robert, 2007, p. 149). L’arrimage serait quant à lui un néologisme de sens c’est-à-dire une forme lexicale française qui a reçu une nouvelle signification au Québec; dans ce sens figuré, il consiste en l’« agencement cohérent d’activités, de processus distincts » (De Villers, 2003, p. 116), le « lien établi entre des activités, des organismes, etc. » (*Ibid.*, p. 116). Suivant ces acceptions, il nous apparaît que les deux termes s’avèrent opportuns pour qualifier la problématique du lien entre les différents éléments en présence dans l’alternance. En effet, bien que des composantes des définitions laissent entrevoir une certaine force et rigidité des liens, les deux termes expriment également bien à notre avis toute la fluidité, la dynamique, la diversité et la complexité des liens manifestés entre les différents éléments de l’alternance, telle qu’elle est décrite par la plupart des auteurs.

En ce sens, le choix d’un mot pour qualifier le lien entre les différents savoirs abordés dans l’alternance, pour traiter du lien établi entre école et entreprise ou pour aborder l’agencement d’activités ou de processus distincts vécus dans les deux lieux de formation s’avère tout à fait personnel. Ainsi, pour nous, l’arrimage consiste en l’agencement cohérent et dynamique ou les liens établis entre différents éléments dans l’alternance. À cet égard, nous abordons successivement, dans les

²¹ Les dictionnaires suivants ont été consultés : Dictionnaire historique de la langue française, 2000; Lexis Larousse de la langue française, 2002; Le Multi dictionnaire de la langue française, 2003; Le Petit Larousse illustré, 2006; Le nouveau Petit Robert de la langue française, 2007.

pages qui suivent, l'arrimage des savoirs et des deux lieux de formation, pour en arriver à la nouvelle perspective de l'arrimage des pratiques des acteurs.

2.3.1 *L'impasse de l'arrimage des savoirs*

Contrairement au discours dominant qui oppose la théorie et la pratique et les répartit entre l'école et l'entreprise, Malglaive et Weber (1983) posaient le couple théorie-pratique en termes de savoirs. En effet, théorie et pratique ne s'opposent pas mais s'entremêlent pour permettre l'émergence des différents savoirs nécessaires à la pratique d'un métier. Partant de là, on ne peut plus parler d'arrimage entre théorie et pratique; il faut plutôt aborder l'alternance en regard des différents savoirs qui concourent à l'exercice du métier :

1. Les savoirs théoriques²², de l'ordre de l'universel, de l'abstrait, sont issus de la recherche et permettent d'analyser, de décomposer, de recomposer, de comprendre, d'expliquer;
2. Les savoirs techniques, de l'ordre de la procédure à suivre, seraient, selon Van der Maren (1995), l'opérationnalisation du savoir théorique, scientifique ou savant, et suivent une démarche de résolution de problèmes;
3. Les savoirs pratiques²³, de l'ordre du non-dit, de l'implicite, « du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain » (Barbier, 1996, p. 6), ne sont autres que les savoir-faire (Villers, 1996) et ne sont pas transmissibles en tant que tels, puisqu'ils ne sont pas nécessairement conscients d'eux-mêmes (Mosconi, 1996), ne sont pas formalisés dans le langage et ne peuvent exister totalement sous forme d'un discours constitué; ils demeurent cependant « un élément essentiel pour garantir l'efficacité professionnelle » (Decomps et Malglaive,

²² D'autres parlent plutôt de *savoirs scientifiques ou savants* (Van der Maren, 1995), *savoirs savants* (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier, et Couture, 2001), ou *savoirs objectivés* (Barbier, 1996; Hadji, 2002).

²³ Aussi appelés *savoirs d'action* (Barbier, 1996; Desgagné et al., 2001), *savoirs implicites* (St-Arnaud, 1993; Vergnaud, 1996), *connaissances et compétences pratiques* (Harris, 1993), *savoirs artisans* (Van der Maren, 1995), *savoirs d'expérience* (Villers, 1996) et *savoir-faire* (Vergnaud, 1996).

1996, p. 61), car « il y a toujours plus dans l'action que ce qu'on peut en dire » (Geay et Salaberry, 1999, p. 9).

4. Les savoirs pratiques, de l'ordre de la conceptualisation (savoirs de la pratique) ou de la théorisation (savoirs sur la pratique) de la pratique, permettent la transmission du savoir pratique ou artisan (Van der Maren, 1995). Ainsi, d'une part, les savoirs de la pratique correspondent aux savoirs d'expérience, aux savoirs du praticien, aux savoirs d'action, aux savoirs de routine (Altet, 1996; Hadji, 2002; Villers, 1996) qui ont fait l'objet d'une réflexion du praticien sur l'action (Harris, 1993²⁴; Perrenoud, 2000; St-Arnaud, 1993). « Issus principalement de l'observation de la réalité, et d'une prise de distance par les praticiens d'avec cette même réalité, ils ont ainsi pu être formalisés dans un discours, qui en permet dès lors la transmission » (Villers, 1996, p. 288). Cette conceptualisation étant rare, les savoirs de la pratique sont difficilement accessibles (Galvani, 1999). D'autre part, les savoirs sur la pratique correspondent aux savoirs formalisés à propos de la pratique produits par la recherche (Altet, 1996; Barbier, 1996; Hadji, 2002; Villers, 1996).

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). Aussi peut-on parler de savoirs professionnels, qui sont la combinaison de savoirs divers permettant l'exercice d'un métier, d'une profession.

Par ailleurs, outre son caractère composite, ce qui fait la spécificité et la complexité du savoir professionnel, c'est qu'il « prépare à l'entrée sur le marché du

²⁴ Harris (1993) introduit l'idée de réflexion en action et à propos de l'action, qu'il voit comme des compétences réflexives nécessaires à la pratique professionnelle et permettant le développement de praticiens experts. L'auteur fait par ailleurs le lien entre ces praticiens experts et les novices, en mettant l'accent sur l'importance des connaissances pratiques qui peuvent être apprises par un maître.

travail. À ce titre, il doit inclure l'ensemble des connaissances et des habiletés reconnues nécessaires par l'organisation de travail. Le savoir professionnel ne peut donc être dissocié de son usage ou de son rôle social » (Hardy et Landreville, 1992, p. 464). Par ailleurs, selon Raisky et Loncle (1993), les savoirs professionnels ont ceci de particulier que, contrairement aux « disciplines scolaires », qui se rapportent à des champs clairement identifiés de la recherche scientifique, ils sont passibles de multiples champs scientifiques. « À l'inverse des disciplines académiques, ce n'est ni l'activité scientifique, ni les pratiques scolaires qui les constituent, mais un ensemble de pratiques sociales » (p. 343). Les savoirs professionnels permettent donc d'explicitier les différents savoirs convoqués par la pratique professionnelle.

En ce sens, Raisky et Loncle (1993) ont souligné la spécificité des savoirs professionnels agricoles qui, en plus d'intégrer des savoirs divers indissociables les uns des autres, s'inscrivent dans une logique d'action, sont soumis à des facteurs aléatoires et s'inscrivent dans une temporalité (voir figure 1). Ces savoirs résultent en actes professionnels composés de décisions et de faits techniques qui s'intègrent dans une « situation professionnelle » qui est composée de trois éléments :

1. Les facteurs intrinsèques à l'entreprise ou au système d'exploitation, par exemple les caractéristiques du sol, la machinerie, le capital humain mais aussi la « culture de l'entreprise » ;
2. Les facteurs externes comme l'environnement social et culturel, la situation géographique, sans oublier le poids des traditions locales qui peuvent influencer fortement les décisions et faits techniques de l'agriculteur ;
3. Le facteur temporel, dans la mesure où l'agriculteur travaille sur et avec du vivant, et où le temps n'est pas « du 9 à 5 » mais est plutôt rythmé par les saisons, les cycles biologiques animaux et végétaux, la température, etc.

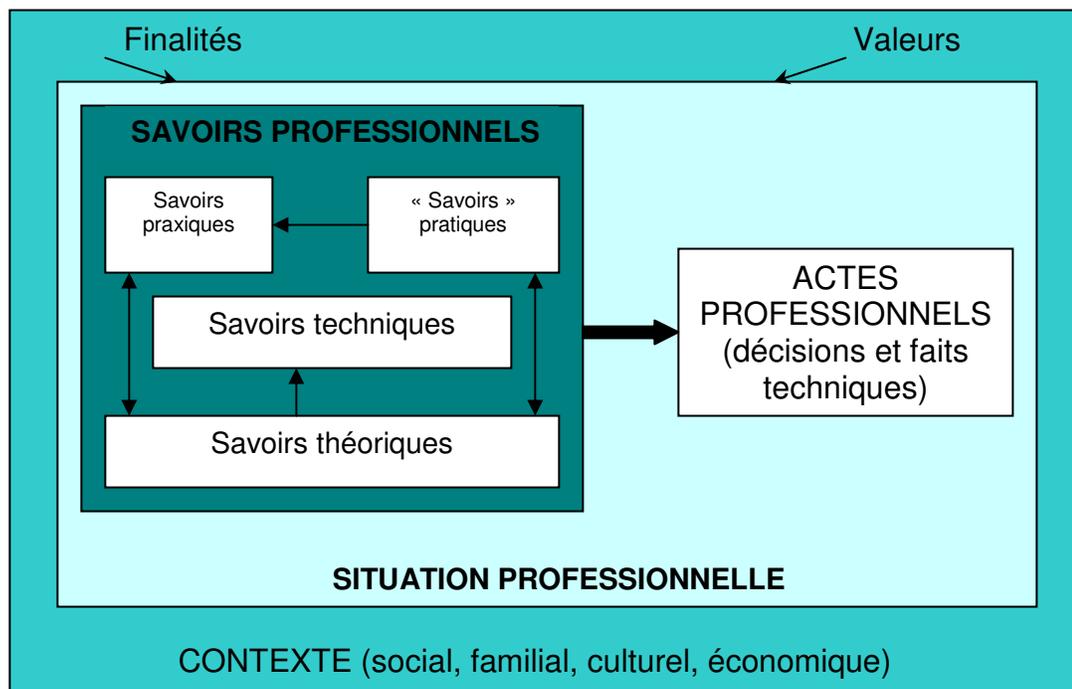


Figure 1
Le système de savoirs professionnels agricoles (adapté de Raisky, 1993)

En somme, selon Raisky (1993), « les savoirs professionnels agricoles constituent un système complexe de savoirs [...]. Ce système est orienté vers des finalités de production et des valeurs [et] s'inscrit dans une temporalité. Il prend sens dans un acte professionnel qui lui-même s'intègre dans une situation professionnelle » (Raisky, 1993, p.115).

Aussi, selon Raisky et Loncle (1993), dans le domaine de l'apprentissage des savoirs professionnels, il faut viser l'établissement d'un rapport d'isomorphisme entre les savoirs de référence, désignés ici par les savoirs professionnels agricoles, les savoirs enseignés et les savoirs appris. Ainsi, si on comprend que les savoirs professionnels agricoles, qui constituent tous les savoirs qui concourent à l'exercice du métier, sont ceux qui sont visés par la formation, les savoirs enseignés eux, sont de deux ordres en contexte d'alternance. Du côté de l'entreprise agricole, c'est la

retraduction sur le terrain des savoirs professionnels agricoles qui correspond aux savoirs de l'agriculteur. Ainsi, pour Cividini (2002),

Le savoir des agriculteurs est un ensemble de savoirs d'origines différentes qui confèrent à l'individu ou à la communauté qui les utilise une identité distinctive. Ce sont des produits de l'histoire individuelle ou collective d'une région et ils sont distribués socialement d'une manière hiérarchisée. Le savoir des agriculteurs est un savoir d'action parce que c'est dans l'exercice du métier, dans le travail de tous les jours que les savoirs trouvent leur signification. (p. 200)²⁵.

Également, du point de vue de l'école, les savoirs professionnels agricoles n'ont vraisemblablement plus la même forme une fois qu'ils ont traversé le processus de mise en curriculum et celui de l'enseignement-apprentissage : l'enseignant s'approprie un contenu précis du programme à enseigner, contenu lui-même déjà traduit à partir des savoirs professionnels²⁶, il en a une compréhension personnelle, le retraduit sous forme d'activité d'apprentissage, pour des élèves en particulier qui, à leur tour, se l'approprient et en auront une compréhension personnelle.

En somme, les savoirs qui constituent ces savoirs professionnels sont liés dans l'alternance. L'alternance est centrée sur les compétences professionnelles où l'expérience joue un rôle fondamental. L'alternance tire alors fondamentalement sa justification du fait qu'elle permet d'acquérir ce qui ne s'apprend pas à l'école et qui pourtant constitue l'essentiel de la compétence : l'expérience du travail réel. Le réel est en effet plus complexe que tous les modèles (Geay et Salaberry, 1999, p.8). Ainsi les savoirs professionnels

²⁵ Voir aussi Darré (1991) sur les savoirs locaux en agriculture.

²⁶ En formation professionnelle, le processus d'élaboration des programmes est effectué par différents acteurs du marché du travail et de l'éducation et passe notamment par une analyse de situation de travail. En outre, le programme d'études est une publication officielle du Ministère à caractère normatif (MEQ, 2002a).

n'ont de sens que dans l'action et un jeune va apprendre les gestes d'une fabrication dans un atelier d'école. Et puis dans l'entreprise, il ne sait pas, ou plus, car les conditions de travail sont très différentes (course à la productivité qui modifie la gestuelle, relations avec la clientèle et pression de l'urgence, position dans une équipe de travail hiérarchisée...). (Bachelard, 1994, p. 53-54)

À la suite de Mazalon et Landry (1998), nous retenons que la séquence école-entreprise « correspondent à un va-et-vient nécessaire au développement des compétences. Le défi d'une alternance éducative est donc d'apprendre à l'école à partir de ce qui a été fait dans l'entreprise et d'apprendre en entreprise à partir de ce qui se fait à l'école » (p. 106-107). En ce sens, selon Dumont et Wilk (1992), on ne peut pas parler d'alternance en termes d'alternance entre la théorie et la pratique, mais bien plutôt de l'alternance entre la formation à l'école et la formation en entreprise. C'est ce dont il est question dans les prochains paragraphes.

2.3.2 *L'antinomie des deux lieux de formation*

Penser le va-et-vient entre l'école et l'entreprise (Bachelard, 1994; Doray et Fusulier, 2002; Fusulier, 2001; Hardy, 2003; Jedliczka et Delahaye, 1994; Malglaive et Weber, 1983; Schneider, 1999), c'est penser l'alternance entre deux lieux, certes, mais également entre deux rythmes ou deux rapports au temps, deux organisations, deux cultures. L'apprenant est donc confronté à deux univers culturels avec leurs valeurs, leur propre conception du savoir, leur propre langage (Tilman et Delvaux, 2000), « si divers dans leurs finalités que rien ne les destine à entrer dans un processus unique de formation. » (Dumont et Wilk, 1992, p.23).

La terminologie employée au centre de formation n'est pas exactement celle qui a cours dans l'entreprise; elle peut même s'en éloigner sensiblement, voire la contredire. [...] Les modes opératoires transmis en centre, hors de leur contexte sociotechnique réel peuvent être difficiles à identifier dans la complexité des situations de travail. Il n'est même pas certain que le formé se voie confier dans l'entreprise les tâches

auxquelles il a été préparé en centre. [...] Il peut même arriver que les habitudes et pratiques en vigueur dans l'entreprise contredisent certains principes et modes de résolution de problèmes préconisés par les formateurs. (Dumont et Wilk, 1992, p. 19-20)

Bien que différents, ces deux lieux doivent être envisagés dans une relation de complémentarité, et l'apprenant doit être en mesure d'identifier et de reconnaître la valeur de ce qu'il peut attendre de chacun des lieux.

L'apprenant doit savoir que ce qu'il apprend en centre sur le versant le plus théorique est un savoir indispensable, quand bien même son utilité immédiate n'est pas évidente en situation de travail réel. Il doit accepter que l'apprentissage des modes opératoires intervenant dans les activités du métier auquel il se forme ne permet pas de traiter toutes les situations réelles. Il doit enfin admettre que ce qu'il découvre en entreprise n'invalide pour autant pas ce qu'il apprend en centre, et que la mise en situation de travail réel ne saurait fournir, à elle seule, tous les éléments nécessaires à la construction de sa qualification professionnelle. (Dumont et Wilk, 1992, p. 22)

Pour cela, chaque milieu doit se concevoir et concevoir l'autre comme spécifique et complémentaire (Fusulier, 2001), et se présenter dans sa spécificité. L'école ou le centre de formation est un lieu éducatif, organisé autour de l'enseignement et de l'apprentissage de l'élève, de l'accueil, du suivi de celui-ci, et dont le temps est rythmé en fonction de ce qui est supposé requis pour effectuer les apprentissages. Le rôle de chacun est clairement défini et connu de tous : l'enseignant est là pour permettre à l'élève d'apprendre. L'école, dans sa spécificité, permet de comprendre la réalité dans son ensemble, mais également de la décomposer en segments dont les véritables finalités seront mieux appréhendées dans le contexte réel, exigeant et spécifique de l'entreprise. La force de l'école dans l'apprentissage, avec ses ateliers, est de permettre l'initiation aux gestes, les essais et les erreurs, les tâtonnements sans faire courir de risques majeurs aux machines, aux objets produits et aux individus (Bachelard, 1994). D'un point de vue pédagogique, elle peut

organiser une progression dans les exercices hors des contraintes de la production et peut, à partir de situations artificielles, « faire comprendre les principes théoriques qui commandent une technique, [...] décomposer la logique de la machine qui réalise un ensemble d'opérations et [...] développer ainsi ce qu'on appelle parfois "l'intelligence du métier" et qui permet une meilleure maîtrise des processus » (Bachelard, 1994, p. 57). L'école permet aussi l'échange d'informations entre les élèves-apprentis qui ont différents vécus dans différents types d'entreprise.

Mais la capacité de l'école à enseigner un métier reste limitée, incomplète, insatisfaisante pour l'entreprise qui embauche, et frustrante pour les jeunes. L'école initie au travail, développe les qualités, les capacités, mais ne peut « apprendre l'entreprise », d'où la nécessité d'articuler la formation entre l'école et l'entreprise (Bachelard, 1994; Dumont et Wilk, 1992; Fusulier, 2001).

Cette articulation ne peut cependant se faire sans difficulté, puisqu'elle tente de joindre deux milieux aux contextes forts différents : l'école, qui est un contexte formalisé, institutionnalisé, normalisé, qui se veut général et universel, et l'entreprise, qui présente un contexte pluriel, contextualisé, situé, unique. L'entreprise est un lieu de production, organisé en ce sens et dont le temps est rythmé en fonction de la productivité. Le rôle que chacun y joue n'est pas forcément clair pour tous, pas plus que le rôle de l'apprenant dans l'entreprise et le rôle des autres à son égard (Dumont et Wilk, 1992). Qui plus est, la production étant la finalité première de l'entreprise, l'apprentissage est donc une activité, sinon secondaire, du moins subordonnée à la réalité de la production (Tilman et Delvaux, 2000)²⁷. « Toute la problématique d'une formation en entreprise, effectuée sur le lieu même du travail, est donc posée par sa

²⁷ La recherche menée par Savoie-Zajc et Dolbec (2002) dans le cadre d'une formation en pâtes et papier montre bien comment la présence d'apprenant en entreprise ne doit pas perturber la productivité de celle-ci. D'autres auteurs au Québec et ailleurs ont également traité de ce phénomène ainsi que d'autres difficultés de la concertation entre l'école et les entreprises. Voir à ce sujet le collectif *Concertation éducation-travail* (Hardy, 2003), notamment les textes de Hardy et Parent (2003) et de Dolbec et Savoie-Zajc (2003).

condition instable et précaire, mal située entre deux grandes polarités : apprendre et produire » (Balleux, 2000a, p. 9).

Quoi qu'il en soit, une part de la responsabilité de la formation est donnée à l'entreprise, ce qui, en formation professionnelle, implique souvent une diminution du nombre d'heures d'enseignement prévues à l'école, dans le but de permettre d'augmenter le nombre d'heures en stages sans trop influencer sur le nombre d'heures total prévu pour la réalisation du programme (l'obtention du DEP) (Lebel, 2002). L'école « est aussi contrainte, en raison des exigences des programmes et du calendrier scolaires, à proposer une organisation des stages selon certains paramètres » (Savoie-Zajc, 2001, p. 368).

La contrainte majeure qui doit être prise en compte, [...] provient du fait que la durée du programme du Diplôme d'études professionnels (DEP) n'est que d'un an, de septembre à septembre. C'est trop court et la formation pratique en souffre, car l'hiver constitue une saison dormante pendant laquelle les possibilités de stage sont limitées. On en déduit alors qu'à l'automne, l'élève n'est pas prêt, à l'hiver, la nature est dormante, au printemps, les entreprises sont en pleine période d'activité, laissant peu de temps pour encadrer un stagiaire. (Savoie-Zajc, 2001, p. 361).

Ainsi, la division des cours par modules²⁸ répartis sur l'année dans un calendrier scolaire est difficilement conciliable aux tâches complexes en situation de travail réel où tout est inter-relié et la concordance entre la pratique du travail en entreprise et les éléments vus en classe devient difficile (Savoie-Zajc, 2001). Aussi, non seulement la taille et le type d'entreprise mais également la hiérarchie du travail, la culture syndicale, les coûts impliqués, le moment de l'année, les risques d'accidents de même que le profil du stagiaire (ses compétences, ses attitudes, etc.), vont également influencer sur la nature des responsabilités et la diversité des tâches qui seront confiées au stagiaire (Savoie-Zajc, 2001).

²⁸ Rappelons que les programmes d'études en formation professionnelle sont découpés par modules qui correspondent aux différents cours et compétences du programme.

Par exemple, le printemps constitue en horticulture un moment de « rush », [...] entraînant comme conséquences que le jeune ne sera pas confronté à une variété de tâches, d'autant plus si le stage se fait durant trois semaines consécutives : « s'il était tombé dans une entreprise où c'était du repiquage, il avait trois semaines de repiquage, ça finit, là tu reviens. Qu'est-ce que tu as appris, repiquage, le cahier de stage te disait qu'il avait fait cela pendant trois semaines » (formateur, DEP horticulture). (Savoie-Zajc, 2001, p. 360)

Dans d'autres cas,

le stagiaire ne peut y jouer qu'un rôle d'observateur, car la hiérarchie du travail et la forte culture syndicale affectent la nature des responsabilités et les tâches des employés. Le stagiaire qui entre à l'usine est vu comme un aide-manœuvre et le type de tâches qu'on lui laissera effectuer s'en trouve considérablement réduit. Une usine ne lui confiera pas certains types de travaux à cause des coûts élevés impliqués, des risques d'accidents, de la structuration hiérarchisée des tâches. (Savoie-Zajc, 2001, p. 362)

En outre, si la non-uniformité des stages peut présenter un certain intérêt sur le plan pédagogique, encore faut-il qu'il y ait un temps pour l'exploiter. En ce sens, Dumont et Wilk (1992) indiquent que l'alternance suscite une conversion pédagogique pour le centre de formation, voire l'élaboration d'une pédagogie spécifique afin que s'effectue, chez l'apprenant, la synthèse de ce qu'il « apprend » à l'école et de ce qu'il « fait » en situation de travail. Pour ce faire, selon Savoie-Zajc et Dolbec (2002), l'alternance « requiert, de la part des acteurs sociaux concernés, une attention soutenue à la nature des interactions et des interrelations qui se développent entre deux cultures : celle de l'école et celle de l'entreprise » (p.219). En ce sens, ne faudrait-il pas aborder l'alternance comme l'arrimage entre des pratiques d'acteurs ?

2.3.3 *Une nouvelle perspective : l'arrimage entre les pratiques des acteurs*

Nous l'avons vu, 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'arrimage entre ces deux lieux de formation est complexe 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.

La majorité des auteurs identifient trois principaux acteurs dans l'alternance : l'élève, aussi désigné sous le terme d'apprenant ou d'alternant, l'enseignant, également nommé formateur du centre de formation ou accompagnateur, et le formateur en entreprise, aussi connu sous le terme de maître de stage ou de tuteur (Jedliczka et Delahaye, 1994; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002; Schneider, 1999; Tilman et Delvaux, 2000)²⁹.

L'alternant, terme qui est de plus en plus utilisé pour désigner l'apprenant en alternance (Clénet, 2002; Landry et Mazalon, 2002), est, tel que mentionné précédemment, confronté à deux milieux de vie différents dont la terminologie employée, les modes opératoires et les pratiques en vigueur ne sont pas les mêmes et peuvent même se contredire (Dumont et Wilk, 1992). Cet alternant, jonction paradoxale de l'élève à l'école et de l'apprenti en entreprise, doit être perçu comme l'acteur central de sa formation (Chaix, 1993; Geay, 1994; Geay, 1999; Mathey-

²⁹ Dumont et Wilk (1992), ainsi que Schneider (1999) considèrent également la famille comme étant un acteur important de l'alternance, ce qui serait plus spécifique à l'alternance en Maison familiale rurale. Pour Schneider (1999), dans une formation en alternance, l'élève et souvent sa famille, l'entreprise ainsi que l'organisme de formation se trouvent en effet engagés dans une aventure commune. Pour Gimonet (1998), l'alternance démultiplie et diversifie les acteurs intervenant dans la formation : parents, responsables d'entreprises, maîtres de stages et tuteurs, formateurs, alternants » (p. 27)

Pierre, 1998; Mazalon et Bourassa, 2003), car c'est lui seul qui vit concrètement ce va-et-vient entre la logique de production et la logique scolaire (Tilman et Delvaux, 2000). Il est donc amené à se construire une identité spécifique (ses propres représentations) et à construire son propre savoir. Ainsi, pour certains, l'alternance renvoie-t-elle à une position constructiviste de l'apprentissage, voire socioconstructiviste (Candau et Kittel, 2001; Clenet, 2002; Geay et Salaberry 1999; Gérard, 2000; Tilman et Delvaux, 2000), où le métier d'élève est transformé.

Pour Lerbet-Séréni et Violet (1999), si les processus paradoxaux que l'alternance met en jeu sont des points d'appui aux apprentissages signifiants chez l'apprenant, ils amènent « à concevoir le travail de l'enseignant comme un travail de médiation elle aussi paradoxale » (p. 17). Ainsi, le rôle de l'enseignant serait, selon ces auteurs, de développer une stratégie rusée et paradoxale afin de soutenir le passage entre théorie et pratique, entre pratique et théorie, ou, comme nous l'avons vu plus tôt, entre la formation à l'école et la formation en entreprise, ou entre le travail prescrit et le travail réel. L'enseignant est donc conçu comme celui qui doit conduire le processus (Agulhon, 2000), celui qui se préoccupe de la cohérence de la formation, faisant le lien entre la logique d'apprentissage dans l'entreprise et celle vécue en centre de formation (Tilman et Delvaux, 2000), dans le but de favoriser l'émergence et la construction de sens chez l'alternant (Galvani, 1999).

En ce sens, l'alternance entraîne des modifications importantes dans la conception et les pratiques des enseignants, notamment dans sa fonction éducative auprès de l'élève; « elle demande de voir les choses autrement et exige un changement de mentalité » (Lebel, 2002, p. 26). Schneider (1999) va même jusqu'à considérer qu'« être formateur en alternance est un métier à part entière, distinct de celui d'enseignant » (p.133)³⁰, alors qu'on dénote un manque de formation

³⁰ Dans le même sens, Gimonet (1998) indique que les Maisons familiales rurales ont développé un profil de formateur spécifique, l'enseignant traditionnel ne pouvant satisfaire à la complexité engendrée par l'alternance. « Ce dernier est un professionnel de la formation alternée : organisateur et

pédagogique des enseignants (Hardy et Parent, 2003)³¹ et que le programme de soutien financier à l'alternance travail-études « ne prévoit rien en ce qui concerne la formation des intervenants » (Lebel, 2002, p. 18).

En ce qui a trait aux intervenants, il ne faudrait pas, comme certains l'ont soulevé (F. Gérard, 1997) « [négliger] les acteurs que sont les tuteurs » (p. 14), au sujet de qui on a également noté un manque de formation à l'égard de l'alternance. Aussi, si le tuteur éprouve des difficultés pédagogiques et qu'il a de la difficulté à « parler » le travail, à mettre en mots la tâche (Bazile, 2000; F. Gérard, 1997; Mayen, 1999), c'est qu'il « est *a priori* un professionnel, pas un pédagogue ni un analyste du travail » (Dumont et Wilk, 1992, p. 67). Ainsi, « plus que de doubles statuts, il faudrait parler ici d'une double opération, d'une double disposition mentale et pratique, et qu'il n'est pas aisé de créer, ni de manier » (Dumont et Wilk, 1992, p. 38-39).

Quoi qu'il en soit, selon Dumont et Wilk (1992), le formateur en entreprise, en coordination avec l'enseignant, favorise des activités professionnelles en « vraie » grandeur. « Il va répondre aux questions de l'élève pour que ce dernier fasse une « montée » en abstraction en formalisant, à l'école, ce qu'il a vécu concrètement ailleurs » (*Ibid.*, p. 116). Ainsi, pour Tilman et Delvaux (2000), le formateur en entreprise, plus que la personne référence du stagiaire en entreprise, aide le stagiaire à construire ses savoirs professionnels selon la progression déterminée en collaboration avec le centre de formation, et remplirait, selon ces auteurs, trois principaux rôles :

animateur de formation, agent de relations entre les lieux de l'alternance et entre les partenaires, accompagnateur des alternants, enseignant et facilitateur des apprentissages. Son action est aussi, et plus globalement, éducative » (p. 28).

³¹ On a également fréquemment soulevé l'engagement des enseignants de la formation professionnelle sur la base du métier, leurs formations et expériences diverses, leur entrée en fonction peu de temps avant le début des cours ainsi que leur tâche lourde et éclatée (Caron, 1997; COFPE, 1998; MEQ, 1995).

1. La préparation de l'entreprise à la formation en alternance, c'est-à-dire sensibiliser, informer le personnel sur la formation, le rôle de chacun, etc.;
2. L'accueil du stagiaire, qui ne se limite pas au premier jour sur le lieu de travail (bien que cette étape soit très importante) mais réfère également à l'intégration de l'élève au sein de l'entreprise;
3. L'organisation de la formation sur le lieu de travail, en articulant production, formation et apprentissage.

En conséquence, le formateur en entreprise se retrouve dans une situation ambiguë, contradictoire et autrement plus complexe que sa situation habituelle de travailleur, requérant un éventail de compétences plus large que celui nécessaire à la maîtrise du métier (Balleux, 2000*b*). Il est tiraillé entre les besoins de productivité de l'entreprise, les besoins de formation de l'école et les besoins multiples de l'apprenant. Il est à la fois salarié, formateur et accompagnateur, impliqué dans une situation professionnelle avec l'entreprise, dans une situation de négociation avec l'école et dans une situation pédagogique avec l'apprenant, dans le but de faire émerger la compétence chez celui-ci (Jedliczka et Delahaye, 1994; Tilman et Delvaux, 2000). Cette redéfinition de son rôle constitue nécessairement une augmentation de la charge de travail pour le tuteur (F. Gérard, 1997), pour quelqu'un qui est, d'abord et avant tout, un travailleur. Souvent isolé, le tuteur doit inventer, à partir de son expérience professionnelle, ce qui pourrait contribuer à la formation du stagiaire³².

En somme, d'une part, l'enseignant, dont le rôle est profondément modifié, tente de lier ce qui se fait en entreprise à ce qui s'apprend à l'école; d'autre part, le travailleur, devenu formateur en entreprise, tente de répondre aux besoins de formation de l'alternant et de l'école, dans et par sa situation de travail. Ensemble

³² Par ailleurs, du côté des tuteurs ou maîtres de stage, plusieurs auteurs ont parlé des différentes raisons, pour les entreprises, de s'impliquer dans l'alternance (Francq, Leloup et Barré, 1998; Fusulier et Maroy, 2002; Gérard, 1997; Landry et Mazalon, 2002), ce qui va nécessairement influencer sur les motivations à accompagner un stagiaire (F. Gérard, 1997) et, en conséquence, sur leurs pratiques.

mais séparément, ils participent à la construction des savoirs professionnels par l'apprenant. En conséquence, l'alternance se présente non pas comme une pédagogie de la rupture (Bachelard, 1994), mais bien comme une pédagogie de liens, liens difficilement saisissables qui se construisent entre les pratiques de ces acteurs dans ces lieux plus ou moins séparés. Ainsi l'alternance contient l'idée d'une « pédagogie dans l'espace et dans le temps, [...] on entre dans une pédagogie de la complexité et la pratique de l'éducation systémique » (Gimonet, 1998, p.27).

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. Selon nous et comme nous l'avons vu, ces pratiques vont bien au-delà de la simple organisation et concernent véritablement leurs fonctions éducatives. Aussi parlerons-nous désormais de pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise, définies ici comme étant l'ensemble des pratiques qui se rapportent à la fonction éducative d'une pratique professionnelle (Dejean, 2000).

Notre intérêt de recherche se tourne donc vers l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et celles des formateurs en entreprise en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole. Mais que disent les recherches à propos des pratiques éducatives en contexte d'alternance?

3. LES PRATIQUES EN CONTEXTE D'ALTERNANCE : CE QU'EN DISENT LES RECHERCHES

Nous l'avons vu, l'alternance existe depuis plusieurs années et sous différentes formes dans le monde. Du côté de la recherche, Landry et Mazalon (2002) constataient, comme d'autres au Québec (Audet, 1995a; Demol et Pilon, 1998; Veillette, 2002), en France (Clénet et Demol, 2002), en Belgique (Fusulier et Maroy,

2002) et au Canada (Smaller, 2003; Sweet et Schuetze, 2003; Van Gyn et Grove White, 2002), que ce domaine de recherche est plutôt en émergence.

Au Québec, les premières recherches sur l'alternance sont assez récentes avec la production des deux premières thèses de doctorat (Landry, 1992; Lemieux, 1992) et du premier mémoire de maîtrise (Mazalon, 1991) au début des années 1990. La recension de Landry et Mazalon (2002) fait état de 24 recherches dont la moitié a trait à l'alternance travail-études en formation professionnelle au secondaire. Ces recherches, de nature qualitative pour la plupart (14), se regroupent en trois thèmes majeurs : les orientations et structures du système de formation, les effets sur l'alternant, et les organisations partenaires (Landry et Mazalon, 2002).

En ce qui a trait aux recherches s'intéressant aux orientations politiques et structurelles de l'alternance, Laporte (1994) a analysé l'état de la situation de l'enseignement coopératif au collégial tandis que Audet (1995a) a présenté un portrait de la situation des formations en alternance et de leurs modalités d'implantation au secondaire et au collégial. Puisque ces recherches font état des premières expériences d'alternance au Québec, nous ne les aborderons pas ici, la situation ayant beaucoup évolué.

Les recherches s'intéressant aux effets de l'alternance sur l'apprenant présentent quant à elles peu d'intérêt dans le cadre de cette recherche dans la mesure où nous nous intéressons plutôt aux pratiques des acteurs. Cependant, puisque plusieurs études en éducation ont mis en évidence le lien entre les pratiques et les effets sur l'apprenant (Bressoux, 1994, 2001; Bru, Altet et Blanchard-Laville, 2004), et puisque l'on présente souvent l'alternance comme la solution au problème d'échec et d'abandon scolaires, notamment en formation professionnelle agricole, nous ferons brièvement état de ces recherches dans les pages qui suivent.

Finalement, les recherches portant sur les organisations partenaires sont susceptibles d'apporter un certain éclairage à l'égard des pratiques des acteurs dans la perspective où « le lien entre les organisations ou les acteurs est investigué » (Landry et Mazalon, 2002, p. 33) et où les rôles respectifs et mutuels des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif sont questionnés. Nous présenterons donc également ces recherches dans les pages qui suivent, en ayant comme objectif premier de faire ressortir les éléments propres aux pratiques des acteurs.

Par ailleurs, au terme de leur recension, Landry et Mazalon (2002) concluaient « que ce qui domine, autant dans les pratiques et les recherches sur l'alternance au Québec, c'est l'alternance en tant que mode d'organisation de la formation et que ce qui manque le plus, c'est la préoccupation de l'alternance comme stratégie pédagogique » (p.42-43). À cet égard, au cours des dernières années, un nouveau courant de recherche sur l'alternance semble avoir pris forme et s'intéresse davantage à certains éléments de l'alternance comme stratégie pédagogique, notamment à tout ce qui entoure le stage et la formation en entreprise. Notre recherche s'inscrivant davantage dans ce courant, dans la mesure où on s'intéresse aux pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise, notre recension s'attardera particulièrement à cet aspect de la recherche.

En somme, nous présentons, dans les pages qui suivent, les recherches portant sur les effets de l'alternance sur l'apprenant, et ce principalement en termes de persévérance et de réussite scolaires, les recherches portant sur l'alternance en tant que mode d'organisation de la formation, en focalisant sur les pratiques des acteurs, et finalement, les recherches portant sur l'alternance en tant que stratégie pédagogique. Plus spécifiquement, nous retenons principalement les recherches québécoises portant sur l'alternance en formation professionnelle au secondaire et en formation technique au collégial, considérant que ces deux niveaux de formation s'effectuent dans des contextes relativement similaires mais par ailleurs très différents de ceux du reste du Canada et d'autres pays.

3.1 Les recherches portant sur les effets de l'alternance sur l'apprenant

L'alternant constitue le thème de recherche dominant sur l'alternance et plusieurs études ont porté sur les effets positifs de l'alternance sur l'apprenant. Entre autres, outre les effets nuancés sur l'insertion professionnelle (Audet, 1995*b*; Dupré, 1997; Lemieux, 1992; Veillette, 2002; Veillette et Perron, 1996) et sur la persévérance et la réussite scolaires³³ (Lebel, 2002; Veillette, 2002, 2004), l'alternance aurait des effets positifs sur l'apprenant en ce qui a trait à l'estime de soi des adultes en difficultés (Mazalon, 1992; Mazalon et Landry, 1994), aux habitudes d'étude (Gagné, 1995), à l'intégration théorie-pratique (Barbès, 1996; Boivin et Boucher, 1996), ainsi qu'au développement de projets professionnels (Langlois, 2000; Mazalon, 1997, 2000). Tous ces éléments renforcent la pertinence de s'intéresser aux pratiques éducatives dans l'alternance et les recherches portant sur la persévérance et la réussite scolaires de même que sur l'intégration théorie-pratique présentent un grand intérêt compte tenu du contexte de notre étude. En effet, rappelons qu'une étude du ministère de l'Éducation révélait un taux d'échec et d'abandon scolaires important des élèves inscrits dans un programme d'études en agriculture et qu'un des moyens proposés par les centres de formation professionnelle agricole consiste à renforcer l'arrimage entre la formation théorique et la formation pratique (MEQ, 2002*b*). Nous présentons donc en détails, dans les lignes qui suivent, les recherches traitant des effets de l'alternance sur la persévérance et la réussite scolaires (Lebel, 2002; Veillette, 2002, 2004), de même que celles traitant des effets de l'alternance sur l'intégration théorie-pratique (Barbès, 1996; Boivin et Boucher, 1996).

³³ Voir à ce sujet la recension effectuée par Veillette (2004) qui concerne les recherches à visée évaluative publiées en français depuis 1980 portant sur l'alternance travail-études au Québec et au Canada. Cette auteure relève quatre types de recherches évaluatives : les perceptions et opinions des acteurs, le bilan des clientèles et des programmes, le rendement et les retombées de l'alternance, et enfin, les aspects théoriques ou organisationnels de l'alternance.

3.1.1 Effets sur la persévérance et la réussite scolaires

Ainsi, Veillette (2002, 2004) a étudié les effets des stages coopératifs sur la réussite des cours au collégial, sur le taux d'obtention d'une sanction d'études et sur l'intégration des diplômés au marché du travail. Dans une étude longitudinale recourant à un protocole quasi expérimental et à l'analyse secondaire de plusieurs ensembles de données existants, elle a comparé les performances de groupes d'élèves ayant débuté leurs études en 1992 : un groupe d'élèves (294) ayant choisi de s'inscrire dans des programmes en alternance et un groupe ayant opté pour l'enseignement régulier (506 élèves) en techniques physiques et techniques administratives dans 38 programmes au Québec. L'analyse des résultats met en évidence les avantages comparatifs notables sur le plan de la réussite scolaire chez les élèves du premier groupe. De même « une persévérance scolaire plus soutenue s'observe en enseignement coopératif [...] tant chez les hommes que chez les femmes » (Veillette, 2002, p. 182) ainsi qu'un taux d'obtention plus élevé d'une sanction d'études. L'auteure n'ose cependant pas conclure à des effets comparatifs plus avantageux de l'alternance en ce qui a trait à la réussite scolaire compte tenu de la sélection administrative effectuée par la plupart des cégeps des élèves qui détiennent un niveau de réussite supérieure pour participer aux programmes coopératifs. Ces éléments vont dans le même sens que les résultats obtenus dans des recherches antérieures en enseignement coopératif au Canada et aux États-Unis, qui soulevaient la controverse à l'égard des profils différents des élèves à l'admission en termes de performance académique ou d'expérience professionnelle (Van Gyn, Branton, Cutt, Loken et Ricks, 1996; Van Gyn, Cutt, Loken et Ricks, 1997; Wilson, 1989). Cette sélection des élèves est beaucoup moins fréquente en formation professionnelle.

Quoi qu'il en soit, le rapport d'évaluation du programme de soutien financier à l'alternance travail-études (Lebel, 2002) fait état de retombées nuancées de l'alternance en formation professionnelle sur la diplomation et l'intégration à

l'emploi. À partir des statistiques des cohortes de 1998-1999 et 1999-2000 pour les programmes de formation professionnelle comportant des projets d'alternance, Lebel (2002) constate que, globalement, les élèves dans les programmes offerts en alternance obtiennent davantage et légèrement plus rapidement un diplôme que les élèves dans les programmes sans alternance, et la différence est d'autant plus marquée chez les garçons. Cependant, en évaluant spécifiquement le taux de diplomation dans chacun des 18 secteurs de formation où l'alternance est présente, il fait le constat que les performances des programmes offerts en alternance sont meilleures que celles des programmes sans alternance dans seulement dix de ces secteurs. Dans certains cas, les programmes réguliers présentent des taux de diplomation supérieurs à ceux des programmes offerts en alternance, et ce serait le cas notamment dans le secteur Agriculture et pêches. Selon l'auteur, « une enquête sur le terrain, secteur par secteur, serait nécessaire pour identifier les facteurs de succès ou d'échec particuliers à chacun » (p. 36) car plusieurs facteurs peuvent expliquer ces résultats contrastés dans les différents secteurs, notamment le contexte du secteur économique touché, les antécédents des établissements dans l'organisation des stages, la sélection ou non des élèves, l'adhésion des enseignants à l'alternance et leur degré de préparation, la conception des stages et l'articulation de ceux-ci autour du programme de formation, le recrutement des élèves, etc. Ce dernier facteur nous apparaît majeur en formation professionnelle agricole, où le recrutement des élèves par les entreprises s'effectue en avril, alors que la plupart des programmes se terminent en juin. En outre, si le rapport de Lebel (2002) soulève des questions sur la diplomation en formation professionnelle agricole, il ne renseigne pas sur le taux de réussite des cours. Pour le ministère de l'Éducation, c'est la possibilité de mieux faire le lien entre la théorie et la pratique dans l'alternance qui favoriserait une plus grande motivation à l'égard des études et en ce sens aurait des effets sur la persévérance et la réussite scolaires (MEQ, 2001a).

3.1.2 *Effets sur l'intégration théorie-pratique*

À ce sujet, l'étude comparative de Boivin et Boucher (1996) entre l'enseignement « ordinaire », comportant déjà des stages, et l'enseignement en alternance (stages coopératifs) en techniques d'éducation spécialisée montre que les élèves en alternance atteignent un niveau d'intégration théorie-pratique légèrement supérieur à celui atteint par les élèves de l'enseignement ordinaire. Ces chercheurs ont comparé les résultats scolaires obtenus aux opérations pratiquées en stage (recueillies par voie de questionnaire) et enseignées à l'école aux résultats scolaires obtenus aux opérations uniquement enseignées sans avoir été pratiquées en stage. Ils ont également recouru à un test d'attitudes auprès des élèves comportant 34 questions traitant des références aux situations de stage et 50 questions traitant du sentiment de compétence. Finalement, un test perceptuel sur le comportement de l'élève était destiné aux enseignants et comportait dix énoncés touchant l'aspect affectif, l'aspect intellectuel et la performance. Les résultats montrent, d'une part, une influence des cours sur la pratique de l'élève durant ses stages subséquents et, d'autre part, une influence du stage sur l'acquisition des connaissances théoriques qui a suivi les stages. Ils ne renseignent cependant pas sur la façon dont s'effectue cette influence : est-ce simplement le fait d'alterner entre l'école et l'entreprise ou est-ce la nature des pratiques des acteurs qui explique cette influence?

La recherche de Barbès (1996) apporte un certain éclairage à cet égard. En effet, l'étude de Barbès (1996) visait à identifier les conceptions de l'intégration théorie-pratique des élèves et les différents éléments, dans les actions des enseignants et des formateurs en entreprises, qu'ils déclarent favorables à l'intégration théorie-pratique menant à la construction des savoirs professionnels chez l'apprenant. Cette étude a été menée par questionnaire auprès de 198 élèves de trois programmes techniques : soins infirmiers, techniques d'éducation spécialisée et informatique. Ainsi, selon les élèves, l'enseignant et/ou le maître de stage faciliteraient l'intégration théorie-pratique en fournissant des exemples, des vrais cas, des illustrations, des

explications claires et détaillées, de la documentation; en relatant des expériences personnelles; en informant sur la place et la complémentarité de l'ensemble des cours du programme; en amenant les élèves à partager leurs expériences et en favorisant le travail en équipes; en posant des questions à l'élève; en fournissant le soutien dans l'activité afin de nommer une pratique avec les termes appropriés; etc. (Barbès, 1996). Aussi, l'auteur rapporte que

du côté théorie, l'apprentissage s'effectue selon eux [les élèves] sur la base d'expériences personnelles antérieures, à l'aide d'exemples, d'illustrations, de schémas qui rendent la théorie concrète, dans des activités d'écoute de l'expérience des autres, de reformulation et d'explications en ses propres termes, en réponse à des questions, [...]. Du côté pratique, en laboratoire et en stage, [...] l'apprentissage s'effectue dans l'action, [...] par des prises de conscience des expériences vécues, du cheminement réalisé, par rappel de sa « théorie », par anticipation des situations à venir, par une recherche personnelle de ses réponses, par des auto-évaluations, des rédactions de bilans et de rapports. (Barbès, 1996, p. 252)

Si ces résultats peuvent paraître fort intéressants dans la mesure où ils mettent en lumière ce qui pourrait constituer des pratiques de formation des enseignants et des maîtres de stage, il faut cependant préciser qu'il s'agit des conceptions des élèves à l'égard des actions des enseignants et des maîtres de stage qu'ils jugent favorables à l'intégration théorie-pratique. L'étude ne nous renseigne pas sur les actions que les enseignants et les maîtres de stage effectuent réellement et dans quelle mesure ils les font. En outre, il faut également noter que les conceptions des élèves ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire à questions fermées où les élèves étaient amenés à identifier, parmi différentes pratiques proposées, celles qui facilitaient l'intégration théorie-pratique, et celles qui, selon eux, étaient faites par leurs enseignants, de façon générale. Ces aspects, nous semble-t-il, limitent la portée que l'on peut donner à ces résultats.

3.1.3 Vers une nécessité de connaître les pratiques en formation professionnelle agricole

En somme, les recherches portant sur les effets de l'alternance sur l'apprenant que nous avons retenues mettent en évidence des effets nuancés de l'alternance sur la persévérance et la réussite scolaires et des effets positifs sur l'intégration théorie-pratique.

D'une part, Veillette (2002, 2004) obtient des résultats positifs à l'égard de la réussite scolaire, de la persévérance aux études et du taux de diplomation en faveur de l'alternance en techniques physiques et techniques administratives, alors qu'en formation professionnelle, Lebel (2002) obtient des résultats contrastés à l'égard du taux de diplomation selon le secteur de formation. D'autre part, la recherche menée par Boivin et Boucher (1996) en techniques d'éducation spécialisée montre que les élèves en alternance atteignent un niveau d'intégration théorie-pratique légèrement supérieur alors que Barbès (1996) met en lumière un lien possible entre des pratiques de formation des enseignants et des maîtres de stage et l'intégration théorie-pratique chez les élèves en soins infirmiers, techniques d'éducation spécialisée et informatique.

En ce sens, outre les facteurs qu'ont fait ressortir Veillette (2004) et Lebel (2002) comme pouvant avoir des effets sur le taux de diplomation, notamment la sélection des élèves pour la participation aux stages et le recrutement des élèves par les entreprises, il nous apparaît que les pratiques des enseignants et des formateurs en entreprises en contexte d'alternance constituent un élément important à considérer, pouvant avoir des effets sur l'intégration théorie-pratique et, ultimement, sur la persévérance, la réussite et le taux de diplomation. Par ailleurs, les contrastes observés par Lebel (2002) selon le secteur de formation nous incitent à pousser plus loin la recherche dans le secteur agricole de la formation professionnelle. En somme, les recherches que nous avons retenues sur les effets de l'alternance sur l'apprenant

renforcent la pertinence de s'intéresser aux pratiques éducatives en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole. Voyons maintenant ce que disent les recherches portant sur l'alternance comme mode d'organisation de la formation.

3.2 Les recherches portant sur l'alternance comme mode d'organisation de la formation

Les recherches québécoises portant sur l'alternance comme mode d'organisation de la formation se sont d'abord intéressées aux perceptions des acteurs à l'égard des relations interorganisationnelles (Landry, 1992), à leurs représentations de l'alternance et de leurs rôles mutuels (Mazalon, 1995), et aux perceptions à l'égard des relations formation-emploi, du rôle des acteurs et de la dynamique sociale entourant le développement de l'alternance (Caron et Payeur, 2002). Dans les dernières années, les recherches ont peu à peu envisagé l'alternance en tant que mode d'organisation en termes de pratiques de partenariat, en s'intéressant aux pratiques effectives de relations entre économie et éducation (Doray et Tremblay, 2001), aux pratiques concrètes de construction de la coordination école-entreprise (Maroy et Doray, 2002), aux dynamiques sous-jacentes à la mise en place de partenariats entre écoles et entreprises dans la planification de la dispensation d'un nouveau DEP (Savoie-Zajc et Dolbec, 2002), et aux pratiques d'alternance mises en œuvre (Mazalon et Bourassa, 2003). Ces recherches, majoritairement de type qualitative, ont principalement été réalisées dans le cadre de la formation professionnelle au secondaire par le biais d'entrevues et de questionnaires auprès d'enseignants, de formateurs en entreprises, de responsables administratifs et d'élèves (voir tableau 1). Les prochaines sections présentent donc les recherches portant sur l'alternance comme mode d'organisation de la formation, d'une part, sous l'angle des perceptions et des représentations d'acteurs, d'autre part, sous l'angle des pratiques de partenariat.

Tableau 1
Recherches québécoises sur l'alternance comme mode
d'organisation de la formation³⁴

Auteurs	Ordre	Participants	Type et méthodologie (instrumentation)	Objet
Landry (1992)	Secondaire	- enseignants - maîtres de stage - responsables	Mixte Études de cas Questionnaires	Perceptions à l'égard des relations interorganisationnelles
Mazalon (1995)	Secondaire	- 16 acteurs du milieu éducatif - 16 acteurs du milieu productif	Qualitative Entrevues semi-dirigées	Représentations à propos de l'alternance et des rôles mutuels
Doray et Tremblay (2001)	Secondaire et collégial ¹		Études de cas ²	Pratiques effectives de relations entre économie et éducation
Maroy et Doray (2002)	Collégial (Québec)	- directions d'école - enseignants - élèves - responsables et tuteurs en entreprises	Qualitative 4 études de cas (2 au Québec et 2 en Belgique) Entrevues semi-dirigées et analyse documentaire	Pratiques concrètes de construction de la coordination école-entreprise
Caron et Payeur (2002)	Secondaire et collégial	- directions de centres ou des études - coordinations des stages - enseignants - élèves	Qualitative Entrevues semi-dirigées individuelles (16) ou de groupes (4 groupes d'élèves)	Perceptions à l'égard des relations formation-emploi, du rôle des acteurs et de la dynamique sociale entourant le développement de l'alternance
Savoie-Zajc et Dolbec (2002)	Secondaire	- élèves - enseignants - tuteurs en entreprises	Qualitative Entrevues de groupe et questionnaires (élèves) Entrevues semi-dirigées individuelles (enseignants et tuteurs)	Dynamiques sous-jacentes à la mise en place de partenariats entre écoles et entreprises dans la planification de la dispensation du nouveau DEP en pâtes et papier
Mazalon et Bourassa (2003)	Secondaire (AFP et DEP)	- élèves - enseignants - tuteurs en entreprises	Qualitative Entrevues individuelles et de groupes Analyses documentaires	Pratiques d'alternance mises en œuvre

¹ Cette étude effectue l'analyse de formations en alternance et de formations sur mesure.

² Les auteurs indiquent que l'analyse repose sur différentes études de cas réalisées dans le cadre des travaux du GIRFE.

³⁴ Les données qui figurent dans ce tableau sont celles fournies par les auteurs dans les publications et c'est pourquoi certaines données manquent.

3.2.1 Perceptions et représentations de différents acteurs

Dès le début de l'implantation des projets d'alternance au Québec, Landry (1992) a cherché à déterminer le degré et le type de relations vécues entre les organisations partenaires et, à décrire les conditions et les moyens favorisant les relations interorganisationnelles (voir tableau 1). Une étude de cas a été réalisée par le biais de questionnaires auprès d'acteurs institutionnels et opérationnels de six programmes de formation en alternance d'ouvriers agricoles, offerts dans six régions du Québec. Cette recherche montre une perception du degré des relations interorganisationnelles beaucoup plus élevée chez les acteurs institutionnels qui effectuent la gestion, le financement et la promotion de la formation alternée que les acteurs opérationnels que sont les animateurs et les tuteurs en entreprises qui eux s'occupent des activités de formation au quotidien. Parmi les 29 principales conditions retenues par l'auteur qui facilitent les relations interorganisationnelles, les trois plus importantes sont considérées comme des conditions structurelles évolutives et concernent 1) le suivi et la supervision (planification), 2) les échanges, le dialogue et l'information, et 3) les visites, les rencontres et les contacts réguliers (intensité). Quant aux moyens, les documents pédagogiques (guide de cheminement, rapport de stage) semblent favoriser davantage la collaboration que les documents administratifs (protocole d'entente ou contrat, document d'information, etc.). Par ailleurs, l'auteur indique que l'un des objectifs des projets de formation en alternance, qui voulait développer un nouveau mode de formation professionnelle, constitue le premier avantage de cette expérience, nettement privilégiée par les acteurs du milieu scolaire et ceux de l'entreprise.

Peu de temps après, Mazalon (1995) a cherché à identifier les représentations des acteurs des milieux éducatif et productif à propos de l'alternance, de leur rôle mutuel et de celui de leur partenaire dans une situation d'alternance (voir tableau 1). Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de trente-deux acteurs des milieux éducatif et productif. Les résultats montrent des logiques différentes dans

les deux milieux. Les représentations des acteurs du milieu éducatif s'articulent autour d'une logique qui vise la conformité aux normes scolaires et s'appuient sur une conception de l'alternance comme moyen d'insertion professionnelle. Les représentations des acteurs du milieu productif s'articulent autour d'une logique de formation dans la production et d'une conception de l'alternance en termes d'insertion et de gestion de la main-d'œuvre qualifiée. L'auteure distingue

deux types de relations dans les formations en alternance qui diffèrent selon la position de l'entreprise dans les relations et sur le marché du travail : les relations de service [...], dans le cas où l'école est en position de demandeuse de formation vis-à-vis de l'entreprise et que celle-ci est sans capacité d'embauche, [...et] les relations négociées, [dans le cas où] l'entreprise joue le rôle de demandeur de main-d'œuvre et l'école celui de fournisseur. (p. 219)

Ces deux types de relations font émerger un nouveau type, les relations de réciprocité, et selon Mazalon (1995), « cette évolution des relations entre l'école et l'entreprise correspond à une des retombées positives de l'implantation de l'alternance dans le système scolaire » (p.221).

Ces deux recherches pionnières sont intéressantes dans la mesure où elles ont mis en lumière la diversité des relations pouvant exister entre les organisations dans l'alternance. Elles semblent avoir donné le ton aux recherches qui ont suivi et ont fait ressortir la notion de partenariat. En ce sens, suite à une recension sur le concept de partenariat, Landry et Mazalon (1997) parlent plutôt de partenariat de service, de partenariat négocié et de partenariat de réciprocité, et indiquent qu'en formation professionnelle et technique et particulièrement dans la formation en alternance, le partenariat revêt « une fonction surtout économique puisqu'on parle constamment de qualification, de compétence, d'insertion professionnelle et d'emploi » (p. 41).

S'intéressant également aux perceptions des acteurs, mais dans ce cas-ci à celles d'acteurs de la région de Québec sur le tandem formation-emploi, sur leurs rôles de même que sur la dynamique sociale qui entoure le développement de l'alternance (voir tableau 1), Caron et Payeur (2002) arrivent sensiblement aux mêmes résultats que Mazalon (1995) : « chez les acteurs des milieux éducatifs, la dimension éducationnelle est davantage valorisée, alors que chez les acteurs des milieux de travail on est surtout préoccupé par la sélection du futur personnel » (Caron et Payeur, 2002, p. 341). En ce sens les milieux éducatifs considèrent que l'entreprise ne contribue pas suffisamment à améliorer la formation. Ainsi pour ces auteurs, « si les stages et l'alternance sont généralement bien perçus, force [...] est de constater que l'engagement des entreprises pose encore problème et que les modèles d'alternance ne font pas encore l'unanimité, en raison notamment des exigences et des implications organisationnelles de ces expériences » (*Ibid.*, p. 341). En somme, si les auteurs observent de nombreuses convergences entre les acteurs des milieux éducatifs et ceux des milieux de travail sur le plan du discours, ils notent par ailleurs que ces acteurs adoptent encore des logiques d'action fort différentes. À cet effet, les auteurs indiquent que « les expériences d'alternance ne semblent pas avoir transformé en profondeur les conceptions et les pratiques de la dynamique formation-emploi » (*Ibid.*, p. 340). Les conceptions ayant été abordées, voyons maintenant ce que disent les recherches à propos des pratiques de partenariat.

3.2.2 *Pratiques de partenariat école-entreprise*

Délaissant quelque peu le domaine des perceptions, des conceptions et des représentations des acteurs, les quatre autres recherches québécoises s'intéressant à l'alternance comme mode d'organisation de la formation se sont davantage tournées vers les pratiques et dynamiques sous-jacentes à la collaboration école-entreprise (voir tableau 1).

De façon très large d'abord, Doray et Tremblay (2001) ont cherché à comprendre les formes et les logiques organisationnelles des relations entre économie et éducation par une analyse des pratiques effectives : fonctionnement de différentes instances et modalités de collaboration, notamment en ce qui a trait à la planification de l'offre de formation en formation professionnelle et technique, et la mise en œuvre d'expériences de collaboration dans la formation en alternance et dans la formation sur mesure (voir tableau 1). Globalement, les différentes formes de collaboration entre économie et éducation font apparaître l'insatisfaction de certains acteurs socio-économiques à l'égard du mode de fonctionnement du monde de l'éducation : « on critique les découpages des spécialités qui ne recouvrent pas les découpages du monde économique. On critique aussi certains choix quant au contenu des programmes. On considère souvent que les modèles de formation préconisés par le MEQ sont trop « académiques » » (p. 35). De façon globale également, les auteurs constatent par ailleurs une prolifération des institutions de même qu'un intérêt certain des acteurs économiques pour les questions d'éducation, une institutionnalisation « chaotique » ou itérative, fonction des financements, une institutionnalisation asymétrique, où les changements ont surtout été réalisés du côté des organismes publics et moins du côté des entreprises, et finalement des déficits organisationnels importants. Dans le cadre spécifique de la formation en alternance, les auteurs notent entre autres en termes de déficit organisationnel la transformation de la tâche des enseignants, qui, « doivent s'impliquer davantage dans la gestion des stages, ce qui suppose de recruter les entreprises d'accueil, de préparer les élèves à la vie de l'entreprise, d'assurer le suivi des stagiaires et de participer à l'évaluation » (p. 34). Ces changements étant assumés par quelques individus, il n'y aurait pas de prise en charge collective de cette nouvelle configuration de la tâche des enseignants. Les chercheurs notent également un déficit organisationnel du côté des entreprises, et l'importance du volontariat de part et d'autre, ce qui fait que la formule repose plus souvent qu'autrement sur la mobilisation des enseignants, et « la difficulté de trouver des stages se traduit souvent par une diminution des exigences pédagogiques » (p. 35).

La faiblesse des ajustements organisationnels dans chacun des milieux pour mettre en place les collaborations école-entreprise a également été observée dans l'étude de Maroy et Doray (2002; Doray et Maroy, 2001; voir également Pelletier, 2000) qui ont examiné les pratiques concrètes de construction de la coordination entre école et entreprise par l'analyse de deux cas à la fin du niveau secondaire en Communauté française de Belgique et deux cas au collégial au Québec (voir tableau 1). Autre similitude relevée par les auteurs entre les deux sociétés, les résultats montrent que la division du travail entre l'école et l'entreprise perdure : « l'école conserve sa mission de formation technique de base de l'élève et de socialisation aux contraintes du marché du travail. Le stage est conçu comme un moment d'application et de validation des connaissances acquises et de socialisation professionnelle en situation réelle » (p. 262). Les expériences se différencient toutefois quant au régime d'échange en présence ou à la relation établie entre les acteurs de l'école et ceux de l'entreprise. Les deux établissements québécois se caractériseraient par un *registre marchand*, où la relation de service pousse l'école à proposer le travail des élèves à un client, parfois couplé au *registre industriel*, où la relation marchande deviendrait plus performante, plus professionnelle. Les auteurs définissent deux autres registres possibles : le *registre domestique*, où « les échanges sont liés à la création d'un réseau d'acteurs participant à une communauté locale ou professionnelle » (p. 266), et le *registre civique*, où « la collaboration est justifiée dans la mesure où elle contribue à assurer un bien commun » (p. 266). Les auteurs notent enfin qu'au Québec, les ajustements organisationnels comparativement plus faibles sont associés à une « proximité symbolique avec l'entreprise plus forte » (p. 272). En effet, les chercheurs constatent « un langage commun, des critères d'évaluation proches, des attentes respectives prévisibles sont instaurées de part et d'autre, au point [...] que l'univers symbolique présent dans l'école est, par bien des aspects, identique à celui de l'entreprise » (p. 271).

Pour leur part, Savoie-Zajc et Dolbec (2002) ont étudié les dynamiques de l'alternance dans laquelle sont engagées six commissions scolaires québécoises et des papetières dans le cadre d'un DEP en pâtes et papier (voir tableau 1). Les données ont été recueillies à l'aide de trois questionnaires auprès de 175 élèves, d'entrevues individuelles auprès de dix formateurs des six centres de formation professionnelle (CFP) et de certains formateurs en usines, et d'entrevues auprès de chacun des groupes-classes. L'analyse des données a été effectuée à partir des quatre dimensions de l'alternance partenariale développées par Fonteneau (1993) – le projet, les acteurs, le temps et l'espace – celles-ci correspondant aux objets symboliques tels que définis par l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1969; Mead, 1934) de même qu'aux objets de négociation manipulés par les acteurs au cours de la formation vécue en alternance. En ce qui a trait aux acteurs, malgré des discours convergeant vers une satisfaction générale à l'égard de la formation en alternance, les auteurs soulignent cependant que les différents groupes émettent des réserves, entre autres : pour les enseignants, en ce qui a trait à la participation plus active des élèves aux opérations liées à la production et à la participation des usines dans l'évaluation des stagiaires, pour les formateurs en usine, en ce qui a trait à certains objectifs de formation jugés irréalistes, et enfin, pour les élèves, en ce qui a trait à l'articulation entre la théorie et la pratique. En effet, pour ces derniers, il ressort

que les stages ont fourni l'occasion de mettre en pratique des notions théoriques enseignées au centre de formation professionnelle. Les élèves ont ainsi été amenés à mieux les comprendre. Toutefois, ils mentionnent que l'articulation entre la théorie et la pratique n'est pas optimale, car certains modules théoriques apparaissent trop tôt ou trop tard dans le programme, selon les cas (p. 227).

Aussi, suivant la typologie de Guile et Griffiths (2000) qui classifie les curriculums favorisant une alternance entre l'école et le monde du travail, Savoie-Zajc et Dolbec (2002) qualifient cette dynamique de formation en alternance du DEP en pâtes et papier de « traditionnelle ». Selon ce modèle, « le stagiaire est plongé dans

le milieu de l'usine et les apprentissages à effectuer sont planifiés à l'avance, décrits dans les modules d'apprentissage. Les apprentissages attendus sont ainsi définis extérieurement (par l'école) à la situation de stage » (p. 242).

Ce modèle perpétuerait les divisions entre la formation à l'école et ses apprentissages formels d'un côté, et la formation en entreprise et ses apprentissages informels de l'autre côté. En outre, l'élève devra faire ses propres liens et réaliser ses propres synthèses « afin de construire sa connaissance de façon autonome » (p. 242). Pour favoriser un véritable apprentissage en contexte, il faudrait que l'alternance se situe à l'autre extrémité de la typologie de Guile et Griffiths (2000), soit le modèle idéal de type « conjonctif » (*connectivity*) qui survient lorsqu'il y a arrimage entre l'école et l'entreprise pour aider l'élève à intégrer les apprentissages réalisés et à se développer comme personne. Pour les auteurs, un tel arrimage aurait

des répercussions sur les rôles des formateurs ainsi que sur les stratégies d'accompagnement qui seront mises en œuvre. [...] Cela suppose que les formateurs des deux environnements conviennent d'organiser des plages horaires où les élèves vont pouvoir nommer, discriminer et objectiver leurs apprentissages. [...] Dans cette approche, les formateurs deviennent des mentors, des guides qui vont s'assurer que l'élève prendra conscience de ses actions et leur donnera un sens [...] (p.245).

L'étude de Mazalon et Bourassa (2003) s'inscrit un peu dans la même perspective que celle de Savoie-Zajc et Dolbec (2002) (voir tableau 1). En effet, après avoir dressé un portrait des pratiques d'alternance mises en œuvre en formation aux métiers semi-spécialisés (FMSS) menant à une attestation de formation professionnelle (AFP), et en formation aux métiers spécialisés (FMS) menant au diplôme d'études professionnelles (DEP) en termes de finalités attribuées aux formations, de durée et de rythme d'alternance privilégiés, Mazalon et Bourassa (2003) proposent une typologie de l'alternance selon la formalisation de l'articulation

des contenus d'apprentissage. Ils décrivent également les logiques relationnelles³⁵ qui s'établissent entre les acteurs du milieu scolaire et ceux de l'entreprise pour développer les projets d'alternance. Des entrevues de groupe et individuelles ont été réalisées auprès d'intervenants du milieu scolaire et de l'entreprise de même qu'auprès d'élèves de cinq projets en FMSS et six projets en FMS. Des analyses documentaires ont également été effectuées. En FMSS, les finalités attribuées aux formations sont de trois ordres : le raccrochage scolaire, l'orientation et l'insertion professionnelle. En FMS, ces finalités se rapportent à l'orientation, à la qualification et à l'insertion professionnelle. Selon Mazalon et Bourassa (2003), « la distinction formelle entre les deux filières réside dans la durée et la répartition du temps et des lieux de l'apprentissage du métier » (p. 201). En FMS, le temps consacré aux stages varie de 20% à 40% du temps attribué aux programmes et le temps réel de la formation est généralement augmenté afin de contrer l'inégalité de la formation reçue en entreprise et de respecter le contenu des programmes d'études. En FMSS, le temps consacré au stage est plutôt fixe et respecte ce qui est prévu par le ministère de l'Éducation. Dans ce contexte, on opte pour une alternance intrahebdomadaire alors qu'en FMS une alternance interhebdomadaire est privilégiée³⁶. En somme, les résultats montrent « deux types d'alternance selon la forme que prend l'articulation des contenus d'apprentissage offerts dans les deux milieux de formation » (p. 202) : une alternance juxtapositive en FMSS et une alternance concertée en FMS. L'alternance « juxtapositive renvoie à toute pratique de formation qui accole deux temps d'activité dans des milieux distincts où les objets d'apprentissage n'ont aucun lien entre eux » (p. 202). En FMS, l'alternance est dite concertée, car « la majorité des intervenants du milieu scolaire soumettent un plan de formation aux entreprises

³⁵ À cet égard, les auteurs s'appuient sur la recherche de Mazalon (1995) et mettent en évidence trois types de logiques relationnelles : les relations de service, les relations consensuelles et les relations de réciprocité.

³⁶ Dans une étude approfondie des facteurs temporels dans l'alternance en formation professionnelle, Savoie-Zajc (2001) a analysé les propos d'enseignants, de formateurs en entreprises et de fonctionnaires gouvernementaux à partir de la grammaire temporelle proposée par McGrath et Kelly (1992) qui comprend cinq paramètres temporels : la fréquence, la durée, la périodicité, la séquence et la localisation temporelle.

afin d'ajuster les objectifs des stages selon les compétences définies dans les modules et les possibilités de qualification offertes dans les entreprises » (p. 203).

3.2.3 *Vers une nécessité d'aborder les pratiques autrement*

En somme, les recherches portant sur l'alternance comme mode d'organisation de la formation mettent en relief des divergences en termes de perceptions et de représentations des acteurs impliqués dans l'alternance. Pour ce qui est des pratiques de partenariat, ces recherches mettent en évidence une faiblesse des ajustements organisationnels dans chacun des milieux de même qu'une structure scolaire de l'alternance.

D'une part, les recherches de Mazalon (1995) et de Caron et Payeur (2002) font ressortir des représentations et conceptions de l'alternance différentes des milieux éducatif et productif, mettant ainsi en évidence la logique de formation à l'école et la logique de production qui prévaut en entreprise et dont nous avons traité dans la section 2.3.2. Dans cette logique où l'entreprise s'intéresse surtout à la sélection du futur personnel, cela pose la question de la place des pratiques éducatives dans l'entreprise. De même, la recherche de Landry (1992) montre des perceptions du degré des relations interorganisationnelles différentes au sein d'un même milieu, et généralement plus faible chez les acteurs opérationnels qui s'occupent des activités de formation au quotidien. Dans un système où les acteurs directement concernés par la formation que sont les enseignants et les formateurs en entreprise perçoivent plus faiblement les relations interorganisationnelles que les gestionnaires, cela questionne, à notre avis, l'arrimage entre les pratiques éducatives des enseignants et les pratiques éducatives des formateurs en entreprises. Par ailleurs, si les conditions (suivi, supervision, visites, etc.) et les moyens (documents pédagogiques) favorisant les relations interorganisationnelles mises en relief par Landry (1992) permettent d'identifier des éléments organisationnels importants dans la mise en œuvre de l'alternance, il est nécessaire maintenant de décrire comment se déploient ces

conditions, et comment, dans la pratique, les documents pédagogiques sont utilisés. En ce sens, il importe d'aller au-delà des aspects organisationnels et à notre avis, l'étude des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise permettra de faire en partie la lumière à ce sujet. En outre, puisque les recherches de Landry (1992), de Mazalon (1995) et de Caron et Payeur (2002) concernent des perceptions ou des représentations d'acteurs, elles donnent accès à une partie seulement de ce que l'on pourrait appeler les pratiques de partenariat.

D'autre part, en termes de pratiques de partenariat, le déficit organisationnel dans l'alternance mis en évidence par Doray et Tremblay (2001) et Maroy et Doray (2002) tant à l'école qu'en entreprise fait ressortir le changement dans la tâche de quelques enseignants et en ce sens questionne la préoccupation à l'égard de l'alternance des autres enseignants et, conséquemment, les pratiques éducatives effectuées par l'ensemble des enseignants en contexte d'alternance. Cela pose également la question des pratiques éducatives effectuées en entreprise étant donné la diminution des exigences pédagogiques. Par ailleurs, à notre avis, la recherche de Doray et Tremblay (2001) souligne, de façon générale, l'incompréhension du monde de l'éducation de la part des entreprises et, les deux étant liées, la difficulté d'arrimage entre ce qui est enseigné à l'école et ce qui est fait en entreprise, éléments dont nous avons déjà traités dans la section 2.3.1 en lien avec les différents savoirs qui constituent les savoirs professionnels. En ce sens, si les résultats de l'étude de Maroy et Doray (2002) ne sont pas surprenants en ce qui a trait à la place du stage dans la formation³⁷, ils le sont en ce qui a trait à la « proximité symbolique » entre l'école et l'entreprise et qui, à notre avis, est contradictoire à ce que plusieurs auteurs ont souligné à l'égard de l'arrimage entre ces deux milieux et dont nous avons abondamment parlé. Quoiqu'il en soit, cette proximité symbolique constatée par les

³⁷ Rappelons qu'au collégial, les stages ont généralement des objectifs de transfert des compétences et d'intégration, alors qu'au secondaire, les objectifs sont plutôt de l'ordre de l'acquisition partielle ou complète de compétences (MEQ, 2001a).

chercheurs dans deux cas école-entreprise au Québec laisse envisager un arrimage possible.

Quant aux recherches de Mazalon et Bourassa (2003) et de Savoie-Zajc et Dolbec (2002), les résultats apportent des éclairages pertinents dans le cadre de notre étude, dans la mesure où il nous semble qu'on s'éloigne peu à peu du mode d'organisation de la formation ou des pratiques de partenariat pour s'approcher des pratiques éducatives à proprement parler ou davantage de l'alternance en tant que stratégie pédagogique. D'abord, la recherche de Savoie-Zajc et Dolbec (2002) permet de mettre en relief une dynamique de formation qui part de l'école pour aller vers une application en stage, alors qu'ici, contrairement à l'étude de Maroy et Doray (2002), on se situe dans un programme de formation professionnelle au secondaire et en ce sens on devrait plutôt viser l'acquisition partielle ou complète de compétences en entreprises (MEQ, 2001a) et non le transfert et l'intégration de compétences. Aussi, si les résultats de ces deux recherches amènent Savoie-Zajc et Dolbec (2002) à parler d'alternance « traditionnelle » et Mazalon et Bourassa (2003) à parler d'alternance « concertée » pour le DEP, dans les deux cas, ils mettent 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. En outre, Savoie-Zajc et Dolbec (2002) soulèvent l'importance du rôle des formateurs pour amener une dynamique de formation inversée qui partirait de l'entreprise pour aller vers l'école. Ainsi, alors que ces recherches ont été conduites dans une perspective organisationnelle, il importe maintenant d'approfondir cette dynamique de formation dans une perspective qui s'intéresse davantage à l'alternance en tant que stratégie pédagogique. En ce sens, l'étude des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprises ainsi que l'étude de l'arrimage entre celles-ci peuvent permettre de mieux comprendre la dynamique de formation en place dans l'alternance et il nous apparaît que les typologies utilisées dans le cadre de ces deux recherches peuvent s'avérer pertinentes.

Par ailleurs, si on souhaite vraiment appréhender ces pratiques, il nous semble que les entrevues et les questionnaires ne suffisent pas, d'autant que certaines pratiques peuvent être « inconscientes ». À cet égard, Bru (2004), en traitant des pratiques enseignantes comme objet de recherche, rappelle l'existence d'un écart entre les pratiques révélées par questionnaire et les pratiques observées, et met en garde contre la prétention d'accéder aux « vraies » pratiques ou de parler de pratiques effectives. Ainsi, malgré les nombreux apports des recherches de Doray et Tremblay (2001) et de Maroy et Doray (2002) en termes de compréhension des relations entre les milieux de l'éducation et les milieux socio-économiques, les auteurs ne peuvent parler de pratiques effectives (Doray et Tremblay, 2001) ou concrètes (Maroy et Doray, 2002), mais plutôt de pratiques déclarées ou mêmes de déclarations au sujet des pratiques (Bru, 2004). Bru (2004) met en relief les limites méthodologiques inhérentes à la connaissance des pratiques par le biais des déclarations des enseignants, mais également celles inhérentes à la connaissance des pratiques observées, qui « ne sont jamais que des pratiques constatées sous les conditions de l'observation » (p. 283). Aussi faut-il envisager d'aborder les pratiques autrement non seulement en termes de perspective – éducative plutôt qu'organisationnelle – mais également en termes méthodologiques en combinant entrevues et/ou questionnaires et observations *in situ* afin de mieux les décrire.

Voyons maintenant ce qui en est des recherches portant sur l'alternance en tant que stratégie pédagogique.

3.3 Les recherches portant sur l'alternance en tant que stratégie pédagogique

Des recherches misant sur l'alternance comme « stratégie pédagogique », toutes se sont intéressés 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) (voir tableau 2). Ces recherches, toutes de type qualitative, ont été réalisées dans le cadre de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial. Tout comme les recherches portant sur les effets de l'alternance pour l'apprenant et les recherches portant sur l'alternance comme mode d'organisation de la formation, ces recherches ont été effectuées par le biais d'entrevues et de questionnaires, et ce auprès d'enseignants, de formateurs en entreprises et d'élèves. Les prochaines sections présentent donc les recherches portant sur l'alternance en tant que stratégie pédagogique, d'abord sous l'angle des apprentissages pour les élèves, puis, sous l'angle de l'encadrement des stagiaires.

3.3.1 *Apprentissages pour les élèves*

D'abord, Landry *et al.* (2002), dans le cadre d'une formation en alternance au collégial, ont tenté de cerner le sens que les étudiants accordent à leur expérience de stage, qui se traduit par des attentes, d'une part, et par la perception qu'ils ont des apprentissages réalisés en milieu de travail, d'autre part (voir tableau 2). Des questionnaires et des entretiens semi-directifs ont été adressés avant et après le deuxième et dernier stage à 24 élèves de deux techniques : 13 élèves de techniques administratives option finance et 11 élèves de techniques de génie industriel. L'analyse qualitative des données a été réalisée à partir de la notion de « rapport au savoir » développée par Charlot (1997). Les résultats montrent que la perception des élèves en ce qui a trait aux apprentissages réalisés en milieu de travail ne correspond pas aux attentes exprimées par les élèves avant leur dernier stage. Premièrement, les apprentissages perçus dépassent les attentes manifestées, et deuxièmement, les apprentissages liés aux qualités personnelles et relationnelles sont beaucoup plus nombreux que ceux liés à la fonction de travail et à l'entreprise. En effet,

les attentes et les apprentissages des élèves à propos d'un stage de formation en alternance, traduits en termes de rapport au savoir, correspondent très peu au contenu de formation de chacune des spécialités et encore moins aux compétences attendues et formellement mentionnées dans le référentiel de stage de chacune des spécialités techniques examinées (Landry *et al.*, 2002, p. 213).

Tableau 2
Recherches québécoises sur l'alternance comme stratégie pédagogique

Auteurs	Ordre	Participants	Type et méthodologie (instrumentation)	Objet
Hardy, Bouteiller et Parent (2000)	Secondaire et collégial	- 25 élèves du secondaire - 12 élèves du collégial	Qualitative Entrevues	Types de tutorat
Hardy et Parent (2000)	Secondaire	- 15 tuteurs en entreprises	Qualitative Études de cas Entrevues semi-dirigées	Processus de formation pendant les stages en entreprise
Hardy, Dolbec, Landry et Ménard (2001)	Secondaire et collégial	- 40 enseignants - 257 élèves - 53 formateurs en entreprises	Qualitative Questionnaires Entrevues	Analyse des stages en alternance en tant que stratégie pédagogique
Savoie-Zajc et Bouteiller (2001)	Secondaire et collégial	- élèves - formateurs en entreprises	Qualitative Questionnaires Entrevues de groupe	Dynamiques d'apprentissage engendrées par les conditions d'accès au travail
Landry, Bouchard et Pelletier (2002)	Collégial	- 13 élèves finance - 11 élèves génie industriel	Qualitative Entrevues semi-dirigées Questionnaires	Sens accordé au stage
Hardy et Ménard (2002)	Secondaire	- 23 enseignants - 42 formateurs en entreprises	Qualitative Entrevues	Formes d'encadrement offertes aux élèves par les enseignants et les tuteurs et complémentarité de leurs rôles au cours des périodes de formation en entreprise
Hardy (2005)	Secondaire	- 4 élèves soutien informatique - 4 élèves carrosserie - tuteur de chaque élève	Qualitative Étude de cas Entrevues semi-dirigées	Évolution des apprentissages d'élèves qui font deux stages en entreprise au cours de leurs études professionnelles

Dans cette perspective, l'activité de stage viendrait plutôt combler, chez plusieurs élèves, des attentes en termes de développement personnel et professionnel, « alors qu'ils tentent stratégiquement de se positionner dans une entreprise et sur le marché de l'emploi » (p. 207). En ce sens, alors que les deux objectifs du MEQ en ce qui a trait à l'alternance travail-études en formation technique concernent le transfert de compétences et l'intégration professionnelle (MEQ, 1995), les résultats de cette recherche indiquent que seul « le deuxième objectif d'intégration professionnelle deviendrait celui que la plupart des élèves poursuivent » (Landry *et al.*, 2002, p.214).

Pour leur part, Hardy, Dolbec, Landry et Ménard, (2001) ont voulu analyser les stages en alternance en tant que stratégie pédagogique en examinant les perceptions d'enseignants, de formateurs en entreprise et d'élèves quant aux résultats des stages dans huit programmes : cinq en formation professionnelle au secondaire et trois en formation technique au collégial³⁸ (voir tableau 2). Les données ont été recueillies par questionnaires et/ou entrevues auprès de 257 élèves, et par entrevues auprès de 53 formateurs en entreprises et 40 enseignants de niveau secondaire seulement. Six types de résultats ont été retenus pour l'analyse : la réalisation de liens entre les apprentissages, la préparation au marché du travail, le développement de la socialisation professionnelle, l'apprentissage technique du métier ou de la profession, le développement personnel de l'élève et la validation de l'orientation professionnelle. S'appuyant sur la typologie de l'expérience de travail élaborée par Guile et Griffiths (2001), il ressort de cette analyse des résultats des stages pour l'élève que cinq programmes sur les huit étudiés font principalement partie du modèle « traditionnel » de cette typologie, deux programmes font partie du modèle « expérientiel » et un programme allie les modèles « traditionnel » et « expérientiel ».

³⁸ DEP en Joaillerie, Dessin de bâtiment, Mécanique industrielle, Mécanique de machines fixes et Pâtes et papier; DEC en Techniques administratives, option finance, Techniques de génie industriel et Techniques informatiques.

Placé sur un continuum, le modèle traditionnel offre les résultats minimums en termes de complexité des apprentissages possibles ou de richesse des résultats pour les élèves, suivi du modèle expérientiel, du modèle processus de travail et du modèle de connexion. Entre autres, Hardy *et al.* (2001) soulignent que pour les programmes qui se situent dans le modèle traditionnel, c'est-à-dire pour la majorité de ceux analysés, les trois groupes d'acteurs attribuent des rôles différents à l'école, qui se charge de « l'enseignement de la théorie » (p.10), et à l'entreprise, « définie en fonction de l'expérience de travail » (p.10). « Par conséquent, les liens à réaliser entre les apprentissages ne sont pas ou sont peu soutenus par les enseignants et les tuteurs » (p. 10). Par ailleurs, pour les programmes qui se situent dans le modèle expérientiel, en ce qui a trait à la réalisation de liens entre les apprentissages, certains tuteurs « disent expliquer les tâches en se référant à la théorie apprise à l'école » (p. 14) alors que certains enseignants expliquent « que leurs visites hebdomadaires en milieu de travail visent à permettre aux élèves de réaliser des liens avec les apprentissages réalisés à l'école, de faciliter le transfert de la théorie dans la pratique et de compléter les apprentissages effectués en entreprise » (p. 14).

En outre, les élèves de ces mêmes programmes « expliquent l'importance du soutien reçu par les enseignants ou les tuteurs pour la réalisation de liens entre les apprentissages » (p. 15). Les chercheurs concluent que « la formation en alternance serait principalement vue comme un mode d'organisation plutôt qu'une stratégie pédagogique, ce qui serait à développer » (p. 17-18). Dans une perspective pédagogique, ils questionnent l'atteinte des principaux objectifs de l'alternance fixés par le MEQ et insistent sur la nécessité d'améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves au cours de leur processus de formation en alternance, notamment en s'inspirant des modèles de stage de type « processus de travail » ou « connexion » développés par Guile et Griffiths (2001) qui préconisent, entre autres, le renforcement des liens entre les apprentissages effectués à l'école et en entreprise.

S'intéressant à la qualité de la formation acquise en entreprise, Hardy (2005) a analysé l'évolution des apprentissages d'élèves qui font deux stages en entreprise au cours de leurs études professionnelles (voir tableau 2). Plus spécifiquement, cette chercheuse a scruté l'évolution de la participation des élèves à l'activité productive « en termes de complexité, d'intégration dans le contexte de travail, de développement de la réflexion sur la pratique et de connexion entre la pratique professionnelle et la réflexion théorique qui peut favoriser le développement des connaissances et des habiletés professionnelles » (p. 1). S'appuyant sur différents travaux du courant de « l'activity theory » et du « connective model of learning » par et dans l'expérience de travail (Guile et Young, 1999, 2003; Griffiths et Guile, 2003; Tuomi-Grön et Engeström, 2003), l'analyse rend compte des entrevues semi-dirigées effectuées auprès de quatre élèves et leurs tuteurs pour le programme de soutien informatique et pour le programme de carrosserie. Ces quelques sujets ont été choisis dans le but de différencier les contextes d'apprentissage restreints et les contextes d'apprentissage expansifs tels qu'élaborés par Fuller et Unwin (2003, 2004).

Ainsi, en ce qui a trait à l'évolution de la participation et des apprentissages en milieu de travail, Hardy (2005) constate que « dès le début de l'expérience de travail, [...] les élèves se démarquent clairement en regard de leur participation et de leurs apprentissages plutôt restrictifs ou plutôt expansifs » (p. 8). Les élèves qui se situent dans une participation plutôt expansive se démarquent par la diversité de leurs activités productives et par leur enthousiasme face aux nouveaux défis. Ces différences se poursuivraient jusqu'à la fin de l'expérience de travail, indépendamment d'un changement de lieu de stage et de tuteur.

En ce qui a trait au contexte organisationnel³⁹, les résultats montrent que les élèves qui se situent dans une participation plutôt restreinte ont tendance à effectuer

³⁹ Hardy (2005) a étudié le contexte organisationnel « en considérant l'objectif poursuivi par l'entreprise dans l'accueil d'un stagiaire, la taille de l'entreprise et la disponibilité d'un poste de travail ainsi que le nombre d'experts avec lesquels le stagiaire peut échanger » (p. 12).

leurs stages « dans une entreprise qui cherche une main-d'œuvre gratuite ou économique pour satisfaire quelques-uns de ses besoins » (p. 12) alors que les élèves qui se situent dans une participation plutôt expansive ont été accueillis au sein d'entreprises qui ont besoin de se former une relève et qui voient le stage comme un moyen de recrutement de main-d'œuvre. Finalement, Hardy (2005) a classé les huit stagiaires étudiés au regard de la typologie d'expérience de travail élaborée par Guile et Griffiths (2001; Griffiths et Guile, 2004). Les stagiaires se retrouvent dans le modèle traditionnel (3), le modèle processus de travail (2) et le modèle connectif (2) ; un élève se retrouve entre le modèle processus de travail et le modèle connectif. Pour Hardy (2005) l'apprentissage restrictif serait apparenté au modèle traditionnel. En outre,

les différences dans la participation et les apprentissages ainsi que dans le modèle d'expérience de travail, chez les élèves des deux programmes d'études, proviennent principalement des particularités du milieu de stage et de l'engagement de chaque élève dans la dynamique de l'équipe de travail et les activités productives de son entreprise d'accueil. (Hardy, 2005, p. 15)

L'importance de l'engagement de l'élève dans son stage a également été notée par Savoie-Zajc et Bouteiller (2001) dans le cadre d'une étude sur les dynamiques d'apprentissage particulières engendrées par les conditions d'accès au travail dans un programme de formation professionnelle et un programme de formation technique⁴⁰ (voir tableau 2). En fait, trois éléments ressortent de cette étude réalisée par le biais de questionnaires auprès d'étudiants et d'entrevues auprès de groupes d'étudiants et de formateurs d'usine. Premièrement, les chercheurs mettent en évidence le rôle central du formateur en entreprise, qui apparaît non pas comme un individu mais plutôt comme « plusieurs individus qui assument cette responsabilité, à tour de rôle » (p.10), selon une perspective corporative, c'est-à-dire que « les décisions en regard de l'accès des stagiaires aux tâches afin de leur permettre de

⁴⁰ DEP en Pâtes et papier et DEC en Entretien d'aéronefs.

développer certaines habiletés se prendront selon le meilleur intérêt de l'entreprise » (p. 10). Deuxièmement, les chercheurs mettent en relief « la dynamique d'ouverture graduelle aux communautés de pratiques » et les cultures de travail propres à chaque métier – notamment les normes de santé et sécurité au travail, la culture syndicale et la hiérarchie du travail – qui vont également influencer l'accès à la pratique. Troisièmement, Savoie-Zajc et Bouteiller (2001) notent l'importance du rôle des stagiaires eux-mêmes pour l'accès à la pratique, notamment en posant des questions « et en allant au-devant des employés pour se faire connaître d'eux » (p. 11).

3.3.2 *Encadrement des stagiaires*

S'appuyant toujours sur la typologie de l'expérience de travail de Guile et Griffiths (2001), Hardy et Ménard (2002) se sont penchées sur les formes d'encadrement offertes aux élèves par les enseignants et les tuteurs de même que sur la complémentarité de leurs rôles au cours des périodes de formation en entreprise, dans le cadre de sept programmes de formation professionnelle en alternance⁴¹ enseignés dans six Centres de formation professionnelle de la région de Montréal (voir tableau 2). Par le biais d'entrevues, les chercheuses ont recueilli les points de vue de 23 enseignants et 42 formateurs en entreprise. Comme pour l'étude de Hardy *et al.* (2001), les résultats montrent « une concentration des perceptions et des comportements correspondant au modèle traditionnel de Guile et Griffiths » (p. 6). Entre autres, il ressort que le but du stage est exprimé majoritairement par les enseignants et les tuteurs en termes d'insertion dans le travail, c'est-à-dire une initiation à la réalité du monde du travail, une acquisition d'expérience et une préparation au marché du travail, de même qu'une occasion de mettre en pratique ce qui est appris à l'école. L'étude montre également que l'encadrement de l'expérience de travail est caractérisé par la supervision, qui passe par

⁴¹ DEP en Coiffure, Dessin de bâtiment, Joaillerie, Modelage, Mécanique industrielle, Mécanique de machines fixes et Secrétariat.

- la préparation du stage par les enseignants et/ou un coordonnateur : sélection d'élèves dans certains cas, explication des objectifs et du déroulement,
- l'assignation de tâches diversifiées et le conseil au plan technique par les tuteurs secondés par des employés pendant le stage,
- et la visite des élèves par les enseignants et/ou le coordonnateur au cours du stage afin d'évaluer les habiletés pratiques de l'élève ou de discuter des tâches réalisées et du travail du stagiaire avec le tuteur.

Finale­ment, Hardy et Ménard (2002) mettent en relief la conformité aux programmes d'études qui caractérise la stratégie pédagogique utilisée pour favoriser l'apprentissage, en ce sens que chaque stage est orienté exclusivement pour répondre à un aspect particulier du curriculum. Les auteures ajoutent que enseignants et tuteurs « sont peu sensibles aux avantages de l'apprentissage en contexte réel » (p.7) et que « globalement, l'alternance marginalise les apprentissages en entreprise en regard des apprentissages en milieu scolaire dans les programmes professionnels » (p. 8).

À travers la perspective des élèves qui ont fait un ou plusieurs stages de formation en alternance dans le cadre de leurs études collégiales ou professionnelles⁴², Hardy, Bouteiller et Parent (2000) dégagent quatre types de tutorat à partir desquels les relations de formation tuteur-stagiaire sont différenciées en regard des modalités d'encadrement effectuées par les tuteurs et des modalités d'apprentissage expérimentées par les élèves (voir tableau 2). Ainsi, le type *Individuel supervisé*, qui est le plus fréquent dans tous les programmes d'études à l'exception du programme de Joaillerie, est observé dans les milieux de travail où le tuteur est le seul à superviser le travail du stagiaire. C'est lui qui définit les tâches et qui fournit un encadrement régulier alors que les autres employés n'interviennent

⁴² Les élèves proviennent de quatre institutions. L'échantillon comprend 12 élèves du collégial dans les programmes d'Avionique (4 élèves), de Construction d'aéronef (5 élèves) et d'Entretien d'aéronef (3 élèves), et 25 élèves de quatre programmes de formation professionnelle : Dessin de bâtiment (n=8), Modelage (n=7), Joaillerie (n=6) et Secrétariat (n=4). Les perceptions des élèves ont été recueillies par entrevues.

qu'occasionnellement. Le type *Collectif supervisé* correspond à un modèle où tuteur et employés ou collègues de l'équipe ou de l'unité de travail s'occupent de l'encadrement du stagiaire. De façon complémentaire, le tuteur, qui est souvent le contremaître, de même que les collègues de travail définissent les tâches et donnent des conseils au stagiaire afin de contribuer à sa formation et à son intégration dans le milieu de travail. Le type *Collectif autonome* renvoie à un modèle où le tuteur a peu de contact avec le stagiaire et « a tendance à confier ou déléguer l'encadrement du stagiaire aux employés de l'équipe ou du collectif de travail où le stagiaire est intégré » (p. 5). Le tutorat est donc assumé par l'équipe de travail qui définit les tâches du stagiaire et l'aide à satisfaire aux normes productives tout en contribuant à son intégration dans le milieu de travail. « Le type *Collectif supervisé* et le type *Collectif autonome* sont minoritaires dans tous les programmes de l'étude et absents en Joaillerie » (p. 6). Finalement, le type *Dual supervisé* a été observé dans un seul des programmes à l'étude, soit Joaillerie. Dans ce cas, le tuteur en entreprise et l'enseignant responsable assument l'encadrement du stagiaire. L'enseignant définit les tâches et l'ensemble du travail en stage (projet) tandis que le tuteur supervise au fur et à mesure le travail de chaque stagiaire; ce dernier ne peut contribuer à l'activité productive de l'entreprise.

Par ailleurs, il ressort de cette étude que malgré des modalités d'encadrement différentes selon le type de tutorat considéré, les modalités d'apprentissage des stagiaires présentent plusieurs ressemblances : les stagiaires insistent notamment sur la possibilité de se familiariser avec le milieu de travail de leur métier, de « mettre en pratique les connaissances acquises à l'école en les situant dans leur contexte réel d'application et en comprenant mieux leur pertinence » (p. 16), de développer leur confiance en eux et d'accroître leur autonomie.

En outre, considérant les divers types de tutorat, Hardy *et al.* (2000) énoncent quelques recommandations à l'égard des principaux acteurs de l'alternance que sont l'école et l'entreprise. Entre autres, ils incitent l'école à jouer un rôle plus

actif (séances d'informations, guides pratiques, outils d'auto-apprentissage) pour aider le stagiaire à mieux décoder son contexte de stage et « à se développer une stratégie d'apprentissage mieux adaptée au milieu » (p. 18). En ce qui a trait à l'entreprise, considérant l'attention insuffisante qui est parfois accordée au stagiaire, la mauvaise connaissance du tuteur à l'égard du programme d'études du stagiaire, le temps indispensable pour assumer le *coaching* de proximité requis par le stagiaire, etc., les auteurs indiquent que « le choix du tuteur devrait ainsi plus souvent s'accompagner de considérations d'ordre pédagogique » (p. 19).

Dans cette perspective, Hardy et Parent (2000) dégagent le processus de formation pendant les stages en entreprise, et ce à partir des perceptions de neuf tuteurs en techniques d'usinage et six tuteurs en modelage recueillies grâce à des entrevues semi-dirigées (voir tableau 2). En s'appuyant sur les phases de prise en charge identifiées par Pasquier (1998), ces auteurs décrivent les cinq phases suivantes : la sélection, l'accueil, l'observation, le suivi et l'évaluation. En référence aux pratiques de formation des formateurs en entreprise, les phases d'observation et de suivi nous ont particulièrement intéressé. Ainsi, les auteurs rapportent que

l'observation décrite par les tuteurs est plus souvent mutuelle, c'est-à-dire que le tuteur observe les réactions, la curiosité et l'intérêt manifestés par le stagiaire et invite celui-ci à poser des questions, à observer les machines et les outils ainsi que les procédures et les méthodes de travail de l'entreprise. Ces observations peuvent être stimulées par des démonstrations plus ou moins complexes et s'accompagnent souvent de réalisations simples. (Hardy et Parent, 2000, p. 250)

En ce qui a trait à la phase de suivi, les auteurs différencient les activités du stagiaire et l'encadrement du tuteur. Au regard des tuteurs, Hardy et Parent (2000) distinguent deux types selon la typologie présentée par Le Douaron (1993) et reprise par d'autres (Agulhon et Lechaux, 1996; Pasquier, 1998) : les tuteurs « opérationnels », qui assurent eux-mêmes l'encadrement du stagiaire dont ils sont

responsables, et les tuteurs « hiérarchiques » qui assument la responsabilité administrative du stage, délèguent une partie de leur responsabilité d'encadrement à un subordonné avec qui le stagiaire travaille, et discutent avec cette personne des tâches qui sont les plus appropriées pour le stagiaire. Au regard des activités effectuées par les stagiaires, les tuteurs orienteraient ceux-ci vers des tâches de plus en plus complexes leur permettant de participer aux activités de production et d'utiliser des machines et des outils variés. La plupart des tuteurs insisteraient par ailleurs sur « l'initiative, la débrouillardise et l'habileté des stagiaires à poser des questions » (p. 251).

Par ailleurs, Hardy et Parent (2000) ont également dégagé les perceptions des tuteurs à l'égard de la concertation entre l'école et l'entreprise : relations avec les enseignants, appréciation de la formation donnée à l'école, appréciation de la formation donnée en entreprise, difficultés dans la supervision de stage et effets des stages sur l'entreprise. Mentionnons, entre autres, la difficulté de concilier la production et l'encadrement du stagiaire, qui nécessite un investissement important de la part des tuteurs, notamment en termes d'heures. En ce sens, « quelques tuteurs suggèrent même le développement d'une formation de base qui les aiderait à mieux encadrer leur stagiaire » (p. 254). En outre,

les propos rapportés démontrent [...] la priorité des tuteurs pour l'intégration des stagiaires dans l'entreprise et leurs préoccupations en faveur des activités productives, de la socialisation des stagiaires et de la culture de l'entreprise. Le stage est aussi considéré comme un des éléments de la politique d'emploi de leur entreprise puisqu'ils insistent sur les profits reliés au recrutement d'une nouvelle main-d'œuvre. (p. 255)

3.3.3 *Vers une nécessité d'aborder les pratiques éducatives des enseignants en lien avec celles des formateurs en entreprise*

En somme, nous retenons des recherches portant sur l'alternance comme stratégie pédagogique la prédominance d'apprentissages qui ne sont pas liés aux

contenus explicites de formation (Landry *et al.*, 2002), l'importance de l'engagement de l'élève dans son stage pour la réalisation d'apprentissages (Hardy, 2005; Savoie-Zajc et Bouteiller, 2001) et la nécessité de soutien par les enseignants ou les tuteurs pour la réalisation de liens entre les apprentissages et l'amélioration de la formation (Hardy *et al.*, 2001). En termes d'encadrement, les recherches mettent en relief la complexité de l'organisation de la fonction tutorale en entreprise, que ce soit par son caractère individuel ou collectif et le degré d'autonomie du stagiaire (Hardy *et al.*, 2000), ou que ce soit par son caractère administratif ou opérationnel (Hardy et Parent, 2000). Elles font également la lumière sur les éléments constitutifs ou les étapes de l'encadrement des stages en entreprises : sélection, accueil, observation, suivi et évaluation (Hardy et Parent, 2000) ou assignation de tâches diversifiées et conseil technique (Hardy et Ménard, 2002) du côté des formateurs en entreprises; préparation du stage et visite des élèves au cours du stage du côté des enseignants (Hardy et Ménard, 2002).

D'une part, les apprentissages réalisés lors des stages et les conditions de réalisation de ces apprentissages évoquées par les auteurs questionnent le rôle du formateur en entreprise et les pratiques éducatives mises en œuvre en contexte d'alternance. En effet, s'il appert que les apprentissages liés à la fonction de travail et à l'entreprise sont beaucoup moins nombreux que ceux liés à soi et aux autres (Landry *et al.*, 2002), est-ce à dire que les pratiques éducatives des formateurs en entreprise sont peu développées ou inadéquates? Par ailleurs, outre l'importance de l'engagement de l'élève dans son stage ainsi que les particularités du milieu de stage qui seraient des éléments déterminants de l'accès à la pratique (Savoie-Zajc et Bouteiller, 2001), des apprentissages réalisés et du modèle d'expérience de travail vécu (Hardy, 2005), Savoie-Zajc et Bouteiller (2001) mettent également en évidence le rôle central du formateur en entreprise pour l'accès au métier, ce qui renvoie notamment, à notre avis, aux pratiques éducatives de celui-ci.

D'autre part, les recherches qui s'attardent à l'encadrement durant les stages permettent essentiellement 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 dehors d'éléments constitutifs de l'encadrement qui demeurent somme toute assez généraux, les résultats de ces recherches ne nous disent pas comment s'effectue cet encadrement et cette définition de tâches. On ne sait pas, par exemple, comment le formateur en entreprise procède pour assigner des tâches au stagiaire, comment il effectue son suivi, comment se déroule l'observation. En somme, si, comme le mentionnent Hardy et Parent (2000), « ce processus de formation durant les stages permet de dissiper, partiellement, le brouillard qui entoure trop fréquemment les pratiques tutorales en entreprise » (p. 252), plusieurs éléments demeurent encore flous et restent à préciser.

Quoi qu'il en soit, il nous apparaît que les différents modèles utilisés pour analyser les apprentissages réalisés ou l'encadrement effectué en stage (Fuller et Unwin, 2003, 2004; Griffiths et Guile, 2003, 2004; Guile et Griffiths, 2001; Guile et Young, 1999, 2003; Tuomi-Grön et Engeström, 2003) peuvent s'avérer pertinents pour l'étude des pratiques éducatives des formateurs en entreprise.

En outre, faut-il encore souligner que toutes les recherches québécoises recensées portant sur l'alternance comme stratégie pédagogique ont été effectuées par le biais d'entrevues et de questionnaires. Suivant les limites méthodologiques soulevées par Bru (2004) à l'égard de la connaissance des pratiques des enseignants par le biais de déclarations de ceux-ci, il nous apparaît que l'étude des pratiques éducatives des formateurs en entreprise effectuée dans une perspective descriptive et qui s'appuierait également sur des observations *in situ* permettrait d'aller plus loin dans la connaissance de ce que Hardy et Parent (2000) ont appelé les pratiques tutorales en entreprise.

Par ailleurs, s'il faut reconnaître qu'au cours des dernières années les recherches québécoises se sont peu à peu tournées vers le travail des acteurs au quotidien, comme le souhaitaient Fusulier et Maroy (2002) en Belgique francophone, force est de constater cependant que les chercheurs se sont principalement intéressés au travail des acteurs dans l'entreprise. Seules Hardy et Ménard (2002) ont traité des formes d'encadrement offertes aux élèves à la fois par les enseignants et par les tuteurs, mais ce au cours des périodes de formation en entreprise seulement. En ce sens, la formation à l'école et, de façon plus spécifique, les pratiques éducatives des enseignants en contexte d'alternance, sont les grandes oubliées des recherches portant sur l'alternance comme stratégie pédagogique, comme si tout tournait autour du stage et de l'encadrement de celui-ci. Cette situation n'est sans doute que le reflet de celle, plus globale, du peu de recherches sur les enseignants de formation professionnelle malgré leurs particularités dans le système scolaire québécois (Balleux, 2003, 2006a; Caron, 1997; COFPE, 1998; Hardy, Desrosiers-Sabbath et Defrênes, 1995; Tardif, 2001). Or, si l'on veut « améliorer la qualité de l'apprentissage des élèves au cours de leur processus de formation en alternance », comme le souhaite Hardy *et al.* (2001), il nous apparaît qu'il ne faut pas se limiter aux pratiques éducatives des formateurs en entreprises et aux modèles de stage mais également envisager les pratiques éducatives des enseignants. À notre avis, pour bien comprendre le processus de formation en alternance, tant les pratiques éducatives des enseignants que celles des formateurs en entreprises doivent être abordées à la fois dans leur unicité et à travers les liens qui les unissent.

4. L'ARRIMAGE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN QUESTION

En somme, la première section de ce chapitre nous a permis de constater qu'au Québec, malgré les nombreux efforts de revalorisation et les incitatifs mis en place pour encourager la formation en agriculture, et minimalement le diplôme d'études professionnelles (DEP), le niveau de scolarité des agriculteurs demeure faible et les difficultés de recrutement rendent encore plus critique le manque de

relève agricole. Nous avons vu que dans ce contexte, la mise en place de dispositifs de formations en alternance 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. Aussi, bien que l'alternance ne soit pas nouvelle au Québec, et que plusieurs s'entendent pour parler d'arrimage dans l'alternance, la revue de différents documents d'accompagnement des enseignants dans la mise en œuvre de l'alternance nous a amenée à reconnaître qu'enseignants et formateurs en entreprise ne disposent pas d'information sur comment effectuer cet arrimage, si ce n'est d'un point de vue organisationnel. Par ailleurs, la section précédente a mis en évidence le fait que peu de recherches font réellement état des pratiques qu'adoptent des enseignants et des formateurs en entreprises en contexte d'alternance. En effet, d'une part, les recherches recensées portant sur l'alternance comme mode d'organisation de la formation ont fait ressortir des divergences en termes de perceptions et de représentations des acteurs impliqués dans l'alternance, et, pour ce qui est des pratiques de partenariat, ces recherches ont mis en relief une faiblesse des ajustements organisationnels dans chacun des milieux de même qu'une structure scolaire de l'alternance. D'autre part, les recherches recensées portant sur l'alternance en tant que stratégie pédagogique ont mis en évidence 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 entreprises 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. Ainsi, pour bien comprendre le processus de formation en alternance, il nous apparaît nécessaire d'étudier l'alternance tant à partir des pratiques éducatives des enseignants, qu'à partir de celles des formateurs en entreprises, les deux étant interreliées. Ces différents constats nous amène à poser la question de recherche suivante :

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

Compte tenu des différentes recherches qui ont abordé l'alternance à ce jour, cette question présente un intérêt certain sur le plan scientifique, mais également sur le plan social et de la pratique. C'est ce dont nous traitons dans les prochains paragraphes.

4.1 L'intérêt de la question sur le plan scientifique

La recherche québécoise sur l'alternance en formation professionnelle ou technique est plutôt limitée et a surtout porté sur le plan organisationnel de l'alternance, en plus des effets de l'alternance sur l'apprenant. En effet, il s'avère que même les recherches qui ont envisagé l'alternance comme stratégie pédagogique ont en fait traité d'effets de l'alternance en termes de sens et d'apprentissages pour l'apprenant, et d'organisation de la fonction tutorale dans l'alternance. L'intérêt de la présente recherche est qu'elle se concentre sur l'alternance en tant qu'approche ou stratégie pédagogique en s'intéressant plus spécifiquement aux pratiques éducatives de l'enseignant et du formateur en entreprise ainsi qu'aux liens entre celles-ci. En posant la question du comment plutôt que du quoi, elle renvoie davantage à la description de processus à l'œuvre dans les pratiques qu'à l'identification des pratiques. De même, en envisageant à la fois les pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise, elle aborde l'alternance dans sa complexité et sa richesse. En ce sens, elle permettra d'aller plus loin dans la compréhension de la dynamique de formation dans l'alternance.

Par ailleurs la pertinence de mener une recherche sur l'alternance en formation professionnelle rejoint celle, plus générale, de mener une recherche en formation professionnelle. À ce sujet, le COFPE (1998) indiquait qu'« au cours des

dernières années, un dangereux vide s'est ainsi créé en matière d'expertise universitaire dans le domaine de l'enseignement et de la recherche en formation professionnelle » (p.28). Pour Martineau (2001), « la méconnaissance de ce secteur d'enseignement, sa place limitée dans l'ensemble du paysage scolaire et le peu de valorisation de l'enseignement professionnel sont particulièrement à l'origine du nombre restreint de recherches dans ce domaine » (p.11). Dans le même sens, Hardy *et al.* (1995) ont souligné la rareté des recherches sur les enseignants de la formation professionnelle. Par ailleurs, plusieurs auteurs ont souligné l'importance de la recherche sur les pratiques des enseignants, quel que soit l'ordre d'enseignement (Bru, 2001, 2002a; Bru et Talbot, 2001; Lenoir, 2003), et ce visant trois finalités dominantes : la production de savoirs, la professionnalisation et l'évolution des pratiques (Marcel, Orly, Rothier-Bautzer et Sonntag, 2002). Bru (1997) mentionne également que les connaissances dans ce domaine demeurent en majorité plus spéculatives et normatives que descriptives, explicatives et compréhensives. En outre, elles concernent majoritairement les pratiques des enseignants du primaire. Ainsi, la présente recherche contribuera non seulement à combler le vide en ce qui a trait aux connaissances descriptives sur les pratiques des enseignants en formation professionnelle, mais également à documenter les pratiques des formateurs en entreprise, permettant ainsi de mieux connaître les réalités de la formation professionnelle.

4.2 L'intérêt de la question sur le plan social et de la pratique

La formation professionnelle constitue un secteur en développement de plus en plus important au Québec considérant le manque criant de main-d'œuvre qualifiée dans les entreprises. Le secteur de la formation professionnelle agricole n'échappe pas à cette tendance et fait face à un problème de recrutement, d'échec et d'abandon scolaire. Or, si l'alternance semble avoir fait ses preuves en termes d'intégration théorie-pratique, de persévérance et de réussite scolaires dans différents secteurs de formation, ses apports sont mitigés en formation professionnelle agricole. En ce sens,

notre recherche contribuera à mieux connaître l'alternance en tant qu'approche ou stratégie pédagogique et pourrait contribuer à l'amélioration des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprise à cet égard. Aussi, dans le contexte de la réforme de la formation en enseignement professionnel (MEQ, 2001*b*), la recherche pourra aider à identifier des éléments de perfectionnement dans un contexte de formation en alternance, aspect qui avait déjà été ciblé par le Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique (1995). En outre, une connaissance plus approfondie des pratiques éducatives à l'école et en entreprise peut contribuer à améliorer la réussite scolaire des élèves en formation professionnelle et rejoint en ce sens le défi lancé par le ministère de l'Éducation à la suite du sommet du Québec et de la jeunesse tenu au printemps 2000.

DEUXIÈME CHAPITRE

UN CADRE CONCEPTUEL AUTOUR DES PRATIQUES ÉDUCATIVES ET DE L'ALTERNANCE

S'intéresser à l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et celles des formateurs en entreprise en contexte d'alternance, c'est s'intéresser aux pratiques éducatives de part et d'autre, à l'alternance et à l'arrimage qu'elle permet. En ce sens, la première partie présente le concept d'alternance à travers différentes typologies et aborde la notion d'arrimage.

Par la suite, la deuxième partie traite du concept de pratiques éducatives et distingue les pratiques éducatives des enseignants et celles des formateurs en entreprise qui feront l'objet de cette recherche.

1. LE CONCEPT D'ALTERNANCE

De façon assez générale, rappelons le, les multiples définitions de l'alternance, et c'est le cas de la définition donnée par le ministère de l'éducation⁴³ (MEQ, 2001*a*), 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). Alors que d'autres réfèrent davantage à l'arrimage ou à l'opposition théorie-pratique (Malglaive et Weber, 1982, 1983; Perrenoud, 1998), nous avons fait le choix, au chapitre premier, d'aborder plutôt l'alternance comme l'arrimage de pratiques

⁴³ Rappelons la définition du ministère : « 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*a*, p.11).

d'enseignants et de pratiques de formateurs en entreprise. En ce sens, nous nous intéressons, dans cette section, à la notion d'arrimage. Mais d'abord, différentes appellations et typologies de l'alternance sont présentées.

1.1 Appellations et typologies de l'alternance

De façon générale, tous les auteurs s'entendent pour dire que l'alternance renvoie à toute formation complémentaire à laquelle participent l'école et l'entreprise. Selon Audet (1995a), ce terme inclurait toutes les pratiques dites d'alternance qu'on retrouve dans différents pays et qui prennent diverses appellations : système d'apprentissage⁴⁴, système « dual »⁴⁵, régime ou enseignement coopératif⁴⁶. Pour notre part, nous nous en tiendrons, pour caractériser la multiplicité de l'alternance, aux appellations, déjà nombreuses, qui incluent le terme alternance : alternance cognitive (Lerbet-Sérénit et Violet, 1999; Morandi, 1999), alternance formative (Morandi, 1999), alternance intégrative (Dumont et Wilk, 1992), alternance qualifiante (Dumont et Wilk, 1992), alternance socio-formative (Galvani, 1999),

⁴⁴ L'apprentissage n'est pas pris ici au sens général de « l'acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne » mais fait plutôt référence à la « dénomination traditionnelle désignant une forme spécifique d'enseignement professionnel régie par un contrat de type particulier, conclu à cet effet entre le formateur et l'apprenti », à une « formation de longue durée essentiellement dispensée dans une entreprise [...] » (Legendre, 1993, p. 67).

Selon Bertrand (2000), l'alternance et l'apprentissage sont des notions qui se recoupent dans une large mesure mais qui sont différentes. En effet, l'apprentissage, qui est certes la modalité la plus ancienne de formation professionnelle, comprend un travail productif en entreprise et une formation, mais celle-ci n'implique pas toujours un passage par un organisme de formation (Balleux, 2000; Bertrand, 2000). L'apprentissage implique un contrat de travail entre l'employeur – ou le compagnon (Balleux, 2000) – et l'apprenti, stipulant les droits et responsabilités de chacun. En ce sens, l'apprentissage pourrait constituer une des deux composantes de l'alternance, soit la formation en entreprise.

⁴⁵ Voir à ce sujet Tremblay (2002) et Tremblay et LeBot (2003).

⁴⁶ Quant à l'enseignement coopératif, plusieurs (Landry et Mazalon, 2002; Veillette, 2002) réservent cette appellation aux études post-secondaires (cégep et université). Autre distinction souvent mentionnée, les stages en enseignement coopératif sont généralement rémunérés contrairement aux formations par alternance en formation professionnelle. Selon Landry et Mazalon (2002), l'objectif des stages diffère : les stages de l'enseignement coopératif en formation universitaire et technique favorisent le transfert de compétences et l'intégration progressive au marché du travail, tandis que les séjours en entreprise en alternance en formation professionnelle font partie de la formation et visent principalement l'acquisition de compétences.

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; Landry, 1992; 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. Ces typologies ainsi que les autres appellations seront présentées brièvement ici et mises en relation entre elles à l'intérieur de chacune des catégories et entre les deux catégories, le mode d'organisation de l'alternance influant sur la stratégie ou l'approche pédagogique privilégiée dans l'alternance.

Avant de présenter ces multiples alternances, il faut déjà spécifier que l'on parle d'*alternance scolaire*, et non pas de *régime d'apprentissage* ou d'*alternance post-scolaire* au sens où Audet (1995a) l'entend, sens qui renvoie à la typologie élaborée selon le statut du public par Tilman et Delvaux (2000) et qui comprend l'*alternance scolaire*, l'*alternance d'apprentissage* et l'*alternance d'insertion*⁴⁷. Cette distinction permet d'éliminer d'emblée l'*alternance externe* développée par Bachelard (1994) pour traiter du retour aux études après une période de travail, et de parler davantage d'*alternance interne*, « c'est-à-dire organisée à l'intérieur de la

⁴⁷Landry et Mazalon (2002) distinguent trois formes d'alternance au Québec selon les objectifs et les modalités des périodes de stages insérées dans les dispositifs de formation : l'*enseignement coopératif* au niveau post-secondaire, dont nous avons déjà traité, l'*alternance travail-études* en formation professionnelle au secondaire (DEP, ASP ou FMSS), et l'*alternance école-travail* dans les cheminements particuliers de formation en adaptation scolaire et sociale au secondaire, visant l'insertion sociale et professionnelle de jeunes (ISPJ) en difficulté. Puisque notre recherche s'effectue au DEP en formation professionnelle au secondaire, nous nous situons en alternance travail-études selon cette typologie, mais préférons, pour l'instant, utiliser le terme alternance seul.

formation » (Bachelard, 1994, p. 49). Spécifions également dès maintenant que l'on se situe dans la logique d'action de l'*alternance qualifiante* plutôt que *socialisatrice* (Fusulier, 2001; Fusulier et Maroy, 2002), en ce sens que l'intention pédagogique, suivant la typologie de Tilman et Delvaux (2000)⁴⁸, en est une de *qualification*, c'est-à-dire que « l'entreprise contribue, dans cette formule, à faire acquérir les bases du métier » (Tilman et Delvaux, 2000, p. 21), voire une de *perfectionnement*, qui va au-delà de la qualification de base. Cette situation de l'intention pédagogique n'exclut cependant pas les objectifs d'*observation* et de *(re)socialisation* qui peuvent intervenir à tout moment de l'apprentissage en entreprise mais qui, dans le contexte de la formation professionnelle (DEP), ne constituent pas une fin en soi. Ces premières spécifications étant faites, nous pouvons aborder la multiplicité de l'*alternance (interne ou scolaire, et dans une logique de qualification)* en termes d'appellations et usages.

1.1.1 Les alternances « organisationnelles »

Bourgeon (1978, 1979) fut certainement l'un des premiers à proposer une classification d'un point de vue des pratiques institutionnelles, classification qui fut reprise plus tard par Geay (1999). Cette typologie va de l'*alternance juxtapositive*, jumelant une période de travail et une période d'étude sans liaison entre elles et où l'organisation entre l'école et l'entreprise est inexistante ou quasi inexistante, à l'*alternance copulative*, qui désigne « une connexion entre ces deux moments d'activité à tous les niveaux, qu'ils soient individuel, relationnel, didactique ou institutionnel » (Bourgeon, 1979, p. 37), et où il y a « compénétration effective des milieux de vie socio-professionnelle et scolaire en une unité de temps formatif »

⁴⁸ Audet (1995a), au Québec, a également distingué les différents types d'alternance de cette façon : alternance avec des stages d'observation, d'acquisition de compétences, d'intégration et d'insertion, celles d'acquisition de compétences et d'intégration correspondent à une intention pédagogique de qualification. De même, Mathey-Pierre (1998) indique, dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* que « selon les populations concernées, l'alternance a des visées d'insertion, de qualification, d'orientation et/ou de socialisation professionnelles » (p.71).

(*Ibid.*, p. 37), en passant par une *alternance associative*. Non seulement le type *alternance copulative* a-t-il influencé la plupart des auteurs francophones, mais cette première classification dans son ensemble a certainement donné le ton aux typologies qui ont suivi car la majorité d'entre elles reprennent sensiblement les mêmes termes (voir tableau 3).

Tableau 3
Les différents types d'alternance dans la lignée
de la typologie élaborée par Bourgeon (1979)

Types Auteurs	Fusion	Juxtaposition	Complémentarité	Intégration
Bourgeon (1979)		Juxtapositive	Associative	Copulative
Bachelard (1994); Malglaive et Weber (1982, 1983)		Fausse	Approchée	Réelle ou vraie
Dumont et Wilk (1992)		Juxtaposée	Empirique	Qualifiante ou intégrative
Mathey-Pierre (1998)			Déductive ou inductive	Véritable ou intégrative (inductive + déductive)
Geay (1999)		Rythme	Renversabilité	Réversibilité
Antoine <i>et al.</i> (1988); Tilman et Delvaux (2000)	Fusion	Juxtaposition	Complémentarité	Articulation
Mazalon et Bourassa (2003)		Juxtapositive	Concertée	
		Relations de service	Relations consensuelles	Relations de réciprocité

En effet, la typologie selon la forme de collaboration entre les organisations, développée par Antoine *et al.* (1988) et reprise par Tilman et Delvaux (2000), qui dénombre quant à elle quatre types d'organisation de l'alternance, comporte trois types qui rejoignent sensiblement ceux proposés par Bourgeon (1979) : *l'alternance-fusion*, lorsque l'activité productive fait partie intégrante du lieu même de la formation (ex. mini-entreprises, coopératives scolaires, simulations, etc.) donc il n'y a

aucun rapport entre l'entreprise et l'école; *l'alternance-juxtaposition* (*alternance juxtapositive* de Bourgeon), *l'alternance-complémentarité*, lorsque les tâches d'apprentissage sont réparties entre le lieu de formation et le lieu de production, ce qui correspond à *l'alternance associative* de Bourgeon (1979); et *l'alternance-articulation* (*alternance copulative* de Bourgeon), lorsque « les deux lieux concourent ensemble à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice d'un métier, sans qu'il soit procédé, *a priori*, à des spécialisations » (Tilman, et Delvaux, 2000, p.20).

Dépassant la typologie de Bourgeon (1979), Fonteneau (1993) a pour sa part introduit l'expression *d'alternance partenariale* comme une forme d'alternance plus élaborée que l'alternance copulative, en ce sens que le fait d'entrer en partenariat pour mettre en place une formation par alternance générerait une redéfinition identitaire, l'émergence de nouveaux systèmes chez les partenaires impliqués.

S'inscrivant dans une autre perspective, Francq *et al.* (1998) ont quant à eux identifié quatre logiques selon lesquelles les organisations éducatives et productives s'engagent dans l'alternance, typologie qui a été reprise par Fusulier et Maroy (2002). Ainsi, en ce qui a trait à l'engagement des entreprises, Fusulier et Maroy (2002) indiquent que celles-ci ont une logique de participation qui répond à « leurs pratiques de recrutement et de gestion de l'emploi » (p. 126). En effet, les entreprises participeraient à *l'alternance selon une logique de coût*, leur but étant d'avoir accès à une main-d'œuvre gratuite ou bon marché, *selon une logique de formation*, demandant un travail productif en échange d'une formation, *selon une logique de réserve de main-d'œuvre*, en sélectionnant des candidats potentiels pour le futur, ou *selon une logique d'embauche*, en cherchant à combler certains postes tout en formant l'élève aux particularités de l'entreprise (machines, relations humaines, etc.) (Francq *et al.*, 1998; Fusulier et Maroy, 2002).

Cette typologie rejoint en quelque sorte celle élaborée par Mazalon (1995) et reprise par Mazalon et Bourassa (2003) qui ont identifié trois types de logiques

relationnelles entre l'école et l'entreprise dans un contexte de formation professionnelle en alternance : les *relations de service*, « dans les cas où les entreprises n'ont pas participé au processus décisionnel en vue de l'harmonisation du plan de formation et ont peu de potentiel d'embauche » (p. 204); les *relations consensuelles*, lorsque l'école et l'entreprise ont deux intérêts communs, soit la qualification et l'embauche des élèves, la négociation s'appuyant principalement sur la complémentarité des contenus de formation⁴⁹ et l'élève est considéré comme de la main-d'œuvre en formation⁵⁰; les *relations de réciprocité*, « sont basées sur des intérêts collectifs reconnaissant les compétences et la place de chacun des partenaires dans une formation professionnelle qualifiante » (Mazalon et Bourassa, 2003, p. 206). Pour ce dernier mode de relations, des comités école-entreprise sont créés, les plans de formation en fonction des programmes d'études sont élaborés de façon concertée et l'entreprise devient demandeur de perfectionnement de sa main-d'œuvre tandis que l'école devient prestataire de formation pour les entreprises.

Enfin, la typologie selon l'arrimage des contenus d'apprentissage entre les organisations, développée par Mazalon et Bourassa (2003) se situe à la limite des typologies abordant l'alternance d'un point de vue institutionnel ou en tant que mode d'organisation de la formation et de celles qui abordent l'alternance du point de vue de l'apprenant et de ses apprentissages. Elle propose deux types d'alternance, soit *l'alternance travail-études juxtapositive*, qui renvoie aux appellations précédentes en lien avec la juxtaposition, et *l'alternance concertée*, qui se traduit par une structure de formation cohérente entre les deux milieux et dont l'élaboration des activités en entreprise résulte d'un processus consensuel des acteurs impliqués.

⁴⁹ En ce sens, rejoint *l'alternance-complémentarité* de Antoine *et al.* (1988) et *l'alternance associative* de Bourgeon (1979).

⁵⁰ Rejoint la *logique d'embauche* de Francq *et al.* (1998).

1.1.2 Les alternances « pédagogiques »

En tant qu'approche pédagogique, les différentes typologies proposées vont d'une *fausse alternance* à une *vraie alternance* (Bachelard, 1994; Malglaive et Weber, 1982, 1983; Mathey-Pierre, 1998), témoignant ainsi d'une évolution du niveau de régulation cognitive par l'individu (Geay, 1999) ou du niveau d'intégration que l'alternance assure chez l'apprenant (Dumont et Wilk, 1992). Ainsi, « quand un individu vit des tâches éducatives en simple contiguïté, [...] l'apprentissage risque de demeurer saturé par la répétition rythmée des tâches, sans que les contenus de l'une et de l'autre se marient avec profit dans l'esprit de celui qui les vit. » (Geay, 1999, p. 112). Pour Geay (1999) se basant sur les trois modes de régulation/récursion cognitive de Piaget, cette *alternance-rythme* constitue une « modalité primitive et précaire de régulation cognitive des apprentissages alternés » et peut être comparée à *l'alternance juxtaposée* de Dumont et Wilk (1992) et la *fausse alternance* de Malglaive et Weber (1982, 1983) repris par Bachelard (1994). Ici, l'hypothèse est que l'apprenant peut intégrer seul les composantes de sa formation, c'est à lui de faire le lien entre les apports du centre de formation et ceux de l'entreprise (Dumont et Wilk, 1992). En conséquence, pour être féconds, ces apprentissages nécessitent un haut niveau d'autonomie personnelle (Geay, 1999). Pour Bachelard (1994), c'est l'absence de liens organisés entre les deux lieux de formation qui en fait une *fausse alternance*. On comprendra aisément que cette *fausse alternance*, *alternance juxtaposée* ou *alternance-rythme*, sur le plan pédagogique, va nécessairement de pair avec, sur le plan organisationnel, *l'alternance-juxtaposition* de Antoine *et al.* (1988), et *l'alternance juxtapositive* de Bourgeon (1978, 1979). Ainsi, selon Fusulier et Maroy (2002), sous l'angle de l'idéal pédagogique, l'alternance ne peut être la simple juxtaposition des différents lieux de formation, mais doit déboucher sur leur articulation.

Plus l'alternance organise ou facilite la mise en référence réciproque des apprentissages effectués au centre et ceux qui s'opèrent en situation de travail, moins elle laisse la personne en formation seule face à

cette difficulté qu'il lui faut de toute façon et en dernier ressort assumer elle-même, mais que les différents acteurs du processus peuvent largement faciliter. (Dumont et Wilk, 1992, p. 25-26).

Dans une situation entre-deux, il s'agit, bien souvent, de doter l'apprenant d'un bagage théorique autour du métier, et de lui permettre de s'exercer, de l'appliquer en entreprise. Ainsi réalisée, l'alternance ne serait qu'*approchée* (Bachelard, 1994; Malglaive et Weber, 1982, 1983), *empirique* (Dumont et Wilk, 1992) ou *déductive* (Mathey-Pierre, 1998). Au mieux, il s'agira d'*alternance-renversabilité*, où la mise en oeuvre consiste en des séquences qui progressent vers une plus grande abstraction cognitive, mais l'apprenant qui se base sur son expérience concrète pour réfléchir à la résolution de problèmes compliqués dans la théorie, ne sait pas traduire ses réflexions dans la pratique (Geay, 1999), ou d'*alternance inductive*, où « les contenus de formation s'appuient sur l'expérience pratique » (Mathey-Pierre, 1998, p. 72). D'un point de vue organisationnel, cette *alternance-approchée* va de pair avec l'*alternance-associative* (Bourgeon, 1979 ; Geay, 1999) ou l'*alternance complémentarité* (Antoine *et al.*, 1988).

Ainsi, pour une majorité d'auteurs qui considèrent l'alternance en tant qu'approche pédagogique, la *vraie alternance* ou l'*alternance réelle* serait celle qui vise à une formation théorique et pratique globale, où l'apprenant construit son projet pédagogique, le met en oeuvre et effectue un recul réflexif sur cette mise en oeuvre (Bachelard, 1994). C'est la *véritable alternance* ou l'*alternance intégrative* de Mathey-Pierre (1998), qui articule les démarches *déductive* et *inductive*, et c'est l'*alternance intégrative* ou *qualifiante* de Dumont et Wilk (1992), qui part de l'apprenant, avec tous ses acquis scolaires et expérientiels, et dont les difficultés face au métier oblige à questionner les savoir-faire qu'il mobilise, l'apprenant n'ayant ici pas seul⁵¹ « la charge d'établir le lien entre les deux modes et contenus de sa

⁵¹ C'est sans doute parce que l'alternance suppose l'accompagnement de l'apprenant et des groupes (auto formation et co-formation) que Galvani (1999) parle d'*alternance socio-formative*.

formation professionnelle » (p. 25). L'apprenant intégrant ainsi en une seule unité cognitive ce qu'il vit sur le terrain (activités pratiques) et en classe (leur formalisation), on serait en face de *l'alternance-réversibilité* de Geay (1999).

Dans ce cas, selon Lerbet-Séréni et Violet (1999), utilisant l'appellation *d'alternance cognitive*, « il devient possible de considérer que la construction du sens dépasse le primat de l'action ou de la compréhension, pour s'enrichir de leur conjonction. Autrement dit, plus l'action s'actualise, plus la conceptualisation s'actualise, plus l'action s'actualise... » (p. 19). Pour Morandi (1999), *l'alternance cognitive* serait aussi *l'alternance formative*, c'est-à-dire une alternance interne, qui « deviendrait ici le principe d'une intégration du sujet dans un processus de formation » (p. 44). En ce sens,

autour des représentations et des processus cognitifs mobilisés, se mettent en place des modes de construction et de production de savoirs. L'alternance cognitive constituerait ainsi un système de transformation entre un objet initial (rupture-continuité des dispositifs de formation) et ces modes de formation. Elle serait, car telle serait l'hypothèse centrale, l'unité cognitive de cette transformation. [...] Plus qu'un contexte, l'alternance, sous ce pôle cognitif, ouvrirait à des modes de construction et de production de compétences qui lui sont propres. (*Ibid.*, p. 45)

D'un point de vue organisationnel, la vraie alternance ne serait possible que dans le cadre de *l'alternance-articulation* (Antoine *et al.*, 1988), « les apprentissages systématiques, théoriques et pratiques pouvant s'effectuer aussi bien sur les lieux de travail que dans l'établissement de formation » (Tilman, et Delvaux, 2000, p.20), ou *l'alternance copulative* (Bourgeon, 1978, 1979). Cette forme d'alternance inclurait dans son fonctionnement un temps pour l'exploitation pédagogique des expériences spécifiques voire contradictoires vécues dans les deux milieux (Fusulier et Maroy, 2002).

Mais cette « *alternance vraie* est-elle fréquente ? » (Bachelard, 1994, p.51), voire possible ? ou même nécessaire ? Pour certains auteurs, il n’y aurait pas de *fausse* ou de *vraie alternance*, mais différentes pratiques d’alternance qui conviennent à différents contextes (Agulhon, 2000 ; Mazalon et Bourassa, 2003). De même, pour Fonteneau (1993), une alternance riche ou pauvre peut naître de tout type de formations en alternance, il suffit, pour qu’elle soit riche, que l’apprenant réussisse « à sa manière à relier les fils du système » (p. 34). Ces « fils du système » peuvent être compris comme

Une série d’oppositions structurant profondément les esprits et les institutions : opposition entre théorie et pratique; entre savoirs formalisés et savoir-faire; entre logique de formation et logique de production; entre liberté intellectuelle et contraintes professionnelles... (Pineau et Sallaberry, 1999, p. 5).

En somme, nous retenons trois principaux types d’alternance, qui sont définis globalement ici.

1. Le type *Juxtaposition*, qui réfère à des périodes de travail en entreprise et des périodes de formation à l’école qui sont sans liaison pédagogique entre elles, et où on suppose que c’est à l’apprenant seul de faire le lien entre les apports du centre de formation et ceux de l’entreprise;
2. Le type *Complémentarité*, qui réfère à la répartition de la formation entre l’école et l’entreprise selon les spécificités de chacun ;
3. Le type *Intégration*, qui réfère à une formation globale à l’école et en entreprise, qui articule les démarches déductive et inductive, et où il y a une connexion à tous les niveaux, l’apprenant n’ayant pas seul ici la charge de faire le lien entre les apports du centre de formation et ceux de l’entreprise.

Cette synthèse des différentes typologies de l’alternance peut être riche de sens dans la compréhension de l’arrimage des pratiques éducatives des enseignants et

des formateurs en entreprise. Les prochains paragraphes abordent succinctement la notion d'arrimage alors que le concept de pratiques éducatives est traité dans la section suivante.

1.2 La notion d'arrimage

La mise à plat des différentes typologies de l'alternance a permis de mettre en relief différentes façons dont les auteurs envisagent les liens ou l'arrimage dans l'alternance, que ce soit d'un point de vue institutionnel ou organisationnel de la formation (Antoine, Grootaers et Tilman, 1988; Bourgeon, 1979; Francq, Leloup et Barré, 1998; Landry, 1992; Mazalon et Bourassa, 2003; Tilman et Delvaux, 2000) ou que ce soit d'un point de vue pédagogique (Dumont et Wilk, 1992; Geay, 1999; Malglaive et Weber, 1982, 1983). Pour notre part, nous avons indiqué, dans le premier chapitre, que l'arrimage dans l'alternance peut consister en l'agencement cohérent et dynamique ou les liens établis entre différents éléments, et nous avons fait le choix de s'intéresser à la question de l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et celles des formateurs. Rappelons que, d'une part, l'enseignant, dont le rôle est profondément modifié, tente de lier ce qui se fait en entreprise à ce qui s'apprend à l'école; d'autre part, le travailleur, devenu formateur en entreprise, tente de répondre aux besoins de formation de l'alternant et de l'école, dans et par sa situation de travail. Ensemble mais séparément, ils participent à la construction des savoirs professionnels par l'apprenant et à sa réussite.

Ainsi, suivant Bachelard (1994), nous croyons que l'alternance se présente non pas comme une pédagogie de la rupture, mais bien comme une pédagogie de liens, liens difficilement saisissables qui se construisent entre les pratiques de ces acteurs dans ces lieux plus ou moins séparés. Pour nous, cette notion d'arrimage laisse voir toute la cohérence et la solidité des liens entre les différents éléments dans l'alternance, mais également toute la dynamique, la fluidité, et la flexibilité de ces liens. Quoi qu'il en soit, il est clair que l'arrimage constitue l'élément central de

l'alternance, celui par lequel l'alternance prend tout son sens, en tant que « pédagogie de la complexité [et] éducation systémique » (Gimonet, 1998, p.27). Ainsi, envisager l'alternance à travers cet arrimage, c'est tenter de comprendre cet « entre » qui unit et sépare comme un lieu créateur de sens, plutôt que comme un « non-lieu devenant envahissant au point qu'aucun des pôles ne pourrait être investi, ou que l'un absorberait l'autre » (Lerbet-Séréni et Violet, 1999, p. 21).

Pour nous, s'intéresser à la question de l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des pratiques des formateurs, c'est s'intéresser à l'agencement cohérent et dynamique des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise, et c'est s'intéresser à la fois aux liens établis DANS les pratiques éducatives et ENTRE les pratiques, et en ce sens les liens peuvent se situer, à notre avis, à différents niveaux dans l'alternance en formation professionnelle. Ainsi, si l'alternance réfère globalement à un va-et-vient entre l'école et l'entreprise, et bien que les liens entre différents éléments puissent être perceptibles tout au long de la formation, un premier niveau qui interpelle concerne à notre avis cette période spécifique de la formation qui articule un séjour à l'école, un séjour en entreprise et un séjour à l'école, typique de l'alternance et que nous appellerons une séquence⁵² de l'alternance. Ce premier niveau d'arrimage permet d'avoir une vue d'ensemble sur les liens entre la formation à l'école et la formation en entreprise dans une période déterminée dans le temps. Il porte un regard « macro » sur l'alternance et l'arrimage qu'elle permet, et nous amène à poser un premier objectif spécifique de recherche :

Décrire l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise dans une séquence école-stage-école en formation professionnelle agricole.

⁵² Cette séquence 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.

D'un point de vue « méso », le regard est invité à se concentrer sur les pratiques éducatives de part et d'autre, à préciser à travers quelles pratiques éducatives est effectué cet arrimage et quelle est l'importance de chacune des pratiques éducatives pour permettre l'agencement cohérent et dynamique entre celles-ci. On cherche alors à comprendre l'arrimage ou les liens dans les différentes pratiques éducatives de l'enseignant, d'une part, l'arrimage ou les liens dans les différentes pratiques éducatives du formateur en entreprise, d'autre part, mais également l'arrimage entre les différentes pratiques éducatives de part et d'autre, et ce, dans une perspective plus fine de l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Ce second niveau nous amène à poser un second objectif spécifique de recherche :

Situer l'importance des différentes pratiques éducatives pour effectuer l'arrimage en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole.

Enfin, un troisième niveau invite à poser un regard encore plus pointu, à focaliser sur une pratique éducative de l'enseignant – que celle-ci soit avant ou après le stage – et une pratique éducative du formateur en entreprise, situées à un moment précis de la séquence et donc qui font partie de ce contexte. Ce niveau vise à comprendre comment s'effectuent les liens ou comment s'effectue l'arrimage lorsque l'enseignant interagit avec un ou des élèves ou lorsque le formateur en entreprise interagit avec son stagiaire. Mais avant de poser un troisième objectif spécifique de recherche, si l'on s'intéresse à l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des pratiques des formateurs, encore faut-il savoir de quelles pratiques il est question. La présentation du concept de pratiques éducatives dans la prochaine section devrait nous éclairer à ce sujet.

2. LE CONCEPT DE 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, 2002a; Bru et Talbot, 2001). Cependant, il n'existe pas de concept clairement défini parmi les chercheurs qui investissent le sujet. À titre d'exemple, chez Altet, professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes qui conduit depuis de nombreuses années des recherches dans le domaine de la formation professionnelle des enseignants, la pratique est abordée à la fois sous les termes de pratiques éducatives (1994), de pratiques d'enseignement (1994), de pratiques pédagogiques (1994; 2000; Altet et Mosconi, 2001) et de pratiques enseignantes (1994; 1996; 2000; 2002; Altet et Mosconi, 2001), sans qu'il n'y ait de réelle distinction entre ceux-ci.

Quoi qu'il en soit, 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 est défini dans les prochains paragraphes, en s'inspirant de différents travaux qui ont traité des pratiques des enseignants. Par la suite, nous abordons les composantes des pratiques éducatives avant d'identifier les pratiques éducatives propres aux enseignants de la formation professionnelle et celles propres aux formateurs en entreprise.

2.1 Notre définition de pratiques éducatives

Selon Dejean (2000), les pratiques éducatives peuvent être définies comme l'ensemble des pratiques qui se rapportent à la fonction éducative d'une pratique professionnelle, le concept de pratique professionnelle référant à « l'activité

professionnelle telle que la décline un sujet particulier » (Nadot, 2000, p. 186). La pratique professionnelle révèle les compétences, les invariants de la conduite de même que les efforts d'adaptation effectués par le professionnel pour répondre aux contraintes des situations imposées. À titre d'exemple, Dejean (2000) parle de l'action éducative comme constituante de la pratique de formateurs en établissements spécialisés, d'animateurs, d'éducateurs techniques ou spécialisés, etc., ce qui rejoint la conception de Barbier (2006). Ainsi, les pratiques éducatives ne seraient pas le propre de l'enseignant ou des professionnels de l'éducation mais pourraient être attribuées à toute personne exerçant une fonction éducative dans son travail, ou, encore plus largement, dans sa vie (les parents par exemple). Cependant, alors que les pratiques éducatives peuvent être dirigées vers différentes personnes, les pratiques qui nous intéressent ici sont celles, plus spécifiques, qui ont pour but de favoriser l'apprentissage des élèves.

Suivant Altet (2002) à l'égard des pratiques enseignantes, nous considérons que les pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise renvoient « à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel » (p. 86). Elles ne se limitent pas aux actions observables mais comportent « les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée [...], les choix, les prises de décision » (*Ibid.*, p. 86), et comprennent également « les significations données [...] à ses actions » (*Ibid.*, p. 87). De même, Bru (2002*b*) indique que « la pratique est non seulement repérable par ses procédures et ses produits mais également par ses processus » (p. 145). En ce sens, comme le propose Paquay (2004) pour ce qui est des études sur les pratiques enseignantes, il convient de considérer à la fois les dimensions comportementale et cognitive en tenant compte du contexte.

En somme, en s'inspirant des différents chercheurs mentionnés précédemment, nous définissons les pratiques éducatives comme l'ensemble des actes singuliers et situés qui se rapportent à la fonction éducative d'une activité

professionnelle telle que la décline un sujet particulier et dont la finalité est l'apprentissage des élèves. Ces actes sont orientés par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Ils concernent tant les actions observables (dimension comportementale) que les actions mentales survenant simultanément ou parallèlement aux actions observables (dimension cognitive), et inclut les significations que le professionnel accorde à ses actions.

Les prochaines sous-sections s'attardent, de façon plus spécifique, à circonscrire les pratiques éducatives des enseignants et circonscrire celles, nécessairement plus limitées, des formateurs en entreprise. Mais avant, nous abordons les différentes composantes des pratiques.

2.2 Composantes des pratiques éducatives

Pour décrire ces pratiques, il nous apparaît que les trois composantes de la pratique décrites par Bru (1992, 1993) sont assez générales pour pouvoir s'appliquer aux pratiques éducatives des enseignants ainsi qu'à celles des formateurs en entreprise. En effet, cet auteur identifie trois catégories de variables d'action sur lesquelles l'enseignant peut adopter des modalités différentes :

1. Les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus ou variables didactiques, directement en rapport avec le savoir à enseigner (transposition didactique, opérationnalisation des objectifs, choix des activités sur les contenus);
2. Les variables processuelles, relatives aux processus relationnels et de gestion de la classe ou variables de processus pédagogiques (dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation);
3. Les variables relatives au dispositif ou variables d'organisation pédagogique (organisation de l'espace, du temps, groupement des élèves, matériel...).

Pour Bru (1993), l'inventaire de ces principales variables sur lesquelles l'enseignant, et ici le formateur en entreprise font des choix, permet de décrire la pratique à un moment précis.

Dans le cadre de cette recherche, nous regroupons ces catégories de variables en termes d'objets, de processus et d'éléments organisationnels pour l'étude des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise. Compte tenu de notre objet de recherche et bien qu'aucun auteur n'ait fait ces liens auparavant, nous établissons que les objets concernent les variables de structuration et de mise en œuvre des contenus et réfèrent directement aux savoirs enseignés ou utilisés (tâches, thèmes, sujets), c'est-à-dire au(x) module(s)⁵³ 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 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.), et, suivant les éléments de définition de l'alternance posés par Mathey-Pierre (1998), il 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.

Finalement, les éléments organisationnels 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).

⁵³ Rappelons qu'en formation professionnelle, les programmes d'études sont divisés en modules et chaque module correspond à une compétence du métier.

Ainsi, en regard des trois types d'alternance retenus, nous considérons qu'il y a juxtaposition des objets de formation lorsque l'objet enseigné à l'école au cours de la séquence est inconnu de l'entreprise, et vice et versa, et lorsqu'il n'y a aucun lien entre les deux (Tableau 4). Nous considérons qu'il y a complémentarité des objets de formation lorsque nous sommes en présence d'un objet spécifique à l'école et d'un objet spécifique en entreprise au cours de la séquence, les deux étant complémentaires. Finalement, nous considérons qu'il y a intégration des objets de formation lorsque nous sommes en présence d'un objet global, commun à l'école et à l'entreprise.

En ce qui a trait au processus, en s'appuyant sur Mathey-Pierre (1998), nous considérons que lorsqu'un intervenant procède d'une démarche essentiellement déductive, ou essentiellement inductive, sa pratique se situe dans le type complémentarité de l'alternance. À l'opposé, lorsqu'un intervenant procède d'une démarche à la fois déductive et inductive, sa pratique se situe dans le type intégration. Finalement, lorsqu'un intervenant procède d'une démarche ni déductive ni inductive, sa pratique se situe dans le type juxtaposition.

Pour ce qui est des éléments organisationnels, chez les enseignants, nous considérons qu'il y a intégration lorsque les moyens utilisés sont communs à l'école et à l'entreprise, c'est-à-dire lorsque le matériel didactique et les équipements utilisés sont partagés ou représentatifs de la réalité en entreprise. En ce qui a trait aux lieux de formation ou à l'organisation de l'espace, nous considérons qu'il y a intégration lorsque les enseignants utilisent des lieux de formation représentatifs de la réalité en entreprise en plus de la salle de classe. Pour ce qui est des personnes impliquées, nous considérons qu'il y a intégration lorsque les enseignants recourent à des personnes du milieu du travail pour la formation à l'école. Finalement, en matière de temps, il y a intégration lorsqu'il y a du temps pour l'exploitation pédagogique de ce qui a été fait dans le milieu de travail.

Tableau 4
Composantes de la pratique en regard des trois types d'alternance

Composante de la pratique	TYPE JUXTAPOSITION	TYPE COMPLÉMENTARITÉ	TYPE INTÉGRATION
Objets	Objet à l'école inconnu de l'entreprise, et vice et versa. Aucun lien entre eux.	Objet spécifique à l'école, et autre objet spécifique à l'entreprise, les deux étant complémentaires	Objet global (commun à l'école et à l'entreprise)
Processus	Démarche ni déductive ni inductive	Démarche essentiellement déductive, ou essentiellement inductive	Démarche à la fois déductive et inductive
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 entreprises 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 de l'expérience vécue en stage et temps pris pour la formation en entreprise.

La complémentarité ayant été définie comme la répartition de la formation entre l'école et l'entreprise selon les spécificités de chacun, nous retenons qu'il y a complémentarité en regard des éléments organisationnels chez les enseignants lorsqu'il n'y a pas de matériel didactique commun avec l'entreprise bien que le matériel habituel utilisé pour la formation soit lié à la réalité en entreprise (Moyens), lorsque la formation à l'école se limite au contexte de la classe (Lieux) et que seuls les enseignants participent à la formation (Personnes impliquées). Considérant qu'il ne peut y avoir de situation entre deux pour l'exploitation pédagogique de ce qui a été

vécu en stage, nous ne retenons pas de critère de complémentarité en regard du temps chez les enseignants. Finalement, la juxtaposition signifie, en termes de moyens, que non seulement il n'y a pas de matériel didactique commun avec l'entreprise, mais que le matériel habituel utilisé pour la formation n'a aucun lien avec la réalité en entreprise. Il y a également juxtaposition lorsque des lieux sans lien avec la formation sont utilisés, c'est-à-dire des lieux ni représentatifs de la réalité en entreprise, ni spécifiques à l'école, que l'école recourt à des personnes sans lien avec la formation pour l'enseignement, et qu'il n'y a pas de temps pour l'exploitation pédagogique de l'expérience vécue en stage.

Pour les formateurs en entreprise, nous considérons qu'il y a intégration des éléments organisationnels lorsque, globalement, il y a une intention de se rapprocher de la formation à l'école, c'est-à-dire lorsqu'il y a une adaptation de ce qui est généralement fait dans le cadre du travail spécifiquement pour la formation du stagiaire, que ce soit en termes de moyens utilisés, de lieux de formation, de personnes impliquées ou de temps de formation. Nous considérons donc qu'il y a complémentarité des éléments organisationnels lorsqu'il n'y a pas de changement apporté au contexte habituel de travail en entreprise, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de matériel didactique commun avec l'école bien que le matériel habituel utilisé pour la formation soit lié à la formation à l'école (Moyens), que le lieu principal de travail permette l'enseignement des modules prévus (Lieux), que des personnes soient identifiées pour encadrer le travail du stagiaire (Personnes impliquées) et que le temps de formation corresponde au temps de travail (Temps). Finalement, nous considérons qu'il y a juxtaposition lorsque non seulement il n'y a pas de changement apporté au travail, mais en plus le matériel majoritairement utilisé ne correspond pas du tout à celui qui devrait être utilisé relativement à un module (Moyens), que le lieu principal de travail n'a aucun lien avec la formation à l'école (Lieux), que le stagiaire est laissé à lui-même (Personnes impliquées) et qu'il n'y a pas de temps pris pour la formation (Temps).

L'identification des composantes des pratiques éducatives et la définition des différents éléments en regard des trois types d'alternance nous permettront de répondre à notre premier objectif spécifique de recherche. Par ailleurs, compte tenu des logiques différentes dans lesquelles elles s'insèrent, logique de formation et logique de production, les pratiques éducatives des enseignants différeront des pratiques éducatives des formateurs en entreprise. C'est ce que nous abordons dans les paragraphes qui suivent.

2.3 Pratiques éducatives des enseignants

Chez les enseignants comme chez les formateurs en entreprise, les pratiques éducatives réfèrent à la partie de la pratique professionnelle qui a une visée éducative. Aussi, afin de circonscrire les pratiques éducatives des enseignants, nous traitons, dans un premier temps, du système de pratiques professionnelles de ces derniers. Par la suite, nous nous intéressons à certaines pratiques éducatives en particulier, soient les pratiques d'enseignement.

2.3.1 Pratiques éducatives et système de pratiques professionnelles des enseignants

La pratique professionnelle de l'enseignant se rapporte aux pratiques enseignantes, qui peuvent être définies, à la suite de Altet (2002), comme les actes singuliers d'un professionnel de l'éducation ainsi que les significations que ce dernier leur accorde. Pour Altet (2003), « les pratiques enseignantes désignent d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves. Mais si la notion de pratiques enseignantes comprend les pratiques d'enseignement-apprentissage dans la classe, elle ne s'y réduit pas » (p. 36). Cette conception rejoint celle de Bru (2001), qui considère que « ce que fait un enseignant dans son établissement, au sein de l'équipe pédagogique, dans ses rapports avec les autres personnels, dans sa participation à la conception du projet d'établissement, dans les

conseils de classe, dans ses rapports avec les parents d'élèves et différents partenaires » (p. 7) fait également partie des pratiques enseignantes.

En ce sens, Marcel (2001, voir Bru et Talbot, 2001; 2002, 2004), qui comme Altet et Bru s'est principalement intéressé aux pratiques des enseignants du primaire, inclut différentes pratiques dans les pratiques enseignantes et propose de les considérer comme un système de pratiques professionnelles (Marcel, 2004). En plus d'inclure des pratiques hors de l'école⁵⁴, ce système comporte divers sous-systèmes de pratiques à l'intérieur de l'école :

1. Les pratiques de direction;
2. Les pratiques en situations formalisées, entre enseignants ou avec d'autres partenaires (conseils d'écoles, de cycle, des maîtres, réunions de parents d'élèves);
3. Les pratiques durant les temps interstitiels, avec les élèves, des partenaires ou individuelles (récréations, moments de l'entrée ou de la sortie);
4. Les pratiques d'enseignement individuelles (l'enseignant dans sa classe) et partenariales (l'enseignant avec un autre enseignant ou autre partenaire).

Dans le contexte de la formation professionnelle, une analyse de la situation de travail des enseignants (MEQ, 1995) relève quinze tâches liées à la planification (du programme, de modules, de leçons, et de l'organisation matérielle), à l'enseignement, à l'évaluation, au tutorat, à la supervision des stages, des programmes d'alternance et des régimes d'apprentissage, à la collaboration avec les entreprises, à la formation sur mesure en entreprise, aux activités à caractère administratif, à la participation à la vie de l'école, et au perfectionnement. Ainsi, en s'appuyant sur le système de pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire de Marcel (2004), nous proposons un système de pratiques professionnelles de

⁵⁴ Marcel (2004) fait référence ici aux corrections, aux préparations, aux activités de formation continue, aux activités syndicales, au militantisme pédagogique, etc.

l'enseignant en formation professionnelle (voir figure 2). 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 d'enseignement, 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, 2006*a*, 2006*b*) et, selon notre connaissance du secteur, particulièrement en agriculture. Suivant l'hypothèse de Marcel (voir 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.

En outre, si nous revenons à notre définition de pratiques éducatives, toute pratique enseignante n'est pas nécessairement une pratique éducative. En effet, certaines pratiques enseignantes, donc pratiques qui se rapportent à la profession d'enseignant, n'ont pas de visée éducative au sens strict. C'est le cas par exemple des pratiques administratives, de certaines pratiques en situations formalisées, et autres. Ainsi, chez l'enseignant, les pratiques éducatives constituent une partie des pratiques enseignantes, celles qui sont des actions éducatives, qu'elles soient dirigées envers les élèves (par exemple : les pratiques d'enseignement, les activités de rattrapage et autres rencontres à visée éducative avec les apprenants), envers les collègues (par

exemple : la formation de collègues à l'utilisation des TIC), ou envers les parents (par exemple : expliquer à un parent comment faire réviser les mots de vocabulaire à un enfant).

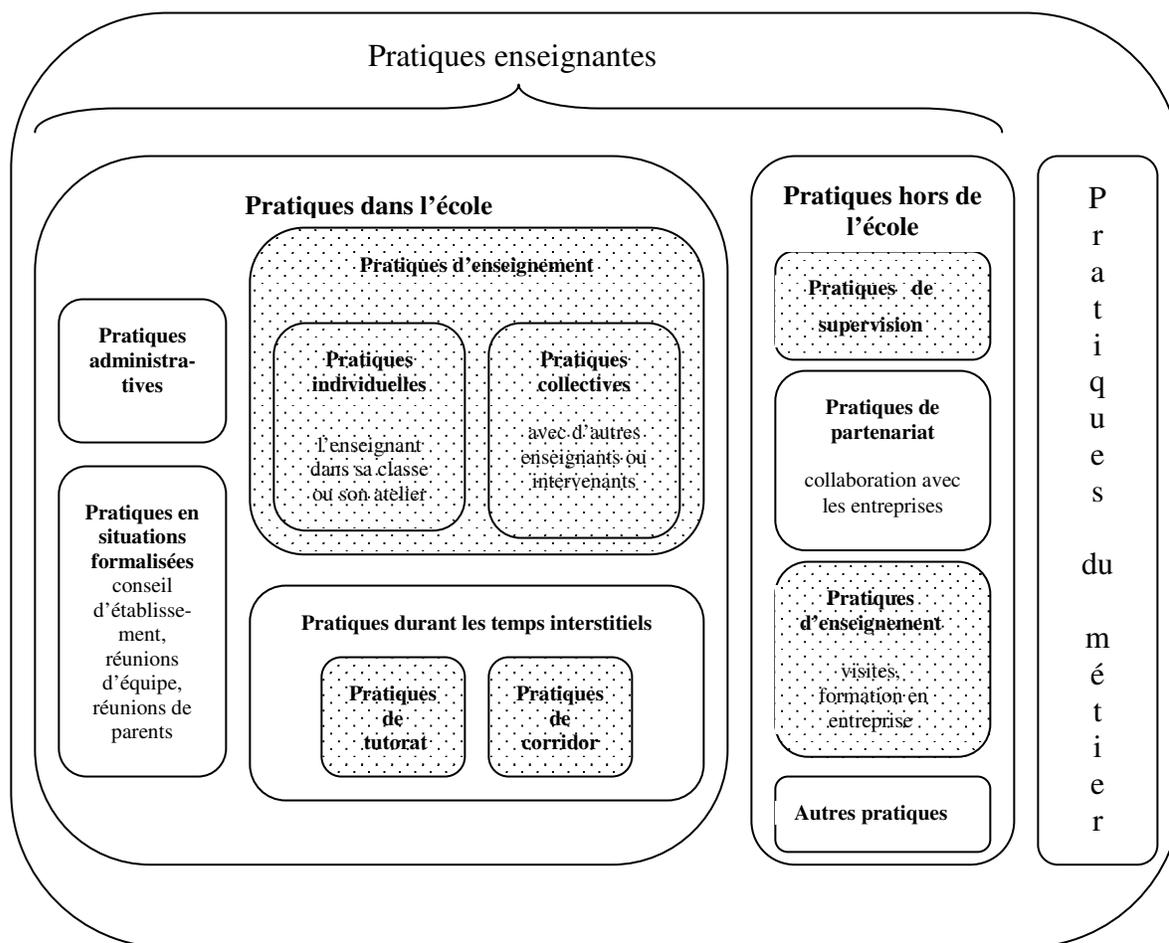


Figure 2

Le système de pratiques professionnelles et les pratiques éducatives de l'enseignant en formation professionnelle (adapté de Marcel, 2004)

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.

Ainsi, suivant le sens donné par le MEQ (1995), les pratiques de tutorat sont liées à l'encadrement de l'ensemble de l'activité scolaire de l'élève (Legendre, 1993) et ont trait au fait de rencontrer les élèves en dehors des heures de cours, de les orienter vers les ressources, de faire des appels téléphoniques en cas d'absence et de tenir à jour les dossiers pédagogiques qui comprennent des renseignements sur le rattrapage, les appels, les absences, les relations avec des ressources, les objectifs fixés, etc..

Les pratiques de corridor concernent les actions non planifiées qui se passent en dehors des heures de cours, par exemple lors des pauses, des repas, etc. et en ce sens réfèrent aux pratiques dans des lieux à la périphérie de la classe (Couturier et Morin, 2003).

Les pratiques de supervision sont comprises ici de façon plus large que ce qu'en dit le ministère de l'Éducation (1995). Ainsi, non seulement cela signifie assister l'élève dans ses démarches pour se trouver un lieu de stage, approuver le lieu de stage, préparer le matériel (fiches de suivi, documents pour le rapport de stage, assurances, etc.), visiter les stagiaires ou accompagner les stagiaires, évaluer le stage et faire un rapport aux autorités (Villeneuve, 1994), mais également, nous semble-t-il et selon ce que nous disent les enseignants, effectuer le suivi de l'élève avec le formateur en entreprise et aider ce dernier à mieux intervenir auprès de l'élève. Suivant Villeneuve (1994), les pratiques de supervision comprennent quatre fonctions :

1. Une fonction administrative, qui concerne la planification, l'organisation, la coordination, l'évaluation ou la vérification de la qualité et de la quantité du travail effectué en stage;
2. Une fonction d'enseignement, que nous appellerons individualisé, qui réfère à des actions auprès de l'élève ou du formateur en entreprise visant à favoriser « l'acquisition des savoirs en termes de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs [et à aider] l'établissement de liens entre la théorie et la pratique » (Villeneuve, 1994, p. 29);
3. Une fonction de soutien, qui renvoie à des actions auprès de l'élève ou du formateur en entreprise visant « l'atteinte du bien-être et de la transparence nécessaire à l'acquisition des apprentissages » (*Ibid*, p. 29);
4. Une fonction de « travail avec » qui fait état de participation à la tâche avec le stagiaire ou le formateur en entreprise, ou les deux.

Selon les centres de formation professionnelle, ce sont tous les enseignants qui participent à la supervision des stages en alternance, alors que dans certains endroits il y a un ou des responsables de stages spécifiques.

Enfin, les pratiques d'enseignement, effectuées dans l'école ou hors de l'école, sont certes les pratiques éducatives les plus importantes de l'enseignant et ont pour but spécifique l'apprentissage des élèves. Elles comprennent trois phases : la phase préactive, qui correspond à la planification, la phase interactive, qui concerne l'intervention en tant que tel auprès des élèves, et la phase postactive, qui concerne l'évaluation de l'enseignement (Altet, 2002). De plus, les pratiques d'enseignement sont variées parce qu'elles sont contextualisées (variabilité intra-maîtres et inter-maîtres). Les pratiques d'enseignement dans l'école ont trait à l'intervention auprès du groupe d'élèves (cours), que ce soit en classe, en atelier ou en laboratoire. Elles peuvent être effectuées individuellement, lorsque l'enseignant intervient seul, ou collectivement, lorsque l'enseignant intervient avec un autre enseignant ou un intervenant externe. Les pratiques d'enseignement hors de l'école, qu'elles soient effectuées

individuellement ou collectivement, ont également trait à l'intervention auprès du groupe d'élèves (cours) mais cette fois à l'extérieur du centre de formation professionnelle. Elles réfèrent par exemple aux visites d'entreprise, d'expositions, etc. Elles incluent également la formation sur mesure en entreprise identifiée comme une des tâches de l'enseignant par le ministère de l'Éducation (MEQ, 1995).

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. Les différents éléments abordés en regard des pratiques éducatives des enseignants nous permettront de répondre à notre deuxième objectif spécifique de recherche qui vise à situer l'importance de ces différentes pratiques éducatives pour effectuer l'arrimage en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole.

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 accordons une attention particulière dans cette recherche. La prochaine sous-section aborde les pratiques d'enseignement en contexte d'alternance.

2.3.2 *Pratiques d'enseignement et didactique de l'alternance*

Nous l'avons dit, peu de recherches ont porté sur les enseignants en formation professionnelle, de façon générale, et sur leurs pratiques, de façon plus spécifique. Certains auteurs ont cependant traité de la question de *comment enseigner dans l'alternance ?* et les processus qu'ils proposent sont susceptibles d'apporter un éclairage sur les pratiques d'enseignement dans l'alternance.

En ce sens, Geay (1993, 1997, 1998) propose une didactique de l'alternance qui part de la prise en compte de l'expérience de l'alternant comme expérience d'apprentissage par production de savoir. Son approche se situe dans une perspective constructiviste de l'apprentissage et s'appuie sur les concepts d'apprentissage par production de savoir (Lerbet, 1993), de transposition didactique (Chevallard, 1985), de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) et de situations problèmes (Meirieu, 1988).

Ainsi, la didactique de l'alternance telle que proposée par Geay (1993, 1997, 1998) préconise d'entrer par la complexité des situations vécues par l'alternant. Ensuite, l'explicitation détaillée de l'expérience de travail permettra la prise de conscience de la richesse de la situation, puis la construction de problèmes complexes par une activité de problématisation (les questions n'étant pas prédéfinies). Par la suite, leur modélisation en situations-problèmes didactiques sera effectuée après identification de ce qui fait obstacle du point de vue de la formation. « Ainsi, la situation-problème signifiante, quand elle émerge, ne peut être que produite par l'alternant lui-même et elle vaut mieux que toutes celles élaborées par l'enseignant » (Geay, 1997, p. 30). La didactique de l'alternance est donc une didactique en amont de toute didactique des disciplines, où l'analyse des situations vécues « permettra de choisir les points d'appui didactiques et d'y repérer les savoirs en usages » (Zaïd, 2004, p. 49). En ce sens, comme toute didactique, la didactique de l'alternance s'appuie sur les contenus de formation mais suppose également, selon notre compréhension du modèle de Geay (1993, 1997, 1998), un processus de formation. La figure suivante résume le processus de didactique de l'alternance proposé par Geay.

Ainsi, selon Hahn (1997), « l'alternance devrait permettre de construire des situations authentiques et motivantes en faisant appel au vécu professionnel des élèves. » (p. 83). Cela pourrait vouloir dire que l'enseignant doit instaurer, lorsque c'est possible, « des séquences, des temps de construction de problèmes, en

s'appuyant sur les matériaux fournis par les élèves de la classe » (C. Gérard, 1997, p. 47). Or, si l'étape de nommer les situations vécues dans l'alternance semble aller de soi, les étapes d'explicitation, de problématisation et de modélisation en situations-problèmes proposées par Geay (1993, 1997) sont beaucoup plus complexes.

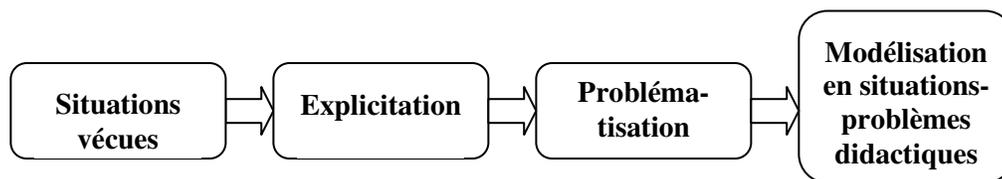


Figure 3

Le processus de didactique de l'alternance (inspiré de Geay, 1993, 1997, 1998)

S'inspirant de Vermersch (1994), Geay et Sallaberry (1999) indiquent que l'explicitation réfère à la prise de conscience, processus inverse de l'explication, à la verbalisation (mise en mots) des situations vécues, où « il faut faire passer des connaissances-en-actes (pré-réfléchies) aux connaissances conscientes (réfléchies). C'est ainsi seulement que l'expérience vécue devient apprentissage » (Geay et Sallaberry, 1999, p.25).

Ici, il s'agit d'abord de faire décrire et raconter des situations vécues (journal de bord des apprentissages, récit d'expériences), de questionner, de communiquer pour que dans l'échange puissent émerger des problèmes signifiants pour les apprentis parce que posés par eux. C'est un travail d'aide à la construction de l'expérience, à partir de ce qui a été vécu, d'aide au passage de l'expérience en conscience, par une activité didactique d'explicitation collective, à l'instar de ce qui se fait dans l'activité d'analyse des pratiques dans la formation des adultes. C'est cette activité (interdisciplinaire) qui doit être introduite dans l'alternance. (Geay et Sallaberry, 1999, p. 12)

La problématisation consiste quant à elle à la construction du problème, en identifiant les dimensions pertinentes de la situation vécue et en formulant des hypothèses soumises à réfutation (Geay et Sallaberry, 1999). Cette problématisation commande un temps d'analyse et de questionnement en interdisciplinarité et en ce

sens suppose la consultation des spécialistes que sont les enseignants. En ce sens, problématiser, c'est entrer dans la complexité de la situation vécue, « c'est faire découvrir une science à faire (et non une science toute faite), dans laquelle les différentes disciplines prennent sens » (Geay et Sallaberry, 1999, p. 13).

En effet, en invitant l'élève à problématiser, il s'agit de créer une rupture avec les pratiques d'enseignement classiques qui reposent, le plus souvent, sur des problèmes « déjà là », construits a priori par l'enseignant et donnés à résoudre aux élèves. Une telle perspective, d'essence autoformative, renvoie à un « état d'esprit » de l'enseignant-formateur : elle l'invite, entre autres, à accompagner la personne-apprenante dans des démarches de production de savoirs, ce qui suppose de ne pas négliger l'importance de l'autoréférence par rapport au fait de se former. (C. Gérard, 1997, p. 51)

La modélisation en situations-problèmes didactiques résulte de la problématisation et consiste à bien poser le problème en regard des différentes disciplines (Geay, 1997; Geay et Sallaberry, 1999). Encore une fois, les auteurs y voient là « une approche interdisciplinaire où les enseignants concernés par un même objet de savoir sont là, autour d'une question de praticien, consultés comme spécialistes par les alternants pour les aider à bien poser le problème et à s'en donner une représentation précise » (Geay, 1997, p. 34). En ce sens, la didactique de l'alternance serait-elle possible seulement lors des retours de stage, où souvent plus d'un enseignant intervient? Pour Buguet (2003), si les situations vécues en stage sont d'abord exploitées lorsque les étudiants reviennent de stage où un temps est prévu pour mettre en commun les diverses expériences de chacun, elles peuvent également être exploitées « dans différents cours où l'expérience est la base de travail et sert de support pour réfléchir, théoriser, intellectualiser » (Buguet, 2003, p. 143). Ainsi, faisant suite à ce travail de problématisation et de modélisation en situations-problèmes didactiques qui se veut interdisciplinaire, chaque enseignant, généraliste et professionnel, pourra « faire les liens avec les apports théoriques de sa discipline et aider au franchissement des obstacles cognitifs liés au savoir scientifique à

enseigner » (Geay et Sallaberry, 1999, p. 13). Dans les pratiques d'enseignement, l'arrimage s'effectuerait donc à travers ce processus.

En somme, dans le cadre de cette recherche, nous retenons cinq étapes au processus de didactique de l'alternance : situations-vécues, explicitation, problématisation, modélisation en situations-problèmes didactiques et apports théoriques. Cependant, ce processus est, à notre avis, davantage circulaire que linéaire car les apports théoriques pourront susciter des questionnements et le rappel de situations vécues en entreprises, et ainsi de suite (voir figure 4). Nous envisageons donc ce processus différemment de Geay (1993, 1997, 1998), dont le modèle découle des multiples pratiques et réflexions dans les Maisons familiales rurales en France, qui privilégient une approche très inductive de la formation. Ainsi pour nous, il n'est pas nécessaire d'entrer par les situations vécues; selon une approche plus déductive de la formation, il serait possible, en effet, d'entrer par les apports théoriques.

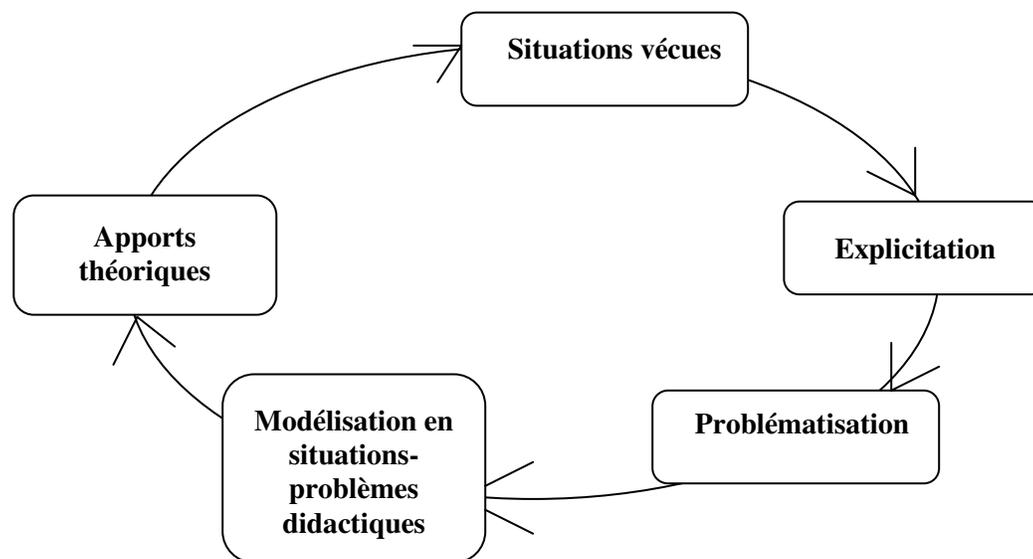


Figure 4

Le processus de didactique de l'alternance envisagé dans les pratiques d'enseignement

En outre, il nous apparaît que dans une situation d'enseignement-apprentissage, les différentes étapes du processus de didactique de l'alternance doivent majoritairement être effectuées par l'élève, tel que le propose Geay. En ce sens, le rôle de l'enseignant est d'amener l'élève à faire part de situations vécues et à les expliciter, d'aider l'élève à construire les situation-problèmes et à faire des liens avec les apports théoriques. À cet égard, il est intéressant de savoir si une étape est initiée par l'élève ou si elle est effectuée suite à la demande de l'enseignant. Par conséquent, dans le cadre de cette étude, nous retenons les définitions suivantes pour les différentes étapes du processus de didactique de l'alternance :

1. Situations vécues : 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.
2. Explicitation : 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.
3. Problématisation : opérations de l'enseignant qui consistent 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).
4. Modélisation en situations-problèmes didactiques : 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).
5. Apports théoriques : opérations de l'enseignant ou des élèves qui consistent à amener ou à faire amener des connaissances en lien avec la ou les matières (le ou les modules).

Ces différents éléments concernant les pratiques d'enseignement et la didactique de l'alternance nous amène à poser un troisième objectif spécifique de recherche :

Décrire l'arrimage dans les pratiques d'enseignement des enseignants en formation professionnelle agricole à partir du processus de didactique de l'alternance.

Les prochains paragraphes traitent des pratiques éducatives des formateurs et s'intéressent de façon plus spécifique aux pratiques de formation en entreprise.

2.4 Pratiques éducatives des formateurs en entreprise

Comme c'était le cas pour les enseignants, les pratiques éducatives des formateurs en entreprises réfèrent à la partie de la pratique professionnelle qui a une visée éducative. Bien qu'elles soient certainement moins nombreuses chez les formateurs en entreprises, il importe de circonscrire ces pratiques éducatives à travers le système de pratiques professionnelles auxquelles elles appartiennent, comme nous l'avons fait pour les enseignants. Nous traitons donc, dans un premier temps, du système de pratiques professionnelles des formateurs en entreprises, avant de s'attarder à certaines pratiques éducatives en particulier, soient les pratiques de formation en entreprise.

2.4.1 Pratiques éducatives et système de pratiques professionnelles des formateurs 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 le métier de producteur agricole. À cet égard, le Comité sectoriel de main-

d'œuvre de la production agricole (Caouette et Tremblay, 2001) regroupe les principales tâches du producteur agricole en sept ensembles, que ce soit en production animale ou en production végétale. Bien que chacun de ces éléments aient des spécificités selon le type de production, nous pouvons dire que globalement,

- l'organisation concerne l'analyse des scénarios d'exploitation en fonction du marché et des données de production de l'année précédente;
- l'exploitation a trait à la planification des activités de production et à l'approvisionnement;
- la gestion de la production concerne les opérations de production proprement dites et au suivi du troupeau ou des cultures;
- l'administration a trait au contrôle financier de l'exploitation en recueillant des données et en tenant à jour divers registres permettant l'établissement de budgets et la préparation de rapports;
- la gestion des ressources humaines concerne l'évaluation des besoins de main-d'œuvre, l'embauche des travailleurs, la répartition des tâches, la formation des employés et l'évaluation de leur rendement;
- la commercialisation, la vente, le marketing et la distribution ont trait à la mise en marché des produits de l'exploitation, à l'entreposage, à l'emballage et à la livraison des produits, à la qualité des produits et à la vente;
- les autres tâches renvoient à l'expérimentation de nouvelles méthodes ou produits, au perfectionnement et à la participation à des colloques et expositions, aux diverses rencontres avec d'autres producteurs, des organismes, des fournisseurs, etc.

Nous considérons ces sept ensembles comme les différentes pratiques professionnelles ou pratiques du métier du producteur agricole. Contrairement à l'enseignant, il n'y a pas de pratiques éducatives à l'intérieur des pratiques professionnelles du producteur agricole. En effet, bien que les pratiques de gestion des ressources humaines comprennent la formation des employés, et que le document

indique à ce propos que le producteur agricole peut être amené à « effectuer une supervision directe des travailleurs agricoles, leur enseigner des techniques de production et des méthodes de travail, et assurer leur développement » (Caouette et Tremblay, 2001, p. 98), cette formation n'a pas, d'emblée, une visée éducative, mais bien une visée productive.

Ainsi, dans le cadre de la formation en alternance, d'autres tâches s'ajoutent aux pratiques du métier de producteur agricole. En effet, Lafrenière et Fréchette (1997) considèrent que les tâches du formateur en entreprise se résument à :

- assurer le lien avec l'école, c'est-à-dire échanger avec la personne de l'école responsable du stage sur les habiletés du stagiaire et sur son comportement, et signaler tout changement qui peut modifier le Plan de formation du stagiaire;
- accueillir le stagiaire, ce qui signifie lui donner l'information sur l'entreprise, échanger sur son Plan de formation et lui préciser comment on entend procéder pour le déroulement de son stage;
- planifier les tâches ou la charge de travail de l'apprenant, ce qui veut dire planifier la répartition de l'ensemble des tâches pour assurer la réalisation graduelle du Plan de formation, faire le point régulièrement avec le ou la stagiaire sur la planification des tâches, en tenant compte de son rythme d'apprentissage et s'il le faut, adapter cette planification pour faire face aux situations imprévues;
- superviser au quotidien les apprentissages et le travail du stagiaire, ce qui implique de préparer, expliquer, démontrer la tâche, faire pratiquer, faire exécuter, corriger et apprécier; et participer à l'évaluation, c'est-à-dire observer la qualité de l'exécution des tâches par le stagiaire, noter les résultats obtenus et les progrès accomplis, en se référant aux objectifs fixés et aux critères d'évaluation convenus avec l'école, et relever ses forces et ses faiblesses (connaissances, habiletés, comportements).

Ainsi, en faisant le parallèle avec les pratiques éducatives des enseignants, nous regroupons ces différentes tâches du formateur en entreprise 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 agricole (figure 5). Comme pour les enseignants, nous incluons dans ces pratiques les pratiques dans les temps interstitiels, qui, bien qu'elles fassent partie des pratiques du métier et n'ont pas 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.

Ainsi, dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons aux pratiques éducatives des formateurs en entreprise que sont les pratiques de suivi avec l'école et les pratiques de formation en entreprise. Suivant Marcel (2004) et comme c'est le cas pour les pratiques éducatives des enseignants, ces pratiques éducatives sont liées entre elles ainsi qu'aux autres pratiques du formateur en entreprise et, en contexte d'alternance, elles peuvent également être liées aux pratiques éducatives des enseignants.

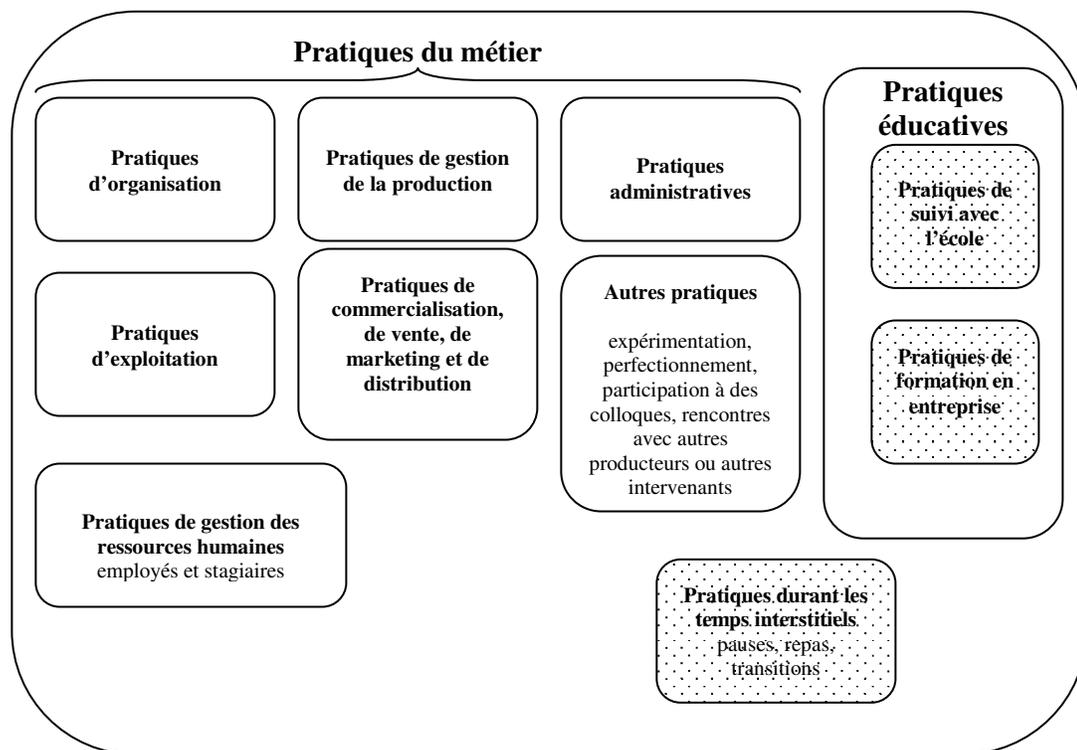


Figure 5
Le système de pratiques professionnelles et les pratiques éducatives du formateur en entreprise agricole

Les différents éléments abordés en regard des pratiques éducatives des formateurs en entreprises nous permettront de répondre à notre deuxième objectif spécifique de recherche qui vise à situer l'importance de ces différentes pratiques éducatives pour effectuer l'arrimage en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole. Par ailleurs, pour aller plus loin dans l'étude des pratiques éducatives et de l'arrimage, étant donné l'importance des pratiques de formation parmi les pratiques éducatives, nous nous y attardons de façon plus spécifique dans la section suivante.

2.4.2 *Pratiques de formation en entreprise*

Contrairement aux enseignants de la formation professionnelle, plusieurs auteurs ont traité de la formation en entreprise, que ce soit dans un contexte d'alternance ou non. Entre autres, la présentation des recherches portant sur l'alternance a permis d'identifier différents cadres utilisés pour analyser les apprentissages réalisés ou l'encadrement effectué en stage : les profils de participation et d'apprentissage (Fuller et Unwin, 2003, 2004), le système d'activité et apprentissage en milieu de travail (Engeström, 2001), la typologie de l'expérience de travail (Guile et Griffiths, 2001), la typologie des formes de tutorat (Agulhon et Lechaux, 1996), et les pratiques de participation et de formation en milieu de travail (Billett 1995, 2001, 2002, 2004; Billett, Barker et Hernon-Tinning, 2004). Parmi ceux-ci, les premiers (Engeström, 2001; Fuller et Unwin, 2003, 2004) ont abordé la formation en entreprise sous l'angle de l'apprentissage, donc en se centrant sur l'élève, et en ce sens il ne nous est pas utile de les présenter ici. Les autres ont plutôt traité des pratiques des tuteurs ou des formateurs en entreprise et en ce sens peuvent être pertinents pour l'étude des pratiques de formation en entreprise, que nous avons définies comme comprenant la planification des tâches de l'alternant (phase préactive), la supervision au quotidien des apprentissages et du travail de celui-ci (phase interactive) et l'évaluation de cette supervision (phase postactive). Nous présentons donc ces modèles dans les paragraphes suivants.

2.4.2.1 Typologie des formes de tutorat. Pour Agulhon et Lechaux (1996), « le tuteur est [...] un adulte de référence qui guide et soutient le jeune dans sa progression » (p. 23). Ils proposent quatre formes de pratiques du tutorat ou modes d'intégration du jeune qui dépendent davantage « du contexte socio-organisationnel de l'intervention des tuteurs que de leurs qualités propres ou des caractéristiques des jeunes (statut, niveau de formation, personnalité) » (p. 30). Ainsi, pour ces auteurs, les tuteurs s'inscrivent dans une logique d'organisation des apprentissages, de gestion de la mise au travail, d'intégration des normes de la production ou d'accueil formel.

Les tuteurs qui ont une logique d'organisation des apprentissages s'appuient fortement sur le modèle scolaire et centrent leurs pratiques sur la planification et la progression des apprentissages en répondant aux attentes des enseignants. Ces tuteurs connaissent le niveau de formation des élèves et les objectifs de stage, ils ont eux-mêmes été stagiaires et ont de l'expérience comme tuteurs. Ils sont capables de formaliser les phases d'un processus de travail « et ont à cœur de construire une progression pédagogique même sommaire ou bien de suivre celle proposée par le référentiel ou les enseignants-formateurs » (p. 30). En ce sens, ils vont permettre au jeune de s'initier à différentes procédures ou protocoles et d'effectuer une diversité de tâches. « Ils vont tester le jeune, puis peu à peu lui donner des responsabilités et la charge complète d'une tâche » (p. 30).

Les tuteurs qui s'inscrivent dans une logique de gestion de la mise au travail « occupent » les jeunes en qui ils n'ont pas vraiment confiance en termes d'autonomie et de compétences. Pour eux, les stages permettent une socialisation au travail et aux conditions de travail et « ils ne souhaitent ni perdre de temps avec les stagiaires, ni risquer dans l'industrie de rater un lancement de production et donc de subir un coût supplémentaire » (p. 31). Ils occupent les stagiaires avec des tâches subalternes sans référer au référentiel ou au projet des jeunes, ne donnant ainsi pas vraiment de sens à leur travail.

Quant à la logique d'intégration des normes de la production, elle réduit « le tutorat à sa plus simple expression » (p. 32). Les tuteurs qui relèvent de cette logique ne donnent pas aux jeunes l'occasion de mettre en application leurs acquis et les conditionnent au salariat industriel ou artisanal. Pour eux, le tutorat constitue une perte de temps et une perte de productivité pour l'entreprise. « Ils recherchent des jeunes directement opérationnels » (p. 31), ces derniers étant là pour intégrer des savoir-être.

Finalement, la logique d'accueil formel renvoie aux tuteurs qui ne connaissent pas le niveau de formation des stagiaires, ne leur assignent pas de tâches précises et les confinent dans un rôle d'observateur. Ils s'intéressent très peu, voire pas du tout, aux stagiaires et en ce sens leur permettent une simple immersion dans le monde du travail.

En somme, ces auteurs ont défini des catégories très larges qui relèvent davantage, à notre avis, du mode d'intégration des élèves que des pratiques de tutorat. En ce sens, la supervision au quotidien des apprentissages et du travail de l'alternant étant au cœur même de notre conception des pratiques de formation, les différentes logiques élaborées par Agulhon et Lechaux (1996) ne nous apparaissent pas pertinentes pour l'analyse de ces pratiques. Voyons maintenant les autres modèles utilisés dans les recherches sur l'alternance.

2.4.2.2 Typologie de l'expérience de travail. La typologie de l'expérience de travail de Guile et Griffiths (2001; Griffiths et Guile, 2003, 2004)⁵⁵ comporte cinq modèles de stages : modèle traditionnel, modèle expérientiel, modèle générique, modèle processus de travail et modèle connexion. Chacun des modèles est caractérisé à partir de six éléments : le but de l'expérience de travail, les perceptions de l'apprentissage et du développement, la pratique de l'expérience de travail, l'encadrement de l'expérience de travail, le résultat de l'expérience de travail, et le rôle des formateurs (voir tableau 5).

Bien qu'ils reflètent différents courants de l'apprentissage en milieu de travail et réfèrent à différentes périodes de développement économique et technologique, les auteurs indiquent que ces modèles peuvent coexister et une expérience de travail ne correspond pas nécessairement à un modèle mais peut

⁵⁵ À notre avis, les contributions de Hardy (2005) et Hardy et Ménard (2002) ont permis de préciser certains éléments de la typologie de Guile et Griffiths (2001) et c'est pourquoi nous recourons également à ces auteurs pour définir les différents modèles d'expérience de travail.

comporter des éléments dans plus d'un modèle. Pour Guile et Griffiths (2001), « le cinquième modèle présente une nouvelle approche de l'expérience de travail basée sur le principe de *connectivité*. Il comporte des aspects innovateurs qui sont pertinents pour de futures approches d'apprentissage à travers l'expérience de travail » (traduction libre, Guile et Griffiths, 2001, p. 119-120).

Ainsi, le modèle traditionnel d'expérience de travail a pour but de « plonger » l'élève dans le travail et assume que ce dernier va automatiquement et inconsciemment s'adapter au milieu de travail et en assimiler les habiletés, les connaissances et les attitudes. En ce sens l'élève est vu « comme un contenant qui apprend ce qui est prévu dans son programme pour se préparer à exercer une fonction de travail dans son métier » (Hardy, 2005, p. 14). Au cours de l'expérience de travail, l'élève est simplement amené à exécuter des tâches et à respecter des consignes et son travail « est supervisé de façon plus ou moins étroite » (Hardy, 2005, p. 14).

Le modèle expérientiel d'expérience de travail prend sa source dans les travaux de Dewey et de Kolb sur l'apprentissage expérientiel. Il part du principe que la résolution de problèmes pratiques et l'apprentissage expérientiel peuvent permettre des apprentissages importants et reflète la croissance des politiques visant le développement de partenariats entre le monde de l'éducation et le monde du travail. Dans cette perspective, ce modèle se caractérise par la complémentarité entre la formation à l'école et la formation en entreprise et tient compte du processus de développement de l'élève. Il nécessite la négociation d'objectifs clairs de stage pour les élèves entre l'école et l'entreprise et implique le développement de nouvelles pratiques pédagogiques de retour sur l'expérience de travail afin d'aider les élèves à identifier les effets du stage sur leur développement personnel et social. L'élève va effectuer différentes expériences de travail et la pratique de l'expérience de travail est vue comme une contribution de la part de l'élève.

Tableau 5
La typologie de l'expérience de travail de Guile et Griffiths (2001)

Modèles d'expérience de travail	Modèle traditionnel	Modèle expérientiel	Modèle générique	Modèle processus de travail	Modèle connexion
But de l'expérience de travail	« Plonger » dans le travail	« Complémentarité » entre l'éducation et le travail	Évaluation des compétences clés	« S'intégrer » à l'environnement de travail	« Apprentissage réflexif »
Perceptions de l'apprentissage et du développement	Adaptation	Adaptation et prise de conscience de soi	Autonomie et indépendance	Ajustement et transfert	Développement vertical et horizontal
Pratique de l'expérience de travail	Exécuter des tâches et respecter des consignes	Contribuer au travail ⁵⁶ PLUS Multiplier les expériences	Formuler son plan d'action et les résultats d'apprentissage visés PLUS Gérer les situations d'apprentissage	Gérer les processus de travail, les relations de travail et le service à la clientèle PLUS Apport pour l'employeur Développement de l'employabilité	Travailler en collaboration pour mettre en application et développer des connaissances et des habiletés PLUS Capacité à « passer d'un environnement à un autre » et esprit d'entreprise
Encadrement de l'expérience de travail	Supervision	Supervision « serrée » ⁵⁷	Facilitation	Tutorat	Développer et resituer l'apprentissage
Résultat de l'expérience de travail	Acquisition d'habiletés et de connaissances préparant au travail	Conscience de l'économie et de l'industrie	Évaluation des résultats d'apprentissage	Réflexion systémique	Habiletés polycontextuelles et connectives
Rôle des formateurs ⁵⁸	<i>Fournir</i> : préparation conforme aux programmes d'études	<i>Fournir</i> : Préparation à l'expérience et retour sur l'expérience de travail	<i>Faciliter</i> : Portfolio des réalisations	<i>Faciliter</i> : Réflexions dans et sur l'action	Développer des partenariats avec les lieux de travail pour créer : « environnements d'apprentissage »

Traduction libre de Guile et Griffiths (2001, p. 120)⁵⁹

⁵⁶ Hardy et Ménard (2002) traduisent plutôt l'expression « managing contributions » par « agencer différentes sources de stimulation ».

⁵⁷ Hardy et Ménard (2002) traduisent plutôt l'expression « arms-length supervision » par « diversité des formes de supervision ».

⁵⁸ Hardy et Ménard (2002) traduisent plutôt l'expression « role of education and training provider » par « stratégie pédagogique utilisée pour favoriser l'apprentissage ».

⁵⁹ Cette traduction s'inspire de celle effectuée par Hardy (2005) et par Hardy et Ménard (2002).

Pour Hardy et Ménard (2002),

L'expérience de travail est alors une bonification du programme d'études et une source de diversification d'expériences. L'élève fait ses stages dans différents types d'entreprise. Enseignants et tuteurs planifient des périodes de stages visant l'approfondissement de volets différents du métier enseigné et se préoccupent d'améliorer le sens des responsabilités et de développer les capacités d'adaptation de l'élève aux changements technologiques et économiques de son secteur professionnel. (p. 3)

Conçu comme un programme d'aide aux élèves en difficulté et observé principalement en Angleterre, le modèle générique présente l'expérience de travail comme une occasion d'évaluer les compétences clés et privilégie les résultats plutôt que la forme d'apprentissage. C'est un modèle centré sur l'apprenant qui vise à développer l'autonomie de l'élève en amenant celui-ci à formuler son propre plan d'actions en regard de l'expérience de travail. Ce plan constitue une forme de contrat entre l'élève, le milieu de travail et l'institution de formation et permet l'autoévaluation de l'élève de même que la vérification du développement des compétences. Cette perspective implique un nouveau rôle des enseignants, qui sont là pour aider l'élève à « capturer » ses expériences et à les présenter sous forme de portfolios pour évaluation.

S'inspirant du modèle traditionnel allemand de la formation professionnelle, le modèle processus de travail accorde une attention particulière à situer les pratiques de travail dans leur contexte et met l'accent sur le transfert des connaissances et des habiletés dans différents milieux de travail. En ce sens, ce modèle a pour but d'aider les élèves à s'intégrer à divers environnements de travail en leur donnant l'opportunité de participer à différentes communautés de pratiques. « Grâce à un encadrement du type « tutorat », l'élève apprend à profiter des opportunités de développement de son milieu de travail, à s'adapter aux besoins et attentes de ce milieu et à s'ajuster aux types de performances demandées » (Hardy, 2005, p.14;

Hardy et Ménard, 2002, p. 3). L'élève est amené à comprendre et à participer à tout le processus de travail, aux relations de travail et au service à la clientèle; il constitue un apport pour l'entreprise tout en développant son employabilité. Il en résulte une réflexion systémique supportée par les formateurs qui amènent l'élève à réfléchir à la fois sur son expérience de travail et au cours de celle-ci.

Le modèle connexion est un nouveau modèle proposé par Guile et Griffiths (2001) et est basé sur l'apprentissage réflexif qui implique, selon ces auteurs, « une meilleure prise en compte de l'influence du contexte et de l'organisation du travail sur l'apprentissage et le développement de l'élève, la nature située de cet apprentissage et la capacité de développer des habiletés à passer d'un environnement à un autre » (traduction libre, p. 125). Ce modèle met l'accent sur la capacité de l'élève à faire des liens entre les apprentissages formels à l'école et l'apprentissage informel en entreprise (développement vertical et horizontal). Dans cette perspective, les élèves sont amenés à conceptualiser leur expérience et le rôle de l'enseignant en ce sens est d'utiliser son expertise pour poser le problème de façon à ce que les élèves puissent analyser leur expérience et arriver à comprendre leur réalité. Il doit aider l'élève à s'appropriier les concepts acquis dans la formation formelle (développement vertical) et à faire les liens entre le programme d'études et le milieu du travail. En considérant le milieu de travail comme un système d'activités, l'élève est amené à travailler à différentes tâches et dans différents contextes et à développer des habiletés polycontextuelles et connectives. Pour ce faire, les lieux de travail doivent créer des « environnements d'apprentissage », c'est-à-dire créer des occasions de participer aux « communautés de pratiques », afin de maximiser le potentiel d'apprentissage de ces activités. Dans cette perspective, « l'enseignement/apprentissage devient davantage un produit et un processus d'interactions à l'intérieur de chacun des contextes et entre ceux-ci » (traduction libre, p. 127).

En somme, les différents modèles de la typologie d'expérience de travail proposée par Guile et Griffiths (2001) réfèrent non seulement aux formateurs en entreprise mais également aux enseignants et aux élèves. Deux éléments nous intéressent davantage pour l'étude des pratiques de formation en entreprise : l'encadrement de l'expérience de travail, qui concerne essentiellement les formateurs en entreprise, et le rôle des formateurs, qui réfère à la fois aux formateurs en entreprise et aux enseignants bien que, dans la description des caractéristiques de chaque modèle, les auteurs s'attardent principalement au rôle des enseignants en regard de cet élément.

Quoi qu'il en soit, si le modèle nous semble très riche en ce qui a trait aux éléments qui concernent l'apprentissage des élèves (but de l'expérience de travail, pratique de l'expérience de travail et résultats de l'expérience de travail), il nous apparaît cependant que ce modèle demeure imprécis quand à l'encadrement de l'expérience de travail et le rôle des formateurs. En effet, les auteurs ne donnent pas d'information sur ce qu'ils entendent par la supervision versus la supervision « serrée », le tutorat, etc., et sur la façon, à titre d'exemples, dont les formateurs facilitent la réflexion sur et dans l'action ou fournissent une préparation à l'expérience et un retour sur l'expérience. Or, pour nous, c'est justement la supervision au quotidien dans l'entreprise qui est au centre des pratiques de formation. En ce sens, cette typologie ne s'avère pas pertinente pour aborder les pratiques de formation en entreprise.

2.4.2.3 Pratiques participatives en milieu de travail. Pour Billett (2004), les pratiques participatives en milieu de travail correspondent, d'une part, aux activités et interactions auxquelles le milieu de travail permet à l'individu de participer, et, d'autre part, à ce qui est mis en œuvre – ou non – par l'individu pour participer à ces activités et interactions. Concevant le milieu de travail comme un environnement d'apprentissage, Billett (2004) propose que l'apprentissage est indissociable de la participation au travail. « Conséquemment, comprendre les opportunités permettant

de participer au travail, les sortes de tâches dans lesquelles on permet ou on invite les individus à s'engager, et le guidage procuré, deviennent des clés pour évaluer ce que les individus sont capables d'apprendre à travers le travail et leur vie au travail, et comment » (p. 317, traduction libre).

En termes de ce que le milieu de travail permet comme participation, l'auteur parle des normes et pratiques du milieu de travail qui vont structurer et réguler les occasions données à l'individu dans la perspective d'assurer la continuité ou la stabilité dans le travail et de répondre aux intérêts des travailleurs. Cet élément va nécessairement influencer la participation de l'individu et le guidage de l'activité.

En ce qui a trait à l'engagement de l'individu ou à ce que celui-ci fait pour participer aux activités et interactions, Billett (2004) insiste sur le rôle actif de l'individu, comme personne unique (avec sa propre identité, son histoire, etc.) dans la participation au travail et, ce faisant, dans son apprentissage. Cet engagement de la part de l'individu a évidemment un effet sur ce que le milieu de travail permet comme participation et sur le guidage du travail accordé.

Finalement, relativement au guidage, l'auteur parle de guidage direct à travers des interactions interpersonnelles de proximité entre travailleurs d'expérience et novices, et de guidage indirect, plus distant, à travers par exemple des occasions d'observer et d'écouter. Le guidage direct serait important pour permettre notamment l'apprentissage des processus cachés et des concepts sous-jacents au métier. Le guidage indirect permet de savoir comment les tâches sont effectuées. Quoi qu'il en soit, pour Billett (2004), le guidage dépend de l'engagement de l'individu.

Pour nous, il apparaît que le concept de guidage semble être celui qui s'apparente le plus à ce que nous entendons par pratiques de formation en entreprise. Cependant, outre le fait de situer l'importance du guidage pour l'apprentissage en milieu de travail, Billett (2004) ne décrit pas les actions propres au guidage. Aussi,

dans la prochaine section, nous recourons à d'autres auteurs pour approfondir le concept de guidage.

2.4.3 Pratiques de formation en entreprise et guidage de l'activité

S'inscrivant dans la théorie de l'activité, Savoyant (1995) présente le guidage comme l'objet même du formateur en entreprise. Selon cet auteur, puisqu'il y a une évolution et une transformation de l'activité chez l'apprenant, en ce sens qu'à travers la répétition de cette activité, il y a acquisition de compétences permettant de réaliser, avec une autonomie croissante, un nombre croissant d'actions, il doit y avoir aussi une transformation et une évolution du guidage, pour autant que le guidage joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. « Il n'y a donc pas une activité de guidage, mais plusieurs formes et degrés de guidage selon le niveau de développement de l'activité guidée (dont le niveau d'autonomie paraît être une bonne traduction) » (p. 92).

Ainsi, pour Savoyant (1995), le guidage de l'activité doit porter sur toutes les parties de l'activité et un ordre implicite, voire souhaitable, de sa mise en œuvre se dégage : il y a d'abord les opérations d'exécution, ensuite de contrôle et enfin d'orientation. Il peut donc être représenté sous forme de processus (figure 6).

Ainsi, pour le formateur, la définition des opérations d'exécution consiste à dire « ce qu'il faut faire et non pourquoi il faut le faire » (Savoyant, 1995, p. 93). Pour Mayen (1999), les opérations d'exécution peuvent être apprises par simple imitation et supposent donc une démonstration de la part du formateur. La description des opérations d'exécution par le formateur permet entre autres de faciliter l'observation du novice, car « l'enchaînement des actions s'avère souvent trop rapide pour que celui qui observe puisse tout simplement percevoir la succession de chacune des opérations » (Mayen, 1999, p. 28).

Bien qu'il s'agisse de la partie la plus évidente et la plus facilement réalisée du guidage (Savoyant, 1996), la description des opérations d'exécution demeure une activité formative essentielle permettant de clarifier, distinguer, catégoriser (Mayen, 1999).

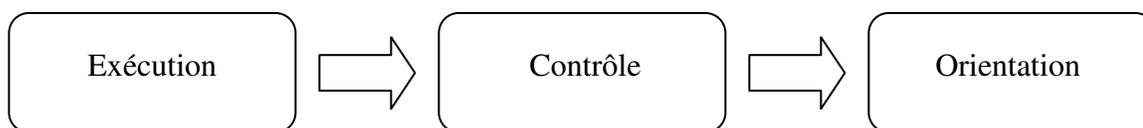


Figure 6

Le processus de guidage de l'activité (inspiré de Savoyant, 1995)

Pour décrire, le professionnel doit choisir et utiliser les mots du langage de travail; il doit aussi découper, dans son discours, des unités qui correspondent à des unités d'action qui ont du sens pour lui, et l'usage des multiples connecteurs temporels permet d'ordonner les opérations qui, sans cela, pourraient n'apparaître pour le novice que comme un flot ininterrompu d'agitation. La description en cours d'action constitue donc une première forme de cette convergence entre la pratique et le langage dont parle Vygotski. (Mayen, 1999, p. 28)

Cette description des opérations d'exécution devrait être plus ou moins détaillée selon ce que sait déjà faire le stagiaire. On assiste là, selon Savoyant (1995), à une première dimension du développement de l'autonomie du stagiaire puisque le formateur pourra « définir des actions de plus en plus globales sans avoir besoin de définir les séquences opératoires de plus en plus longues qu'elles recouvrent » (p. 93).

Pour cet auteur, le développement de l'autonomie dans l'exécution par le stagiaire ne signifie pas pour autant une diminution du degré de guidage par le formateur, car le guidage comporte aussi des opérations de contrôle et d'orientation. En outre, comme le souligne Mayen (1999), la description des opérations d'exécution seule serait inefficace car elle pourrait occulter

- les éléments « non-observables » de l'action, c'est-à-dire les informations prises en compte, l'objectif visé, les règles d'actions mobilisées, etc.;
- les autres façons d'effectuer l'action;
- les dimensions temporelles de l'action ainsi que la situation de cette action dans une perspective plus large.

Ainsi, le fait de limiter le guidage à la description des opérations d'exécution pourrait par exemple avoir comme conséquences de « générer ou de renforcer l'idée qu'il n'y a qu'une voie pour atteindre le but [...et de...] relier la réussite de l'action à son seul résultat immédiat » (p. 29). À cet égard, cet auteur indique que

Les activités agricoles constituent une catégorie particulièrement sensible. Identifier une activité de semis à sa seule réalisation matérielle constituerait une aberration sur le plan de l'apprentissage. Le choix de la date, du matériel, des variétés relève d'un processus de décision qui trouve son expression dans la notion de pratique raisonnée, et qui renvoie à des variables agronomiques, mais aussi économiques, sociales, matérielles... (p. 29)

En ce sens, les opérations d'orientation « correspondent à ce que l'on peut appeler la part intelligente de l'action, c'est-à-dire à l'identification de la situation et à la prise de décision » (Mayen, 1999, p. 25). Savoyant (1995) distingue deux modalités de mise en œuvre de cette dimension fondamentale du guidage :

1. L'utilisation de règles, qui concerne « l'association d'une procédure d'exécution à un état de la situation (par exemple, tel type de surface à nettoyer, tel type de produit de nettoyage; tel type de thermostat, tel type de branchement électrique; [...] tel symptôme, telle cause) » (p. 94);
2. L'utilisation de connaissances, afin de comprendre la logique constitutive, et qui permet de traiter un ensemble de situations et même de « générer de « nouvelles » règles pour de « nouvelles » situations » (p. 94).

Les opérations d'orientation ne peuvent donc « être rendues accessibles à celui qui apprend qu'à travers une série de médiations dans lesquelles le langage est toujours présent » (Mayen, 1999, p. 25). Ainsi, à travers l'énonciation de règles par le formateur et la répétition des situations, l'apprenant « va élaborer une catégorisation des situations lui permettant d'utiliser les règles de façon autonome » (Savoyant, 1995, p. 94). Cette catégorisation et ces règles ne permettront cependant pas à l'apprenant de comprendre la logique derrière l'action, d'où l'importance de l'utilisation de connaissances, qui, évidemment, sont liées à une formation plus formelle. Pour Savoyant (1995), qui s'est intéressé au guidage de l'activité dans une entreprise d'insertion, cette formation plus formelle où s'effectue l'appropriation de connaissances se fait également en entreprise. Dans notre contexte d'alternance en formation professionnelle où la formation plus formelle se fait en centre de formation, nous dirons simplement que dans les opérations d'orientation, il ne s'agit pas simplement de nommer ou « de définir des règles d'action, mais de dégager les connaissances qui les fondent » (p. 97). Il y a là, nous semble-t-il, un nœud important en regard de l'arrimage dans l'alternance. À cet égard, Savoyant (1995) indique, par rapport à la formation formelle, que

En salle de formation, c'est précisément à travers les situations-problèmes que devrait effectivement se réaliser l'articulation formation-production. Dans cette perspective, il doit y avoir transposition de la situation de travail en situation de formation, cette dernière n'étant pas un simple décalque mais une représentation (une simulation) de la première. [...] Dans ce cadre, c'est toujours l'activité [...] de l'apprenant] qui est centrale pour l'appropriation des connaissances, et comme dans la situation de production, cette activité doit être guidée par le formateur en situation de formation en salle. (p. 98)

Ceci nous ramène, nous semble-t-il, à la didactique de l'alternance dont il a été question en regard de la pratique d'enseignement chez les enseignants.

En outre, 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 et les opérations d'orientation, 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. Ceci implique que l'autonomie de l'apprenant en termes d'exécution s'accompagne de l'autonomie de celui-ci dans le contrôle de l'exécution, avec un certain décalage. Ainsi, « non seulement [...l'apprenant] réalise seul des séquences opératoires de plus en plus longues, mais aussi il devient capable d'en évaluer la « conformité » » (p. 93).

Enfin, dans la formation en situation, Mayen (2002) considère que le guidage de l'activité est effectué avant l'action et qu'en dehors de ces moments de guidage de l'activité, il y a également des moments de réalisation de l'action et des moments de retour sur l'action. Le retour sur l'action permettrait d'effectuer un bilan, d'évoquer les difficultés rencontrées et de tirer des conséquences.

Ces différents éléments concernant les pratiques de formation en entreprise et le processus de guidage de l'activité nous amène à poser un quatrième objectif spécifique de recherche :

Décrire l'arrimage dans les pratiques de formation des formateurs en entreprise en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole à partir du processus de guidage de l'activité.

3. L'ARRIMAGE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES

La question de l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole ayant été posée au premier chapitre, deux concept-clés ont été traités dans ce chapitre pour aborder cette question : le concept d'alternance et l'arrimage qu'elle permet, ainsi que le concept de pratiques éducatives.

Dans la première section de ce chapitre, la mise à plat des multiples interprétations et des diverses typologies de l'alternance élaborées au cours du temps nous a amenée à retenir trois types d'alternance susceptibles d'apporter un éclairage à l'arrimage :

1. Le type *Juxtaposition*, qui réfère à des périodes de travail en entreprise et des périodes de formation à l'école qui sont sans liaison pédagogique entre elles, et où on suppose que c'est à l'apprenant seul de faire le lien entre les apports du centre de formation et ceux de l'entreprise;
2. Le type *Complémentarité*, qui réfère à la répartition de la formation entre l'école et l'entreprise selon les spécificités de chacun ;
3. Le type *Intégration*, qui réfère à une formation globale à l'école et en entreprise, qui articule les démarches déductive et inductive, et où il y a une connexion à tous les niveaux, l'apprenant n'ayant pas seul ici la charge de faire le lien entre les apports du centre de formation et ceux de l'entreprise.

Par la suite, nous avons abordé brièvement la notion d'arrimage, qui consiste en l'agencement cohérent et dynamique ou les liens établis entre différents éléments, pour arriver à considérer l'arrimage à travers une séquence école-stage-école et à travers les différentes pratiques éducatives. Ces éléments nous ont amenée à définir deux premiers objectifs spécifiques de recherche :

Premier objectif spécifique :

Décrire l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise dans une séquence école-stage-école en formation professionnelle agricole.

Deuxième objectif spécifique :

Situer l'importance des différentes pratiques éducatives pour effectuer l'arrimage en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole.

Ensuite, dans la seconde section de ce chapitre, nous avons abordé le concept de pratiques éducatives, qui, dans un premier temps, a été défini comme l'ensemble des actes singuliers et situés (actions observables et mentales) qui se rapportent à la fonction éducative d'une activité professionnelle telle que la décline un sujet particulier et dont la finalité est l'apprentissage des élèves. Dans un deuxième temps, s'inspirant de Bru (1992, 1993), différentes composantes des pratiques éducatives ont été identifiées, permettant ainsi de préciser les trois types d'alternance retenus en termes d'objets de formation, qui réfèrent directement aux savoirs enseignés ou utilisés (tâches, thèmes, sujets), de processus, qui renvoie à une démarche déductive ou inductive de formation, et d'éléments organisationnels, qui 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).

Dans un troisième temps, le concept de pratiques éducatives a été envisagé à partir des systèmes de pratiques professionnelles propres aux enseignants et aux formateurs en entreprise. D'une part, nous avons ciblé, chez l'enseignant, les pratiques d'enseignement dans et hors de l'école, les pratiques de supervision, les pratiques de tutorat et les pratiques de corridor, pour ensuite s'intéresser de façon plus spécifique aux pratiques d'enseignement. Celles-ci ont été envisagées à partir du

processus de didactique de l'alternance de Geay (1993, 1997, 1998), qui bien que nous le considérons comme étant davantage circulaire que linéaire, comprend les étapes suivantes : situations vécues, explicitation, problématisation, modélisation en situations-problèmes didactiques, et apports théoriques. Ceci nous a amenée à formuler un troisième objectif spécifique de recherche.

Troisième objectif spécifique :

Décrire l'arrimage dans les pratiques d'enseignement des enseignants en formation professionnelle agricole à partir du processus de didactique de l'alternance.

D'autre part, nous avons ciblé, chez le formateur en entreprise, les pratiques de formation en entreprise, les pratiques de suivi avec l'école et les pratiques durant les temps interstitiels, pour ensuite s'intéresser de façon plus spécifique aux pratiques de formation. À cet égard, différents cadres utilisés pour analyser les apprentissages réalisés ou l'encadrement effectué en stage ont été présentés. Ces éléments nous ont amenée à retenir le processus de guidage de l'activité (Savoyant, 1995) pour l'analyse de l'arrimage des pratiques de formation en entreprise et un quatrième objectif spécifique de recherche a été posé.

Quatrième objectif spécifique :

Décrire l'arrimage dans les pratiques de formation des formateurs en entreprise en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole à partir du processus de guidage de l'activité.

En somme, dans le cadre de cette recherche, l'arrimage ou l'agencement cohérent et dynamique des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance en formation professionnelle est considéré à travers les objets de formation, le processus et les éléments organisationnels dans une séquence école-stage-école, à travers les diverses pratiques éducatives de part et

d'autre, et à travers le processus de didactique de l'alternance chez l'enseignant et le processus de guidage de l'activité chez le formateur en entreprise. Le troisième chapitre traite des aspects méthodologiques de la recherche.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODES

Le présent chapitre rappelle, dans un premier temps, la question générale de recherche et les objectifs spécifiques qui ont été posés tout au long du chapitre portant sur le cadre conceptuel, et nous amène à traiter de la démarche de recherche retenue pour aborder la question de l'arrimage. Par la suite, le type de recherche est présenté ainsi que le contexte et les participants à l'étude. Dans un troisième temps, nous traitons des méthodes de collecte et d'analyse de données utilisées.

1. LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Au premier chapitre, la présentation du contexte de la formation agricole et plus spécifiquement de la formation professionnelle agricole au secondaire, la définition de l'alternance et sa situation en termes d'arrimage, de même que la mise en relief des principales avancées et limites des différentes recherches portant sur l'alternance et les pratiques dans ce contexte de formation, nous a amenée à poser la question générale de recherche suivante :

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

Dans le second chapitre, l'exploration des concepts d'alternance et de pratiques éducatives nous a permis d'identifier quatre objectifs spécifiques de recherche :

1. Décrire l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise dans une séquence école-stage-école en formation professionnelle agricole.
2. Situer l'importance des différentes pratiques éducatives pour effectuer l'arrimage en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole.
3. Décrire l'arrimage dans les pratiques d'enseignement des enseignants en formation professionnelle agricole à partir du processus de didactique de l'alternance.
4. Décrire l'arrimage dans les pratiques de formation des formateurs en entreprise en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole à partir du processus de guidage de l'activité.

Sur le plan méthodologique, ces objectifs spécifiques de recherche nous amènent nécessairement à aborder l'arrimage des pratiques éducatives à partir de trois étapes successives (figure 7). Une première étape se veut un point de vue assez global entre la période avant, la période pendant et la période après un stage, et consiste donc à aborder l'arrimage à travers une séquence école – stage en entreprise – école. Une deuxième étape de notre démarche consiste 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 consiste 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. Ces différentes étapes sont représentées dans la figure suivante.

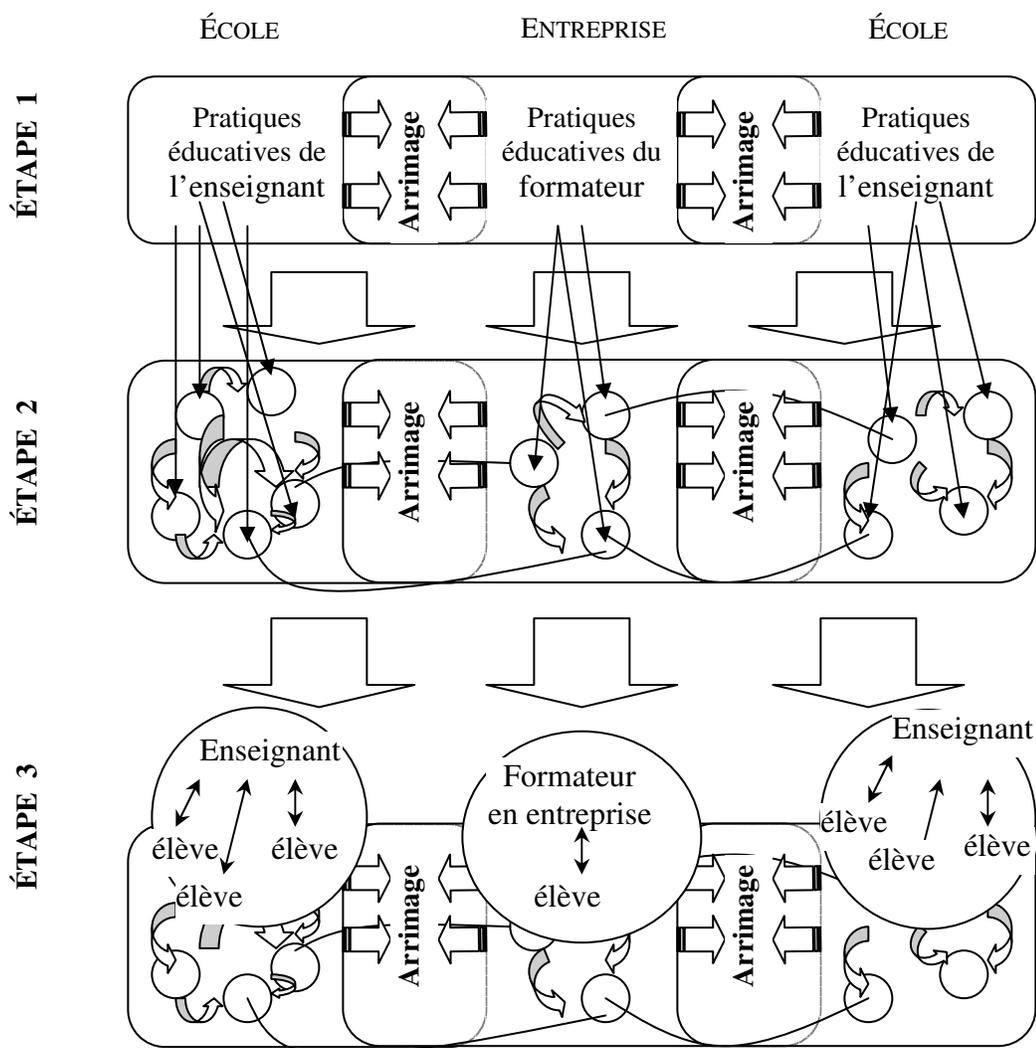


Figure 7
La démarche d'appréhension de l'arrimage

Il faut comprendre ici que la démarche déployée ne vise 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.

2. LE TYPE D'ÉTUDE

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 limiterons 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 étudierons les cas de plusieurs enseignants et formateurs en entreprise. Car il ne s'agit pas ici d'étudier, au sens où Clanet (voir Bru et Talbot, 2001, p. 27) l'entend, les stabilisations intraindividuelles des pratiques, qui concernent un seul et même acteur observé plusieurs fois, mais plutôt de s'intéresser aux stabilisations interindividuelles entre plusieurs enseignants ou plusieurs formateurs en entreprise d'un même milieu, permettant de dégager des cas récurrents.

Nous reviendrons sur le choix et la description des centres de formation et des participants à la recherche un peu plus loin.

Quoi qu'il en soit, le recours à l'étude de cas comme stratégie de recherche est justifié pour la présente étude car on s'intéresse au *comment* d'un phénomène (Yin, 1994), ici l'alternance. Suivant Hlady-Rispal (2002), nous sommes en présence d'un contexte favorable à la réalisation d'une étude de cas par la poursuite de trois grands objectifs de recherche, soit : la visée compréhensive de la recherche, par la compréhension des pratiques éducatives qui sous-tendent l'alternance, l'analyse d'un processus, soit l'alternance en termes de relations, et la découverte de tendances lourdes. 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.

Suivant Merriam (1998), nous considérons l'étude de cas dans une perspective interprétative, bien que, à l'instar de Yin (1994), qui se situe davantage dans une perspective positiviste, nous considérons que l'étude de cas peut également être faite de manière déductive ou confirmative. En ce sens, nous adoptons plutôt une perspective mixte, comme Collerette (1996), Miles et Huberman (2003) et Stake (1995). Ainsi, suivant Merriam (1998), notre étude de cas multiples se veut particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Elle est particulariste puisque l'objet de l'étude, l'alternance et les pratiques éducatives qui la sous-tendent, est un système restreint. En ce sens, c'est le cas en soi qui importe, pour ce qu'il peut révéler au sujet de l'objet. Dans le cadre de notre étude, il nous apparaît que les deux centres de formation professionnelle choisis sont riches de sens, l'un apparaissant représentatif de ce qui se fait généralement en termes d'alternance dans les centres de

formation professionnelle au Québec, l'autre se voulant unique dans sa façon de faire. Toujours suivant Merriam (1998), l'étude de cas ou l'étude multicas est descriptive, car le produit final sera une description détaillée, ici, des pratiques éducatives dans chacun des cas, et, au terme de l'analyse transversale des cas, une description qui comporte des éléments d'interprétation. L'étude de cas est également heuristique, en ce sens qu'elle vise une profonde compréhension des cas, et est inductive, car elle dépend du raisonnement du chercheur pour créer des catégories et des liens entre les catégories (Karsenti et Demers, 2000).

3. LE CHOIX DES CAS À L'ÉTUDE

D'abord intéressée par l'unique Maison familiale rurale en Amérique du Nord et sa pédagogie particulière de l'alternance⁶⁰, qui constitue le premier centre de formation à l'étude, nous avons été amenée, par la Commission scolaire des Hauts-Cantons, à considérer également le cas du CRIFA, qui, aux dires de la Commission scolaire, est davantage représentatif de ce qui se fait généralement en matière d'alternance au Québec et pourrait constituer un cas typique (Miles et Huberman, 2003). Nous avons donc opté pour l'étude de ces deux grands cas qui présentent véritablement des distinctions qui peuvent être riches pour l'étude des pratiques éducatives en contexte d'alternance. Il s'agit donc d'un échantillon de convenance, qui répond cependant aux critères de l'échantillon théorique⁶¹ (Hlady-Rispal, 2002), soit : la représentativité théorique, la variété, l'équilibre, le potentiel de découverte et les objectifs de recherche.

⁶⁰ Notons que d'autres Maisons familiales rurales (MFR) ont vu le jour au Québec et au Canada après le début de notre étude.

⁶¹ 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.

Les prochaines sections présentent donc brièvement chacun des centres de formation. En regard des distinctions et des similarités entre les deux centres, nous indiquerons ensuite comment s'est effectué le choix des participants à l'étude.

3.1 La Maison familiale rurale (MFR) du Granit, à Saint-Romain

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. Située à St-Romain, la MFR du Granit est un centre de formation spécialisé en agriculture et en foresterie, qui a comme particularité d'offrir la formation professionnelle en concomitance avec la formation générale. En réussissant l'ensemble des matières prévues au programme de la MFR, l'étudiant obtient à la fois un Diplôme d'études secondaires (D.E.S.) et un Diplôme d'études professionnelles (D.E.P.). Il est donc possible de s'inscrire à la MFR à partir du secondaire III ou du secondaire IV. Notons qu'après avoir complété son secondaire III à la MFR, l'élève obtient une Attestation d'études professionnelles (AEP). La MFR offre quatre (4) diplômes d'études professionnelles (DEP) : Production laitière, Production bovine, Récolte de matière ligneuse (foresterie) et Acériculture (production de sirop d'érable).

Dans le cadre de cette étude, nous avons opté pour le programme de production laitière puisqu'il constitue un des trois principaux programmes en termes d'importance de fréquentation en formation professionnelle agricole au Québec. 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. Le rythme d'alternance 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. Ainsi, le calendrier scolaire compte 180 jours d'activités

éducatives, dont le temps est partagé entre les périodes de formation à l'école (18 semaines) et les périodes de formation en entreprises (18 semaines)⁶². En plus de partager la vie quotidienne avec les autres élèves, la formule par internat et en concomitance avec la formation générale résulte en une journée à l'école qui comporte sept heures d'activités éducatives, en plus d'activités physiques, d'une période de travaux individuels supervisés et d'activités de loisirs.

3.2 Le Centre régional d'initiatives et de formation en agriculture (CRIFA) de Coaticook

Le Centre régional d'initiatives et de formation en agriculture (CRIFA) est un centre de formation professionnelle spécialisé en agriculture et un Centre d'éducation des adultes. Situé à Coaticook, le CRIFA offre onze (11) diplômes d'études professionnelles (DEP) : Production laitière, Production bovine, Production porcine, Production horticole, Horticulture ornementale, Réalisation d'aménagements paysagers, Secrétariat, Comptabilité, Fleuristerie, Mécanique agricole, Mécanique automobile. Afin que les deux grands cas se situent dans des contextes les plus similaires, nous avons également ciblé, pour le CRIFA, le programme de production laitière. Cependant, les dirigeants du CRIFA craignant que l'étude soit davantage comparative et évaluative que descriptive, nous avons dû choisir un autre programme⁶³. Nous avons donc opté pour le programme de production horticole puisque, comme le programme de production laitière, il constitue un des trois principaux programmes en termes d'importance de la clientèle en formation professionnelle agricole au Québec, et parce qu'il constitue une des spécificités du CRIFA par rapport à la MFR. Comme dans la majorité des centres de formation professionnelle du Québec, pour être admis à un de ces programmes, il faut être âgé

⁶² Informations obtenues sur le site Internet de la MFR, le 10 décembre 2003, à l'adresse suivante : <http://www.mfrgranit.com/centre.html>

⁶³ Il faut savoir que le CRIFA et la MFR étant dans la même région, ils sont, à certains égards, en compétition pour attirer la clientèle dans les programmes de production laitière et de production bovine, bien qu'ils aient certaines spécificités, notamment en termes d'âge de la clientèle et de préalables pour être admis dans ces programmes.

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(e) de 18 ans et posséder les préalables fonctionnels⁶⁴. Au CRIFA, le rythme d'alternance varie selon le programme. En production horticole, 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.

3.3 Les participants à la recherche

Compte tenu des distinctions entre les deux centres, notamment en ce qui a trait au programme choisi, nous nous sommes questionnée, pour le choix des participants à l'étude, sur ce qui peut constituer des contextes les plus similaires. Ainsi, considérant que les élèves inscrits au CRIFA possèdent leur diplôme d'études secondaires ou les unités obligatoires de quatrième secondaire, nous avons ciblé ce qui peut correspondre au même niveau scolaire, ce qui signifie, pour la MFR, la deuxième année de formation pour l'obtention du DEP ou le cinquième secondaire.

Deux types de participants ont été sollicités au cours de la recherche : les enseignants et les formateurs en entreprise. Bien que les perceptions des élèves à l'égard des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise auraient pu apporter un regard intéressant sur la question de l'arrimage étant donné que l'élève constitue un acteur central de l'alternance, les limites d'une recherche doctorale nous amènent à nous limiter aux acteurs qui effectuent les pratiques

⁶⁴ Informations obtenues sur le site Internet du CRIFA, le 10 décembre 2003, à l'adresse suivante : <http://cshauts-cantons.qc.ca/centres/crifa/>

éducatives, nous situant davantage dans le paradigme de l'enseignement plutôt que dans le paradigme de l'apprentissage.

3.3.1 *Les enseignants participants*

Les enseignants sont ceux qui, pour chacun des centres de formation, interviennent auprès des élèves dans le cadre du diplôme d'études professionnelles en production horticole pour le CRIFA, et en production laitière et formation générale en cinquième secondaire à la MFR⁶⁵. Parmi ceux-ci, trois enseignants au CRIFA, et cinq à la MFR, dont trois enseignent les modules propres au programme de production laitière, et deux enseignent en formation générale pour l'obtention du DES en concomitance, ont accepté de participer à notre étude. Par souci de confidentialité, les enseignants de la MFR ont été désignés par un prénom masculin commençant par la lettre M et ceux du CRIFA par un prénom masculin débutant par la lettre C. De même, les enseignants de la formation générale étant peu nombreux à la MFR, nous n'identifierons pas la matière qu'ils enseignent mais parlerons plutôt de leur domaine d'enseignement.

3.3.2 *Les formateurs en entreprise participants*

Les participants ont été recrutés parmi l'ensemble des formateurs en entreprises intervenant auprès du même groupe d'élèves ciblés par les enseignants

⁶⁵ Rappelons que l'alternance, dans le contexte des MFR, concerne à la fois la formation professionnelle et la formation générale.

dans le diplôme d'études professionnelles en production horticole au CRIFA⁶⁶ ou en production laitière à la MFR⁶⁷ pendant la période visée de la collecte de donnée.

De façon générale, il faut dire que les formateurs en entreprise étaient très réticents à participer à la recherche, certains par timidité, la majorité par manque de temps. Finalement, trois formateurs en entreprises de part et d'autre ont accepté de participer, en permettant cependant parfois que les entrevues soient faites plus rapidement ou en même temps qu'une autre chose (repas, travail, etc.), ce qui constitue certainement des contraintes non-négligeables pour notre recherche.

Par ailleurs, il faut noter qu'au cours de la collecte de données, nous avons été confrontée au caractère multiple du formateur en entreprise, tel que soulevé par Hardy *et al.* (2000), en ce sens que parfois il y avait un formateur officiel (souvent le patron de l'entreprise et représentant au niveau de l'école) et un ou plusieurs formateurs effectifs en entreprise (celui ou ceux qui accompagnent réellement le stagiaire), parfois il s'agissait d'un formateur en entreprise familial (mari et femme, deux frères, etc.) ou collectif (deux employés), un modèle n'excluant pas nécessairement l'autre. Dans toutes ces situations, nous avons considéré l'ensemble des personnes intervenant auprès du stagiaire en entreprise comme un formateur. Par souci de confidentialité tout en distinguant les formateurs en entreprise des enseignants, les formateurs ont été désignés par un prénom composé masculin commençant par la lettre M pour la MFR et ceux du CRIFA par un prénom composé

⁶⁶ Au total, il y avait six élèves dans le groupe, donc une possibilité de six formateurs en entreprise au départ. Cependant, au cours de la période de collecte de données, deux étudiants ont effectué leur stage chez le même formateur.

⁶⁷ Au total, il y avait neuf élèves dans le groupe, donc une possibilité de neuf formateurs en entreprise au départ. Cependant, un élève était inscrit en production bovine mais faisait partie du groupe de production laitière pour un certain nombre de cours, et, au cours de la période de collecte de données, un élève s'était blessé et n'avait donc pas effectué son stage tandis qu'un autre a quitté l'école à ce moment.

masculin débutant par la lettre C. Le tableau suivant trace un portrait des formateurs en entreprise qui ont participé à la recherche⁶⁸.

Tableau 6
Portrait des formateurs en entreprise

Nom du formateur en entreprise	Formateur(s) effectif(s)	Formation du ou des formateurs	Tranche d'âge du ou des formateurs	Sexe du stagiaire
Marc-André	Mari + femme + frère du mari	DEP non-agricole	41-50 ans	Féminin
Marc-Antoine	Mari + femme	Formation sur le tas	41-50 ans	Masculin
Marc-Olivier	Frère + frère	- Secondaire 5 - Technique en machinerie agricole	41-50 ans	Masculin
Charles-Eugène	Mari + femme	- Technique agricole	41-50 ans	Féminin
Charles-Étienne	Employé + employée	- Médecine - Bacc en éducation physique	31-40 ans	Féminin
Charles-Henri	Homme	Formations multiples (sans diplôme)	41-50 ans	Masculin

Du côté de la MFR, les entreprises qui ont accepté de participer à la recherche présentent, du point de vue des enseignants, une certaine diversité tant sur le plan de la taille que du fonctionnement de l'entreprise. Tous les formateurs en entreprises ont entre 41 et 50 ans mais possèdent des niveaux et secteurs de formation différents. Du côté du CRIFA, les entreprises qui se sont montrées volontaires sont sensiblement de même taille mais présentent un fonctionnement très différent. Notons également la forte disparité en ce qui a trait à la formation des formateurs en entreprise et signalons l'âge inférieur du formateur Charles-Étienne. Aussi, à notre grande surprise et suivant le choix des stagiaires, les trois entreprises sont dans le secteur de l'horticulture ornementale alors que le DEP en production horticole vise plus spécifiquement l'horticulture maraîchère et fruitière. Selon les enseignants, cette situation est très représentative du stage de février qui vise la production en serre.

⁶⁸ La personne qui intervient le plus auprès du stagiaire est indiquée en caractère gras lorsque le partage est inégal.

Au total, nous avons donc quatorze cas à l'étude : six cas d'enseignants en formation professionnelle, répartis également à la MFR et au CRIFA, deux cas d'enseignants en formation générale de la MFR, et six cas de formateurs en entreprises, trois en production laitière et trois en production horticole.

Enfin, mentionnons que nous avons pris les précautions déontologiques d'usage. Au départ, nous avons obtenu l'autorisation de la commission scolaire et de la direction des deux centres de formation. De plus, les participants à l'étude, enseignants comme formateurs en entreprises, ont été assurés que les informations fournies seraient utilisées uniquement à des fins de recherche et de diffusion des connaissances, et ce, en tout temps dans le respect du principe de confidentialité. Ces participants ont eu à remplir un formulaire de consentement qui les a informés du but, du contexte de la problématique et de la méthodologie de notre étude. Ainsi, les participants ont pu donner leur consentement de façon éclairée et volontaire. Par ailleurs les étudiants, bien qu'ils ne participaient pas à l'étude à proprement parler, ont également signé un formulaire de consentement pour permettre l'enregistrement vidéo en classe et en entreprise. Ceux qui avaient moins de 18 ans ont fait signer le formulaire par leurs parents. Les différents formulaires de consentement sont présentés à l'annexe A.

4. COLLECTE DES DONNÉES

Il n'y a pas de méthodes de collecte de données propres à l'étude de cas, bien que certaines techniques soient davantage utilisées que d'autres (Merriam, 1998). Cependant, selon Collerette (1996), l'étude de cas doit se soumettre à trois règles déterminantes.

Premièrement, le chercheur doit recourir à la triangulation en utilisant plusieurs sources d'information ou méthodes de collectes de données. Ainsi, non

seulement la triangulation est-elle, selon plusieurs auteurs, la meilleure méthode de validation pour un tel type d'étude (Collerette, 1996; Karsenti et Demers, 2000; Miles et Huberman, 2003; Yin, 1994), mais la triangulation des méthodes de collecte de données doit également permettre d'accéder à la fois à l'expérience vécue par les acteurs en situation, et à la fois à la perception des acteurs à l'égard de cette expérience (Collerette, 1996). Yin (1994) indique que les données pour réaliser une étude de cas proviennent généralement de six sources : des entrevues, des documents, des archives, de l'observation directe, de l'observation participante et des objets physiques.

Deuxièmement, le chercheur doit constituer un fichier de données primaires à laquelle toute personne peut retourner au besoin. Finalement, Collerette (1996) indique, de même que Merriam (1998) et Stake (1995), que le chercheur doit soumettre la mise en forme du cas à des acteurs ayant vécu la situation afin d'enrichir des éléments qui seraient négligés et de corriger les erreurs.

Dans le cadre de notre étude, nous avons défini, dans le cadre conceptuel, que les pratiques éducatives comprennent deux dimensions, l'une comportementale et l'autre cognitive, qui renvoient aux « pratiques effectives » et aux « pratiques déclarées ». Notre stratégie de collecte de données nécessite donc deux types d'instrumentation : l'observation en classe et en entreprise et les entrevues individuelles auprès des enseignants et des formateurs en entreprise. La collecte de données a été effectuée selon la séquence suivante chez les enseignants et les formateurs en entreprise. Une première entrevue individuelle, dite entrevue pré-observation, a été effectuée auprès de chaque participant à la recherche. Ces entrevues ont été suivies d'une période d'observation de chaque participant en classe (ou en atelier) ou en entreprise. Le moment de l'observation a préalablement été déterminé par le participant en termes de représentativité de sa pratique d'enseignement ou de sa pratique de formation en entreprise en contexte d'alternance. Suite à l'observation, une seconde entrevue individuelle, dite entrevue post-

observation, a été effectuée auprès de chaque participant à la recherche. La collecte de données a été réalisée à l'automne 2004 dans le cas de la MFR, et à l'hiver 2005 dans le cas du CRIFA.

Au regard des différentes pratiques éducatives identifiées, le recours à l'observation en classe et en entreprise et aux entrevues individuelles auprès des enseignants et des formateurs en entreprise 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: pratiques de supervision, pratiques de tutorat et autres pratiques. Les méthodes utilisées tiennent compte des trois phases des pratiques enseignantes, 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 effective ou constatée de la pratique d'enseignement 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 entreprises, ainsi que des autres pratiques éducatives chez les enseignants comme chez les formateurs en entreprises. L'accès aux documents utilisés dans le cadre de ces pratiques a permis d'enrichir la compréhension de celles-ci. Notons par ailleurs que, suivant les considérations de Collerette (1996), les données primaires ont été conservées dans un fichier pour ceux qui voudraient les consulter.

4.1 Observations

L'observation est une méthode fréquemment utilisée en éducation, que ce soit dans le cadre de recherches ou de formations des enseignants (Postic, 1992;

Postic et De Ketele, 1988). Diverses appellations sont utilisées pour désigner cette méthode de collecte de données : observation directe, observation participante, observation en situation ou *in situ*, observation systématique, etc. (Jacoub et Mayer, 1997). De façon générale, nous pouvons définir l'observation comme une méthode par laquelle le chercheur recueille des données de nature surtout descriptives en assistant à la situation du groupe, de l'organisation, de la personne qu'il veut étudier (Bianquis-Gasser, 1996; Deslauriers, 1991; Deslauriers et Mayer, 2000; Jacoub et Mayer, 1997; Postic, 1992; Postic et De Ketele, 1988). Selon les auteurs, l'observation sera qualifiée de participante ou directe lorsque le chercheur s'insère dans le groupe et participe à la situation. Jacoub et Mayer (1997), en parlant de l'observation en situation, indiquent plutôt qu'« habituellement, le chercheur n'intervient pas dans la situation observée » (p. 212). En somme, on peut regrouper les diverses modalités d'observation en deux groupes : les méthodes d'observation participante, de type ethnologique, où le chercheur observe une situation en y participant, et les méthodes d'observation non participante, où « le chercheur ne participe pas à la vie du groupe, qu'il observe donc « de l'extérieur » » (Quivy et Campenhoudt, 1995, p. 200). L'observation participante est une méthode de « longue durée » et « s'applique avantageusement à l'étude d'une communauté (ville, village), d'un groupe (délinquants, homosexuels, sectes religieuses), d'un milieu de travail, plus qu'à l'étude des comportements individuels » (Deslauriers et Mayer, 2000, p. 153), tandis que l'observation non-participante peut être de courte ou de longue durée et porter plus spécifiquement sur l'étude des comportements d'un individu (Deslauriers, 1991; Postic, 1992; Postic et De Ketele, 1988). Comme nous nous intéressons d'abord aux comportements individuels, bien qu'enseignants et formateurs en entreprise soient en interaction avec un ou plusieurs élèves, il s'agit dans notre cas d'observations non-participantes.

Qu'elle soit participante ou non, le grand avantage de l'observation est qu'elle permet de saisir les comportements et les événements au moment où ils se produisent et ce sans intermédiaire (Quivy et Campenhoudt, 1995). En ce sens,

utilisée en complémentarité avec l'entrevue, elle permet un travail de recherche en profondeur qui présente un degré satisfaisant de validité (Quivy et Campenhoudt, 1995). Cependant, qu'elle soit participante ou non, le défi pour le chercheur est de faire oublier sa présence et de perturber le moins possible la situation observée (Deslauriers et Mayer, 2000). Or, la présence du chercheur a nécessairement un effet sur la situation. Aussi, suivant Bru (2002a) à propos des pratiques enseignantes, « les pratiques observées ne sont pas toujours assimilables aux pratiques habituelles d'un enseignant, ce sont seulement des pratiques constatées sous les conditions de l'observation » (p. 70).

Dans le cadre de la présente recherche, puisque ce qui nous intéresse, ce sont les pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise, nous avons effectué des observations en classe (ou en atelier) et en entreprise. Plus précisément, ces observations permettent d'avoir accès à la phase interactive de la pratique d'enseignement et de la pratique de formation en entreprise.

Pour pallier au problème de 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.

Par ailleurs, puisque ce qui nous intéresse, ce sont les pratiques en contexte d'alternance, la consigne donnée aux enseignants et aux formateurs en entreprises pour le choix de la période d'observation était à l'effet qu'elle devait se situer dans la même séquence école-stage-école, qu'elle devait être représentative de leur pratique d'enseignement ou de leur pratique de formation en entreprise en contexte d'alternance et, pour les enseignants, la période d'observation pouvait avoir lieu avant ou après le stage. Bien que le choix du moment de l'observation avant le stage chez les enseignants puisse constituer une limite au regard du processus de didactique de l'alternance de Geay (1993, 1997, 1998), son impact nous apparaît moins important ici étant donné que nous considérons la didactique de l'alternance comme un processus circulaire plutôt que linéaire, ce qui suppose qu'on n'y entre pas nécessairement par les situations vécues. Aussi, l'objectif ici était de laisser à l'enseignant le soin de déterminer un moment qui soit le plus représentatif de sa pratique d'enseignement en contexte d'alternance, et, compte tenu de la réticence des participants à se faire observer et filmer, il était nécessaire de leur laisser choisir une situation où ils se sentaient le plus à l'aise de le faire. 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.

4.2 Entrevues individuelles

L'entrevue individuelle de recherche serait un tête-à-tête, une sorte de conversation, un mode particulier de communication qui s'établit entre le chercheur et le participant, où celui-ci transmet des informations au chercheur (Fortin, Grenier et Nadeau, 1996; Mayer et Saint-Jacques, 2000). Peu importe sa forme, l'entrevue est un moyen d'amener une personne « à dire ce qu'elle pense, à décrire ce qu'elle a vécu ou ce qu'elle vit, ou ce dont elle a été témoin » (Poupart, 1997, p. 185-186).

Puisque dans le cadre d'une étude de cas, nous nous intéressons à l'expérience vécue par les acteurs en situation et à la perception qu'ils ont de cette expérience (Collerette, 1996), l'entrevue individuelle constitue une méthode de collecte de données appropriée. Poupart (1997) ressort en effet trois types d'arguments pour recourir à l'entrevue ou l'entretien de type qualitatif :

1. Sur le plan épistémologique, le recours à l'entrevue est nécessaire car une exploration en profondeur de la perspective des acteurs est essentielle à une juste compréhension de la situation;
2. Sur le plan éthique et politique, le recours à l'entrevue est nécessaire car elle permet une connaissance et une compréhension de l'intérieur des dilemmes et enjeux auxquels font face les acteurs;
3. Et finalement sur le plan méthodologique, l'entrevue s'avère être un « instrument privilégié d'accès à l'expérience des acteurs » (Poupart, 1997, p. 174).

Quivy et Campenhoudt (1995) indiquent également qu'un des objectifs pour lesquels la méthode d'entretien convient particulièrement est « l'analyse du sens que

les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc. » (p. 196).

Dans le cadre de cette recherche, deux entrevues individuelles ont été réalisées auprès de chaque enseignant et chaque formateur en entreprise : une entrevue pré-observation et une entrevue post-observation.

4.2.1 Entrevues pré-observation

Précédant la période d'observation en classe, pour l'enseignant, ou d'observation en entreprise, pour le formateur, les entrevues pré-observation étaient de type semi-dirigé (Deslauriers, 1991; Mayer et St-Jacques, 2000; Savoie-Zajc, 1997). Ce type d'entrevue comporte généralement un certain nombre de questions principales qui seront amenées de façon souple par le chercheur (Deslauriers, 1991; Savoie-Zajc, 1997). L'entrevue semi-dirigée se situe à mi-chemin entre l'entrevue structurée ou dirigée, constituée d'une série de questions fermées et qui s'approche du questionnaire fait en face en face, et l'entrevue non-dirigée dont le déroulement « est entièrement centré sur le client, éventuellement sans thème prédéterminés » (Mayer et St-Jacques, 2000, p. 118).

Dans le cadre de cette étude, l'entrevue pré-observation s'intéresse au contexte, ainsi qu'aux aspects intentionnel et déclaratif des pratiques. Cette entrevue devait permettre à l'enseignant et au formateur en entreprise de s'exprimer sur l'alternance, sur le contexte et le déroulement global de la séquence école-stage-école dans laquelle se situe la période faisant l'objet de l'observation, et sur le contexte et le déroulement de la période faisant l'objet de l'observation en soi (planification), et ce en lien avec les objectifs spécifiques de la recherche et le cadre conceptuel. Cette entrevue semi-dirigée permettait également à l'enseignant et au formateur en entreprise de s'exprimer sur d'autres pratiques éducatives. Comme l'entrevue pré-

observation précédait immédiatement la période d'observation en classe ou en entreprise, et que, pour les enseignants, la période d'observation pouvait se situer avant ou après le stage, et, pour les formateurs en entreprise, la période d'observation pouvait se situer à différents moments dans le stage, l'entrevue pré-observation en ce qui a trait au déroulement de la séquence école-stage-école se situait à deux niveaux. D'une part, l'enseignant ou le formateur en entreprise réfère à ce qui a été fait ou réalisé jusqu'à ce moment dans la séquence; d'autre part, il réfère à ce qui est anticipé ou planifié dans la séquence. Les canevas d'entrevue pré-observation pour les enseignants et pour les formateurs en entreprise sont présentés à l'annexe B.

4.2.2 *Entrevues post-observation*

Les entrevues post-observation visent particulièrement la description du déroulement des actions telles qu'elles ont été vécues au cours de la période qui a été filmée (dimensions comportementales et cognitives), 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 se situe à mi-chemin entre l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) et l'entretien de rappel stimulé (Tochon, 1996), et s'inspire de la procédure utilisée par Deaudelin, Dezutter, Gagnon, Desjardins, Lebrun, et Balslev (2005).

Alors que dans l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003), l'intervieweur doit guider la personne vers l'évocation, c'est-à-dire la présence à une situation passée, sans aucun support (vidéo ou autre), dans l'entretien de rappel stimulé, la rétroaction vidéo est utilisée « pour expliciter les processus mentaux interactifs (cognitifs et métacognitifs) et les catégoriser de manière objective » (Tochon, 1996, p. 477). Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé la vidéo pour amener l'interviewé à revivre la situation de référence, afin qu'il soit, suivant Vermersch (2003), dans une position de « parole incarnée ».

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)

Aussi, considérant la durée de l'enregistrement vidéo (durée variant de une à quatre heures), il a paru nécessaire de procéder à des choix de segments pour effectuer l'entretien. Ainsi, suivant la procédure utilisée par Deaudelin *et al.* (2005), les enseignants et les formateurs en entreprise devaient visionner l'enregistrement vidéo de leur pratique d'enseignement ou de leur pratique de formation 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 scripts⁶⁹ des enregistrements vidéo, nous avons sélectionné plusieurs (7-8) courtes séquences (2 à 7 minutes) qui permettaient d'avoir des éléments représentatifs de la pratique observée. Ce sont ces courtes séquences qui ont été utilisées lors des entretiens.

En gros, au cours des entretiens, il s'agissait de confronter l'enseignant ou le formateur en entreprise à l'enregistrement de son action fait au cours de sa pratique d'enseignement ou de sa pratique de formation en entreprise afin de lui demander de revivre l'épisode enregistré et de reconstituer à la fois la pratique en actes (actions matérialisées), et « les processus mentaux qu'il ou elle avait eus au moment où l'expérience était vécue » (Tochon, 1996, p. 477).

Quand l'enseignant se place devant l'écran du moniteur vidéo et qu'il se revoit en action, les pensées qu'il avait eues en tête pendant telle

⁶⁹ 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.

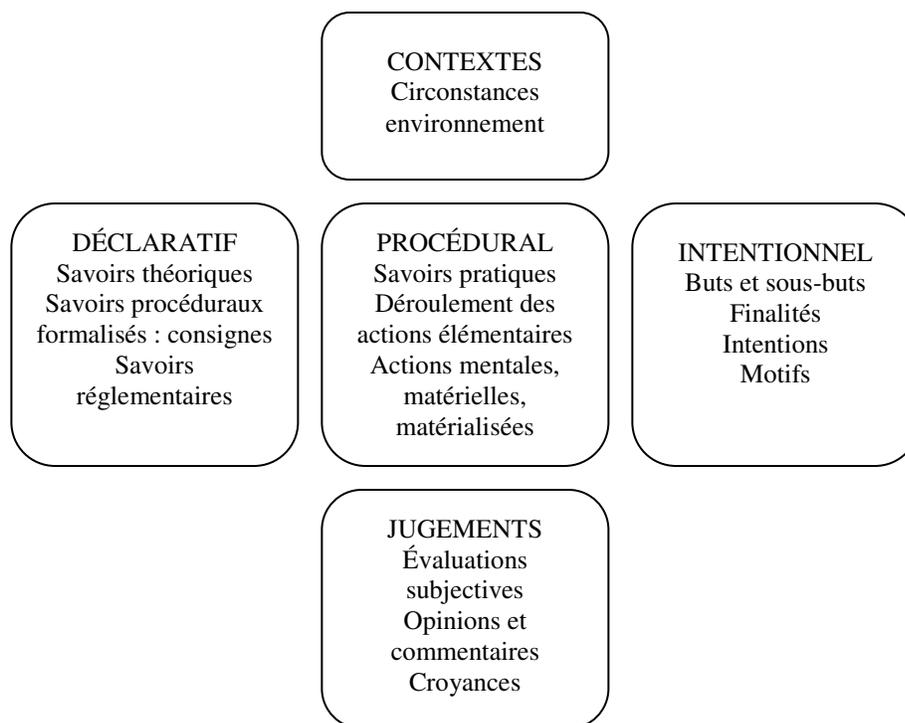
ou telle action lui reviennent en mémoire plus facilement. Ainsi, le rappel complète l'observation systématique et l'observation participante en classe, il permet d'accéder à des représentations bien contextualisées de la tâche professionnelle. On suppose que les indices fournis par l'enregistrement vont suffire à faire revivre rétrospectivement l'épisode afin d'obtenir une reconstitution fiable des processus mentaux sous-jacents à l'action enregistrée. (Tochon, 1996, p. 473-474)

Ainsi, suivant la spécificité de l'entretien d'explicitation, l'entrevue post-observation visait la verbalisation de la dimension procédurale du vécu, la description du déroulement de l'action effectivement mise en œuvre.

S'informer de comment quelqu'un s'y est pris pour effectuer une tâche particulière, un exercice, c'est s'informer du détail de ses actions effectives, de leur enchaînement, de leur succession, de l'articulation entre prise d'information sur lesquelles sont basées les identifications et les opérations de réalisation. C'est s'intéresser aux savoirs pratiques, présents en actes, que ce soit avec des actions à dominante mentale, matérielle ou matérialisée. (Vermersch, 2003, p. 44)

Selon Vermersch (2003), la dimension procédurale de l'action constitue l'élément central visé par la technique de l'entretien d'explicitation, autour duquel différentes informations satellites de l'action sont présentes (Figure 8). Ces informations satellites de l'action concernent, sur l'axe vertical, les informations sur les contextes, circonstances et environnement, qui permettent de situer l'action, et les informations sur les jugements, opinions, commentaires et croyances, qui constituent l'évaluation subjective de la réalisation de l'action. Sur l'axe horizontal, les informations satellites de l'action concernent, d'une part, la dimension intentionnelle de l'action c'est-à-dire les buts, intentions, motifs de l'action, et, d'autre part, la dimension déclarative de l'action c'est-à-dire les savoirs théoriques, formalisés et réglementaires, auxquels nous relions les conceptions, qui sont susceptibles de fonder les raisons de l'action. Bien que toutes ces informations soient nécessaires et complémentaires à la compréhension de l'action, elles peuvent cependant être

appréhendées par les techniques d'entretien généralement utilisées en recherche qualitative, soit l'entrevue non-dirigée ou semi-dirigée.



Source : Vermersch, 2003, p. 45

Figure 8
Le système des informations satellites de l'action vécue

Selon Vermersch (2003), quatre fonctions de relance permettent la mise en œuvre de l'explicitation : l'initialisation, la focalisation, l'élucidation et la régulation.

L'initialisation, ou la re-initialisation, consiste à instaurer la communication et à orienter l'interviewé vers la description de l'action effectivement vécue. La focalisation vise le déroulement systématique de l'action, elle consiste à rechercher, avec l'interviewé, le moment précis, le point particulier qui sera l'objet de l'échange. L'élucidation vise à mettre à jour le déroulement de l'action à un degré de finesse donné de la description, à un degré déterminé de complétude. Finalement, la régulation de l'échange vise à assurer le respect des conditions qui permettent la verbalisation de l'action. L'essentiel de ce type de relance

est d'accepter ce qui a été dit, et, à partir de là, de proposer une suite plus proche du vécu, plus précise. (Deaudelin *et al.*, 2005, p. 8)

Ces différents types de questions ont permis d'élaborer le canevas général pour les entrevues post-observation (voir annexe C).

Ainsi, avant chaque entrevue, à partir du script de l'enregistrement vidéo, nous avons identifié quelques questions possibles de relance pour chaque segment. Lors de l'entrevue, l'enseignant ou le formateur en entreprise ont été amenés à décrire l'action en regardant la séquence vidéo, la consigne de départ étant : « décrivez ce qui se passe dans la situation vécue, c'est-à-dire la situation vue à l'écran, comme si moi j'étais aveugle », et « décrivez ce qui se passait dans votre tête à ce moment-là, comme si il y avait eu une caméra vidéo dans votre tête ». Au cours du visionnement, le chercheur (ou la personne interviewée) appuyait sur pause de manière à inciter l'enseignant ou le formateur en entreprise à élaborer davantage sa description de l'action à un moment particulier et à se remémorer ce à quoi il pensait à ce moment-là. De façon générale, le vidéo était arrêté toutes les 5 à 10 secondes ou à chaque action de l'enseignant ou du formateur en entreprise. Selon l'étendue du discours de la personne interviewée par séquence, l'entretien étant 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 canevas général utilisé pour les entretiens post-observation est présenté à l'annexe C.

5. TRAITEMENT ET ANALYSE DES 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 Campenhoudt (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 verbatim 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 verbatim 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 verbatim et des scripts à l'aide du logiciel Nvivo, et avons procédé à une première analyse. 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.

5.1 La préparation du matériel

La préparation du matériel a consisté en la rédaction des verbatim 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.

Inspiré du synopsis développé par le Groupe romand d'analyse du français enseigné (GRAFE), le script constitue pour nous un outil méthodologique qui sert à décrire, à condenser et à découper des séquences d'enseignement. Alors que le synopsis est un outil de condensation ou de réduction des transcriptions des séquences d'enseignement (Schneuwly, Cordeiro et Dolz, 2005), le script est rédigé directement à partir du visionnement de l'enregistrement vidéo, sans passer par une transcription au préalable. La rédaction du script doit permettre la compréhension des principales parties d'une séquence d'enseignement ou de formation en entreprise (structuration), ainsi que les principaux contenus abordés, de façon à permettre l'analyse de ces séquences et effectuer des comparaisons entre les différentes séquences. 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 entreprise. S'inspirant de la procédure développée par le GRAFE à l'égard des synopsis, 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 parenthèse 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 réalisées et observées. 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.

5.2 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 verbatim 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 et les composantes des pratiques (objets, processus, éléments organisationnels). Ce croisement nous a permis de faire des regroupements, de mieux nommer et de mieux définir certaines catégories. Nous sommes ensuite retournée 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 le double-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-observations, deux scripts et deux entrevues post-observations (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 interjuge moyen de 84%. La version finale du système catégoriel comporte 91 catégories et est présentée à l'annexe D. En gros, le système catégoriel est divisé en deux grandes parties : les « conceptions » à l'égard de l'alternance et du rôle de chacun (enseignant, formateur en entreprise et élève), et les *pratiques*, divisées en trois catégories :

- 1) la catégorie *Pratique globale*, qui réfère à la séquence, comprend les sous-catégories *Objets*, qui renvoie aux différents modules abordés au cours de la séquence (chaque module correspond à une sous-catégorie), *Processus*, et *Éléments organisationnels*, qui comporte les sous-catégories *Moyens*, *Lieux*, *Personnes impliquées* et *Temps*;
- 2) la catégorie *Pratique située*, qui réfère à la *Pratique d'enseignement* ou la *Pratique de formation* qui a été observée, comprend les sous-catégories *Objet*, *Processus* et *Organisation*, la sous-catégorie *Processus* étant elle-même divisée en plusieurs sous-catégories référant aux différentes étapes de la *Didactique de l'alternance* et du *Guidage de l'activité*;

- 3) la catégorie *Autres pratiques*, qui réfère aux autres *Pratiques d'enseignement* et *Pratiques de formation* en entreprise que celles qui ont été filmées, aux *Pratiques de supervision*, *Pratiques de tutorat*, *Pratiques de corridor* et *Pratiques générales*.

5.3 La codification des verbatim et des scripts

Une fois le système catégoriel établi, nous avons effectué le codage de tout le matériel, c'est-à-dire l'ensemble des verbatim et des scripts.

Par la suite, pour chaque cas, une première analyse a été effectuée parallèlement à la rédaction des cas décrite plus loin. En ce sens, pour les unités de sens regroupées dans la catégorie *Pratique globale*, qui réfère à la séquence, nous avons analysé l'ensemble des informations contenues dans chacune des sous-catégories référant aux composantes de la pratique (objets, processus, éléments organisationnels), de façon à déterminer, en lien avec ce qui avait été défini dans le cadre conceptuel, si la pratique se situait dans une logique de juxtaposition, de complémentarité ou d'intégration de l'alternance (voir tableau 4). En ce qui a trait à la catégorie *Autres pratiques*, une fois les codes attribuées, les informations ont simplement été regroupées et analysées par sous-catégorie pour chacun des cas, permettant de décrire ces pratiques dans la rédaction de chaque cas.

Enfin, les unités de sens regroupées dans la catégorie *Pratique située*, et particulièrement celles contenues dans la sous-catégorie *Processus*, ont nécessité certaines opérations. Ainsi, d'une part, chaque action des scripts et des verbatim des entretiens post-observation des enseignants a été codée en termes de situation vécue, explicitation, problématisation, modélisation ou apport théorique suivant les étapes de la didactique de l'alternance proposées par Geay (1993, 1997, 1998) que nous avons retenues au chapitre deux. Cependant, alors que pour cet auteur les situations vécues et l'explicitation de celles-ci doivent être effectuées par l'élève, nous avons considéré

comme situations vécues 1) les situations vécues amenées par les élèves, 2) les situations vécues suscitées ou demandées par l'élève à l'enseignant, 3) les situations vécues amenées par l'enseignant et 4) les situations vécues suscitées ou demandées par l'enseignant à l'élève ou aux élèves. Nous avons également procédé de la sorte pour ce qui est de l'explicitation, de la problématisation et de la modélisation. Cette façon de faire, si elle s'éloigne un peu du processus de didactique de l'alternance proposé par Geay (1993, 1997, 1998), a permis, d'une part, de traiter la grande majorité des actions, et, d'autre part, de mettre en relief l'implication de chaque acteur en termes d'arrimage dans une pratique d'enseignement. Dans le même sens, d'autre part, pour les pratiques de formation en entreprise, chaque action, qu'elle soit effectuée par le formateur en entreprise, l'élève ou toute autre personne présente au cours de la période qui a été observée, a été codée en termes d'exécution, de contrôle ou d'orientation suivant les étapes du guidage de l'activité proposé par Savoyant (1995) que nous avons retenues au chapitre deux, en identifiant également s'il s'agissait d'une étape effectuée ou suscitée par l'élève ou d'une étape effectuée ou suscitée par le formateur en entreprise. Dans les pratiques d'enseignement comme dans les pratiques de formation en entreprise, l'action a été codée *autre* lorsqu'elle ne correspondait pas à une des étapes proposées.

Par ailleurs, bien que nous ayons voulu décortiquer le processus de didactique de l'alternance et le processus de guidage de l'activité en étapes bien distinctes, dans les pratiques il s'avère que ces étapes s'entremêlent et bien souvent, une unité de sens pouvait être codifiée par deux catégories (ex. situation vécue et explicitation). En ce sens, l'objectif n'était pas de quantifier précisément chacune des étapes mais plutôt de mettre en relief l'importance ou la place relative de chacune d'elle, en vue de mieux comprendre l'arrimage dans le déroulement de pratiques spécifiques. Aussi, sans nullement prétendre à une précision mais bien pour avoir une meilleure idée de la place de chaque étape de même que du processus dans son ensemble, nous avons calculé la part de chaque étape versus le nombre total d'actions. Aussi, nous avons relevé les différents patrons relativement à l'ordre

d'apparition de chaque étape pour chacun des cas. Toutes ces informations ont ensuite permis d'effectuer la rédaction des cas.

5.4 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 observations, 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).

Pour ce faire, l'ensemble des informations regroupées dans la catégorie *Conceptions* pour un intervenant a permis de retenir des éléments de sa définition de l'alternance et des indications concernant sa compréhension du rôle de chacun dans l'alternance, suivant les sous-catégories comprises dans les *Conceptions*. Les informations contenues dans la catégorie *Pratique globale*, et particulièrement dans les sous-catégories *Processus* et *Objets*, ont permis de reconstituer une description de la séquence école-stage-école selon chaque intervenant, et l'analyse en regard du type d'alternance (juxtaposition, complémentarité, intégration) a également fait partie de la rédaction. Les énoncés compris dans la catégorie *Pratique située*, notamment la sous-catégorie *Déroulement* comprise dans la catégorie *Processus* a permis de décrire la période observée et les éléments se retrouvant dans chacune des sous-catégories relatives à la *Didactique de l'alternance* et au *Guidage de l'activité* ont permis d'en faire l'analyse. Enfin les informations regroupées dans les différentes sous-catégories de *Autres pratiques* ont permis d'analyser les différentes pratiques éducatives auxquelles l'intervenant prenait part dans la séquence.

Ainsi, la rédaction de chaque cas 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, etc., mais également à rendre compte de l'analyse propre à ce cas. Cela correspond à ce que Collerette (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 entreprises, 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 de juxtaposition, complémentarité ou intégration en regard des objets de formation, du processus et des 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 (pratique d'enseignement ou pratique de formation), 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 (pratique d'enseignement ou pratique de formation), cette analyse s'appuyant sur la part relative de chacune des étapes du processus de didactique de l'alternance pour la pratique d'enseignement, et du guidage de l'activité, pour la pratique de formation en entreprise.

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 sont repris dans le chapitre quatre, une rédaction plus sommaire des cas à l'étude a par la suite été effectuée. Cette deuxième rédaction comprend uniquement les points deux et cinq décrits plus haut et constitue l'annexe E.

5.5 L'analyse transversale des cas

Les cas des huit enseignants et des six formateurs en entreprises ainsi produits, nous avons effectué l'analyse transversale des cas. Cette analyse transversale a été effectuée en prenant appui sur le cadre conceptuel et visait à faire des regroupements et établir des liens entre les différents cas, de manière à faire ressortir les éléments de convergence et de divergence. Différents regroupements ont donc été faits par centre de formation et par groupe de participants (enseignants de formation professionnelle, enseignants de formation générale et formateurs en entreprises) : concernant les objets de formation, concernant les processus en jeu, concernant chacun des éléments organisationnels; en regardant chacune des pratiques; en regardant, dans le processus de guidage et dans la didactique de l'alternance, chacun des éléments, etc. Ce sont les résultats de cette analyse transversale qui sont présentés au prochain chapitre.

QUATRIÈME CHAPITRE

RÉSULTATS : L'ARRIMAGE DES PRATIQUES DANS L'ALTERNANCE

Au terme d'un long processus d'analyse au cours duquel nous avons confronté des concepts à la réalité dans deux centres de formation professionnelle et dans six entreprises agricoles oeuvrant dans la formation en alternance, la présentation des résultats permet de rendre compte de l'arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise tel qu'il se déployait à un moment et dans des contextes précis.

Tel que nous l'avons dit au chapitre précédent, nous avons cherché à comprendre l'arrimage des pratiques non seulement à travers le discours d'enseignants et de formateurs en entreprises 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 (voir l'annexe E), cette présentation des résultats aborde plutôt l'arrimage des pratiques éducatives dans l'alternance dans sa globalité pour les enseignants, d'une part, et pour les formateurs en entreprises, 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.

Par ailleurs, comme nous l'avons exposé dans la présentation de notre démarche de recherche, nous avons fait le choix d'aborder l'arrimage des pratiques éducatives à partir de trois étapes successives : à travers une séquence école-stage-école, à travers le système de pratiques professionnelles des enseignants et le système de pratiques professionnelles des formateurs, et 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. Le présent chapitre présente donc, dans l'ordre, les résultats qui concernent chacune de ces étapes.

1. L'ARRIMAGE VU À TRAVERS UNE SÉQUENCE

La présente section du chapitre de résultats s'intéresse à l'arrimage des pratiques à l'intérieur d'une séquence école-stage-école et vise à décrire, de façon globale, l'arrimage des objets de formation, du processus et des éléments organisationnels entre les pratiques éducatives des enseignants et les pratiques éducatives des formateurs en entreprises, sans distinguer, de façon spécifique, à travers quelles pratiques éducatives est effectué cet arrimage.

Les résultats présentés dans cette section sont principalement issus de l'analyse des entrevues précédant les observations, bien que nous ayons tenu compte d'éléments complémentaires recueillis dans le cadre des observations et des entrevues effectuées après les observations⁷⁰. Il s'agit donc majoritairement de discours sur les pratiques ou de pratiques déclarées et non de pratiques constatées. Rappelons que les entrevues précédant les observations ont été effectuées immédiatement avant les observations et que les observations pouvaient avoir lieu à n'importe quel moment dans les deux semaines précédant ou suivant la période en stage pour les enseignants, et à n'importe quel moment au cours de la période de stage pour les formateurs en entreprises. Globalement, ces entrevues amenaient les enseignants et les formateurs en entreprises à décrire ce qui avait été fait ou ce qui allait être fait dans le cadre de la séquence, c'est-à-dire dans le cadre des périodes à l'école et de la période en entreprise, et à parler de ce qui allait se passer dans le cadre de la période qui allait être observée⁷¹. Au début de chaque sous-section, nous rappelons les éléments

⁷⁰ Les citations qui proviennent des entretiens post-observations sont spécifiquement identifiées à cet effet.

⁷¹ Dans le cas de la MFR, nous avons également considéré les périodes de stage avant et après cette séquence lorsque les intervenants en faisaient mention, étant donné l'alternance récurrente. Pour plus de détails à cet égard, voir la présentation des cas à l'annexe E.

spécifiques abordés dans le cadre de ces entrevues relativement aux objets de formation, au processus et aux éléments organisationnels.

D'entrée de jeu, nous devons dire qu'il a été très difficile de séparer objets de formation, processus et éléments organisationnels dans les propos des différents intervenants, les trois étant intimement liés dans les pratiques. Cependant, cette façon de faire est riche de sens car elle permet de faire ressortir la part de chacun dans l'arrimage au sein d'une séquence. En outre, pour arriver à décrire cet arrimage, nous avons d'abord cherché à situer les objets, le processus et les éléments organisationnels de chaque intervenant en regard des trois types d'alternance retenus : intégration, complémentarité et juxtaposition. De façon générale, rappelons que l'intégration réfère à une formation globale à l'école et en entreprise, qui articule les démarches déductive et inductive, et où il y a une connexion à tous les niveaux, l'apprenant n'ayant pas seul ici la charge de faire le lien entre les apports du centre de formation et ceux de l'entreprise; la complémentarité réfère à la répartition de la formation entre l'école et l'entreprise selon les spécificités de chacun; et la juxtaposition réfère à des périodes de travail en entreprise et des périodes de formation à l'école qui sont sans liaison pédagogique entre elles, et où on suppose que c'est à l'apprenant seul de faire le lien entre les apports du centre de formation et ceux de l'entreprise. Ces définitions sont précisées plus loin en regard des objets, du processus et des éléments organisationnels.

Nous présentons donc, dans les paragraphes qui suivent, l'arrimage des objets de formation, des processus et des éléments organisationnels à l'intérieur d'une séquence, et ce de façon globale pour ce qui est de la Maison familiale rurale et du CRIFA. Avant d'entrer dans les résultats, rappelons finalement que les enseignants et les formateurs en entreprise de la MFR sont identifiés par des prénoms commençant par la lettre M, et les enseignants et les formateurs en entreprise du CRIFA sont identifiés par des prénoms commençant par la lettre C; les formateurs en entreprises, dans les deux centres, sont identifiés par des prénoms composés. Aussi, par souci

d'anonymat, nous avons adopté le genre masculin pour tous les enseignants, tous les formateurs en entreprise et tous les élèves; lorsque le nom d'un élève était mentionné dans les propos des intervenants, nous avons remplacé celui-ci par les appellations générales *élève* ou *stagiaire*, selon le cas.

1.1 L'arrimage des objets de formation

Nous l'avons dit, les objets de formation réfèrent directement au contenu de formation, que celle-ci se déroule à l'école ou en entreprise. Cet élément de la pratique a été abordé en termes de module(s) ou discipline(s) enseigné(s) et de sujets traités au cours de la séquence école-stage-école par les enseignants, et en termes de tâches et modules ou sujets abordés chez les formateurs en entreprise. En ce sens, pour les formateurs en entreprise, nous avons considéré chaque tâche à laquelle participe le stagiaire comme un objet de formation. Relativement à l'arrimage à l'intérieur d'une séquence, comme nous l'avons vu au chapitre deux, nous considérons qu'il y a juxtaposition des objets de formation lorsque l'objet enseigné à l'école au cours de la séquence est inconnu de l'entreprise, et vice et versa, et lorsqu'il n'y a aucun lien entre les deux. Nous considérons qu'il y a complémentarité des objets de formation lorsque nous sommes en présence d'un objet spécifique à l'école et d'un objet spécifique en entreprise au cours de la séquence, les deux étant complémentaires. Finalement, nous considérons qu'il y a intégration des objets de formation lorsque nous sommes en présence d'un objet global, commun à l'école et à l'entreprise.

Ainsi, au cours des entrevues précédant l'observation, enseignants et formateurs en entreprise devaient nous dire ce qui était prévu ou réalisé en termes de contenu de formation ou de tâches au cours de la séquence école-stage-école ciblée dans le cadre de la recherche. La synthèse des éléments de réponse de chacun des cas est présentée à l'annexe F. Les résultats de l'analyse de ces cas montrent d'abord qu'il y a intégration des objets de formation chez tous les enseignants et tous les

formateurs en entreprise, ce qui signifie que, tant à la MFR qu'au CRIFA, on se trouve face à des objets de formation globaux, communs à l'école et en entreprise (voir tableau 7). Cependant, le tableau 8 montre également la juxtaposition ou la complémentarité des objets de formation pour six des enseignants sur huit et pour cinq des six formateurs en entreprise. Cette double ou triple caractérisation des pratiques en regard des objets de formation est due, notamment, au fait que la plupart des enseignants et des formateurs en entreprise abordent plus d'un module ou d'une discipline au cours de la séquence école-stage-école et que chaque module ou discipline comporte différents objets de formation. En ce sens, nous n'avons pas voulu traiter des objets de formation de façon globale pour chaque intervenant, mais bien de chaque objet de formation mentionné par celui-ci. Ce constat met par ailleurs en relief l'hétérogénéité des pratiques d'un individu suivant l'objet de formation (variabilité intra-individuelle).

En outre, les résultats montrent que les enseignants de la formation professionnelle présentent soit l'intégration des objets de formation, soit la complémentarité, soit les deux, alors que la juxtaposition des objets de formation est présente seulement chez les enseignants de la formation générale et les formateurs en entreprise. Dans les paragraphes qui suivent, nous verrons que l'intégration des objets de formation pour les enseignants de la formation professionnelle est liée à une planification rigoureuse de l'ensemble de la démarche de formation alors que, pour les formateurs en entreprises, la planification des tâches effectuées par le stagiaire relève d'autres considérations qui peuvent mener ou non à l'intégration des objets de formation. Pour les enseignants de la formation générale à la MFR, on parle plutôt d'une « intégration obligée » qui se traduit différemment selon la situation et l'enseignant.

Tableau 7
Arrimage des objets de formation chez les enseignants et les formateurs en entreprise à l'intérieur d'une séquence

	MFR	Arrimage de l'objet	CRIFA	Arrimage de l'objet
Enseignants de la formation professionnelle	Maurice	Intégration ¹	Claude	Complémentarité / Intégration
	Marcel	Intégration	Christian	Complémentarité / Intégration
	Mathieu	Intégration / Complémentarité	Carl	Complémentarité / Intégration
Enseignants de la formation générale	Michel	Juxtaposition / Intégration (dictée santé et sécurité)	---	---
	Martin	Intégration / Juxtaposition (aventure)	---	---
Formateurs en entreprise	Marc-Antoine	Juxtaposition / Complémentarité / Intégration (traite)	Charles-Étienne	Intégration / Juxtaposition (vente)
	Marc-Olivier	Complémentarité / Intégration (traite)	Charles-Henri	Complémentarité / Intégration
	Marc-André	Intégration / Complémentarité (DAC)	Charles-Eugène	Intégration / Juxtaposition (vente)

¹Les caractères gras marquent la prépondérance de la juxtaposition, de la complémentarité ou de l'intégration des objets de formation chez un enseignant ou un formateur en entreprise.

1.1.1 Un arrimage des objets de formation rigoureusement planifié par les enseignants de la formation professionnelle

Chez les enseignants de la formation professionnelle, les résultats montrent la prépondérance de l'intégration des objets de formation dans le cas de Maurice et de Marcel, ce qui signifie que la totalité ou la quasi-totalité des objets de formation abordés par ces enseignants dans cette séquence étaient intimement liés aux objets de formation en entreprises, indépendamment du fait que Maurice enseignait un seul module et Marcel deux modules au cours de la séquence ciblée dans cette étude. L'intégration apparaît comme minoritaire dans le cas de Christian, qui enseignait un seul module, et dans le cas de Carl, qui enseignait trois modules, en ce sens qu'une petite partie seulement des objets de formation abordés par ces enseignants dans cette

séquence peuvent être considérés comme étant communs à l'école et l'entreprise. Dans leurs cas, c'est davantage la spécificité des objets de formation à l'école et en entreprise qui ressort de leurs pratiques déclarées (complémentarité). Finalement, intégration et complémentarité des objets de formation ressortent de façon équivalente dans le cas de Claude, qui enseignait un seul module au cours de la séquence, et dans le cas de Mathieu, qui enseignait deux modules au cours de la séquence. Dans ce dernier cas, l'intégration des objets de formation est majoritairement présente pour le module *Traite et qualité du lait*, alors que la complémentarité des objets de formation est principalement attribuable au module *Préparation du sol*.

Par ailleurs, l'analyse transversale des cas montre que, tant pour les enseignants du CRIFA que pour les enseignants de la MFR, l'arrimage des objets de formation est rigoureusement planifié dans la séquence, en ce sens que des éléments sont prévus avant le stage, pendant le stage et après le stage (voir l'annexe F). Cette planification découle directement de l'organisation annuelle du programme d'une part, et des compétences visées par le ministère de l'Éducation d'autre part. Elle implique, conséquemment, une prévision de ce qui devrait être abordé ou effectué en stage, que cela vise l'intégration ou la complémentarité des objets de formation.

1.1.1.1 Intégration. En ce qui concerne l'intégration des objets de formation, cinq éléments ressortent de l'analyse transversale des cas. Premièrement, il ressort clairement que pour tous les enseignants de la formation professionnelle, les différents éléments prévus dans le cadre du module seront vus en entreprise de façon « provoquée » par les enseignants, c'est-à-dire que tout, ou presque, a été planifié de façon à favoriser l'arrimage entre les objets de formation à l'école et les objets de formation en entreprise. Cette planification concerne la répartition de l'ensemble des modules dans l'année selon les travaux effectués en entreprise suivant les saisons (Mathieu, Carl), l'obligation pour les élèves d'effectuer le stage de cette séquence dans un lieu ou un type particulier d'entreprise (en serre) (Carl, Christian, Claude), la

mise en place de moyens comme le cahier de formation en entreprise et les plans d'études (tous les enseignants), ou de pratiques éducatives spécifiques comme la supervision (spécialement Maurice)⁷². D'une certaine façon, cette planification rigoureuse de différents aspects de la formation oblige l'élève à traiter des éléments vus à l'école pendant la période en entreprise.

Deuxièmement, en dehors de tout ce qui est mis en place par les enseignants pour assurer l'intégration des objets de formation, certains enseignants traitent des différents éléments prévus dans le cadre du module et s'attendent à ce que les mêmes éléments soient vus en entreprise, de façon « automatique », tout simplement parce que le module dont il est question est très « général » (Maurice, Marcel) ou concerne une tâche quotidienne (Mathieu).

C'est sûr que ça dépend des modules là. Mais, dans les modules présentement, là oui [...] *Situations en regard du métier*, même durant tout le DEP il y a une continuité. Ils sont toujours là-dedans. Ils baignent toujours là-dedans. [...] *Écoles de pensée*, c'est la même chose parce que s'ils sont dans une entreprise, leur maître de stage est en mode biologique, bien veut ou ne veut pas, il va développer ça davantage. Il va connaître cette façon de produire là davantage. S'il est en conventionnel, bien, c'est la même chose, sauf que c'est dans le conventionnel. (Marcel)

Ainsi, Mathieu s'attendait à ce que les élèves fassent la traite des vaches pendant la période de stage puisque c'est une tâche journalière qui s'effectue tout au long de l'année. C'est un peu la même situation pour le cas de Maurice puisqu'il enseigne le module *Santé et sécurité au travail* au cours de la séquence école-stage-école, module qui concerne des objets de formation qui, en principe, devraient être présents tout le temps en entreprise. Aussi, ce module revêt un caractère particulier

⁷² Nous reviendrons sur ces aspects dans la section traitant des éléments organisationnels (temps, lieu et moyens) et dans la section traitant des pratiques de supervision.

puisque'une partie est notée à travers les autres modules de formation⁷³. Pour Maurice, l'arrimage des objets entre la formation à l'école et la formation en entreprise est donc possible tout au long du programme dans le cas de ce module, et même au-delà : « Santé et sécurité, on sait qu'il y a plusieurs modules qui sont notés là-dessus. Ils ont 20% du module. Donc, ça va les suivre pendant leurs deux ans de cours et après ça, ça va les suivre toute leur vie. »

Troisièmement, le cas de Christian fait ressortir la difficulté d'intégration des objets de formation pour les modules qui présentent un certain risque. En effet, bien que ce soit selon Christian le contexte idéal pour aborder les pesticides en cultures abritées en stage dans cette séquence, il apparaît également clair pour lui que la nature même de ces objets de formation ou de ces tâches permet difficilement de l'effectuer en entreprise étant donné les risques qui y sont associés. À son avis, les élèves ont l'occasion d'observer différents éléments en lien avec le module qu'il enseigne au cours de la période de stage mais ne peuvent effectuer l'application de pesticides. Dans ce cas-ci, nous sommes quand même face à l'intégration des objets de formation bien que ce soit observé et non effectué en entreprise.

Mais je pense qu'on se rend compte que les entreprises ont des difficultés à inclure les personnes en stage dans ce processus-là qui est assez technique, qu'il y a des facteurs de dangerosité aussi. Et il y a beaucoup de petits secrets maison ou de secrets de sauce. Ils ne veulent pas les impliquer là-dedans [...] Fait qu'il y a une formation qui est un petit peu négligeante à ce moment-là. (Christian, *Utilisation de pesticides en cultures abritées*)

Selon Maurice, cela implique ou nécessite parfois qu'on revienne sur certains éléments après la période de stage, lorsque c'est possible, lorsqu'on s'aperçoit que ça n'a pas été assez approfondi en stage. Selon lui, la disparité dans la

⁷³ Cet élément rejoint la notion d'interdisciplinarité dont il question plus loin.

formation en entreprise fait en sorte que ceux qui ont bien approfondi en stage s'ennuient ensuite en classe.

Je n'ai pas le choix. J'en ai 7 autres que j'ai trouvé que ce n'était pas assez, ça n'avait pas été assez approfondi en stage. Donc, je reviens avec ça pour finir d'approfondir ça. Donc oui, j'ai travaillé en conséquence de ces sept élèves là. Si ça avait été un élève, bien là on l'aurait pris et on l'aurait... On aurait travaillé avec dans une autre période ou prendre une demi-heure avec. Mais là, c'est vraiment le groupe là qui n'ont pas eu la chance soit d'en voir ou d'en discuter vraiment dans leur stage. Donc, on continue. (Maurice, *Santé et sécurité*)

Quatrièmement, il faut noter que certains enseignants (Carl, Christian) de la formation professionnelle nous ont dit devoir aller au-delà des prescriptions du ministère en termes de contenus, de façon à ce que les objets de formation abordés soient plus près de la réalité en entreprise, donc qu'il y ait un meilleur arrimage entre ce qui est traité à l'école et ce qui est fait en entreprise, et que les élèves soient plus compétents.

Puis je m'amuse à dérapier puis à leur enseigner ce que je sais qui ne sera pas fait au DEP nécessairement, parce qu'il n'est pas demandé. Puis que comme employeur, ils ne sont pas nécessairement adaptés correctement au marché du travail s'ils ne connaissent pas ces données-là. Bien je m'amuse à les amener jusque-là en ne négligeant pas ce qui est demandé au ministère là. (Christian, *Utilisation de pesticides en cultures abritées*)

Finalement, l'analyse transversale des cas des enseignants de la formation professionnelle fait ressortir une certaine interdisciplinarité entre les modules de formation professionnelle, que ce soit pour les enseignants de la MFR (Maurice, Marcel, Mathieu) ou les enseignants du CRIFA (Claude, Carl, Christian).

Alors, dans ce module-là, il faut qu'ils connaissent les principaux insectes et maladies dans la serre. [...] Je faisais le lien avec ce qu'ils

avaient déjà vu avec [un autre enseignant] dans leur cours *Insectes et maladies*. [...] Puis Christian lui, il fait un module qui s'appelle *Pesticides en cultures abritées*. Savoir c'est quoi les fongicides qui peuvent lutter contre cette maladie-là. Je faisais le lien dans le fond avec l'autre module aussi là. (Claude, *Entretien de plantes herbacées en serre*, Entretien post-observation)

Globalement, cette interdisciplinarité des objets de formation à l'école favorise l'arrimage avec les objets de formation en entreprise puisque ces derniers correspondent généralement à des tâches complexes qui englobent plus d'un module en formation professionnelle de même que des notions de la formation générale. À cet égard, dans le cas particulier de la MFR, il ressort que les enseignants de la formation professionnelle intègrent également certains objets de formation de la formation générale, notamment en français et en mathématiques.

Je leur ai fait faire des petits calculs pour voir quand une vache produit tant de kilos de lait par jour, à tant de matières grasses, bon bien, combien cette vache-là va compter dans ton quota par jour. Je me suis aperçu avec l'année passée que les élèves étaient faibles quand c'était le temps d'appliquer leurs notions mathématiques de produits croisés là. Ils étaient très faibles pour appliquer ça au niveau des problèmes de tous les jours. Fait que là, j'ai commencé déjà dans ce cours-là à les pratiquer hier. Puis je les ai sensibilisé que ça allait être ça toute l'année, même avec le module *Alimentation* qui s'en vient plus tard à l'automne, en décembre. (Mathieu, *Traite et qualité du lait*)

1.1.1.2 Complémentarité. Compte tenu du manque de temps attribué à l'enseignement d'un module à l'école dont les enseignants font souvent mention, quelques enseignants disent devoir se limiter à l'essentiel ou à la base à l'école et supposent que d'autres éléments, jugés moins essentiels, seront abordés en stage (Mathieu, Christian, Carl), ou que la formation en entreprise permettra une certaine spécialisation (Claude). Le manque de temps conduit donc certains à envisager plutôt

des objets complémentaires à l'école et en entreprise⁷⁴. Suivant cette logique, Carl considère qu'il y a véritablement un partage de la formation entre l'école et l'entreprise.

Donc, ils vont aller chercher de l'information qu'autrement ils auraient eue à l'école. Donc ça ne devient pas juste des manœuvres, des gens qu'on va leur dire: « Tu fais ça. Tu fais ça là ». C'est vraiment, là ils vont aller là pour apprendre des choses qu'ils auraient normalement appris à l'école. Dans le fond, on partage si tu veux la formation entre l'école puis les maîtres de stage là. (Carl, *Propagation des plants par semis*)

Ce partage suppose le choix de ce qui est donné à l'école, et de ce qui est donné en entreprise, notamment en fonction de ce que les enseignants croient, souvent à cause des expériences passées, que les formateurs n'aborderont pas en entreprise (Mathieu, Christian, Carl).

Puis, comme j'ai dit tantôt, j'avais insisté sur les choses que je savais qu'ils ne verraient pas en stage ou que les producteurs sont moins familiers à leur parler de ça. (Mathieu, *Préparation du sol*)

Pour Claude, pour qui l'alternance consiste à aller chercher une partie de la formation à l'école et à compléter celle-ci en entreprise, l'entreprise permet aux élèves d'acquérir des notions et une expérience spécifique selon leurs intérêts, chose qui ne pourrait être faite à l'école compte tenu de l'ampleur du domaine de la production horticole.

C'est très très très vaste, donc c'est impossible pour nous autres d'être des connaisseurs, des gros gros connaisseurs, d'être spécialistes dans toutes ces choses-là. Alors, en allant en industrie, bien la personne elle va, exemple, elle va cibler je ne sais pas moi les plantes médicinales.

⁷⁴ La question du manque de temps est davantage développée dans la section abordant les éléments organisationnels.

Oui on en parle à l'école. On en étudie. [...] Mais on ne va pas... On n'a pas beaucoup d'heures pour développer plus que ça. Donc, la personne qui a des intérêts va se diriger pour faire ses formations en entreprise, comme exemple en plantes médicinales, si c'est ça qui l'intéresse. (Claude, *Entretien des plantes herbacées en serre*)

Par ailleurs, comme c'était le cas pour l'intégration des objets de formation, la complémentarité des objets de formation ne passe pas nécessairement par le travail en entreprise mais peut passer, par exemple, par le recueil d'informations complémentaires via le cahier de formation en entreprise (Carl, Christian), sur lequel nous reviendrons dans la section portant sur les éléments organisationnels.

1.1.2 *Un arrimage obligé des objets de formation pour les enseignants de la formation générale*

Rappelons-le, la formation générale est présente seulement à la MFR. Dans ce contexte, la formation générale s'inscrit elle aussi dans une logique d'alternance et la philosophie des MFR veut que les objets de formation des matières générales soient liés aux objets de formation en formation professionnelle et conséquemment aux objets de formation en entreprise. Cette « obligation d'intégration » est vécue différemment par les deux enseignants en formation générale qui ont accepté de participer à cette recherche, et se reflète donc de différentes façons dans leurs pratiques, en fonction notamment de la matière qu'ils enseignent et de ce qui est prescrit par le ministère de l'Éducation en regard de leur discipline.

1.1.2.1 Intégration : obligation dans le sens d'incontournable. D'abord, pour Martin comme pour Michel, qui enseignent tous deux dans le domaine des langues, il est clair qu'ils doivent se plier aux exigences du ministère de l'Éducation en regard des objets de formation. Cependant, selon Martin, il se doit également de relier le plus souvent possible sa matière directement aux besoins des élèves, afin qu'ils y trouvent une certaine utilité, ce qui devrait les motiver et faciliter leurs

apprentissages. Pour ce faire, bien qu'il ait peu de connaissances liées au diplôme d'études professionnelles en production laitière, il fait généralement en sorte que le contenu de son cours soit lié avec un module ou des modules enseignés en formation professionnelle dans cette même séquence, ce qui, en fait, nous ramène à l'interdisciplinarité dont nous avons parlé en regard des enseignants de la formation professionnelle. Aussi, Martin s'assure qu'il y ait une continuité avec le stage en donnant des devoirs qui vont amener les élèves à intégrer ce qui est vu dans sa discipline au travail à la ferme.

Exemple, j'avais un cours ce matin en production laitière, bien en gros en production laitière puisqu'on a parlé de la traite. [...] C'était en lien un peu avec le cours de Mathieu parce que j'ai assisté à son cours la semaine passée. [...] Fait qu'avec le vocabulaire que je leur montre en général, bien je peux leur montrer [du vocabulaire qui] a rapport à leur domaine. [...] quand ils vont partir en stage la semaine prochaine, bien là ils vont avoir des choses plus particulières à vérifier. [...] Ils vont d'abord écrire un petit peu ce qu'ils font dans une routine, dans une journée. [...] On va travailler le texte ensemble. Puis une fois que ça va être fait, bien, ça va être un exposé oral. (Martin, *Domaine des langues*)

De même, lorsque c'est possible, Michel, qui enseigne dans le domaine des langues et des sciences humaines, va relier son cours aux modules de formation professionnelle abordés dans la séquence et à ce qui devrait être abordé en stage. Par exemple, dans la séquence à l'étude, il a donné une dictée portant sur la santé et la sécurité à la ferme. Cependant, cette façon de faire est beaucoup moins présente dans son cas, voire rare, car à son avis, ce n'est pas toujours possible, et c'est pourquoi il se situe majoritairement en juxtaposition des objets de formation.

1.1.2.2 Juxtaposition : obligation dans le sens d'impossible ou d'évitement profitable. Pour Michel, le fait de devoir se plier aux exigences du ministère de l'Éducation, et ce dans un temps moindre que ce qui se fait généralement au secondaire, limite l'arrimage des objets de formation en formation générale, jusqu'à le rendre parfois impossible, particulièrement dans le domaine des sciences humaines.

La difficulté, c'est que j'ai un programme très serré avec le ministère et que je dois respecter pour que les connaissances qui doivent être vues soient comprises et apprises pour la fin de l'année. [...] Puis, je ne peux pas vraiment déroger de ça. [...] je ne peux pas vraiment faire de l'enrichissement comme on pourrait dire, mais il faut vraiment que je me rattache à ça. (Michel, *Domaine des sciences humaines*)

Selon lui, cela peut mener à un désintérêt pour les matières générales de la part des élèves, qui aimeraient qu'on leur parle seulement d'agriculture. Michel se fait cependant un devoir de les ouvrir « à autre chose que leur métier ». Dans d'autres cas, au contraire, Michel dit que « les jeunes aiment mieux parler d'autres choses des fois que de parler seulement de ça », qu'ils vivent un certain écoeuement à toujours parler d'agriculture et qu'en somme, ça les démotive.

1.1.3 Un objet autrement planifié par les formateurs en entreprise

De façon générale, tant pour les formateurs en entreprise du CRIFA que pour ceux de la MFR, l'analyse des entrevues précédant l'observation montre une planification très serrée des tâches en entreprise, et conséquemment, de l'objet de formation en entreprise. Contrairement à ce qui est souhaité et prévu par les enseignants, cette planification ne dépend aucunement de la planification réalisée par les enseignants, du moins pour cinq des six formateurs en entreprise (Marc-Antoine, Marc-Olivier, Charles-Étienne, Charles-Henri, Charles-Eugène). La planification des tâches effectuées par le stagiaire dépend plutôt d'une liste de travaux à faire qui s'inscrivent dans un cadre routinier et saisonnier. La question de la formation est donc secondaire lorsque vient le temps de planifier les tâches du stagiaire, bien qu'elle soit bien présente chez la plupart des formateurs. Quoi qu'il en soit, cette planification résulte, pour tous les formateurs en entreprise, en l'intégration des objets de formation, puisque les tâches effectuées en entreprise correspondent globalement à ce qui est abordé à l'école au cours de la séquence (voir tableau 7). Pour trois d'entre

eux, cette intégration est prédominante (Marc-André, Charles-Étienne, Charles-Eugène). La planification des tâches en entreprise conduit également, dans cinq cas sur six, à la juxtaposition (Marc-Antoine, Charles-Étienne, Charles-Eugène) ou à la complémentarité (Marc-Antoine, Marc-Olivier, Charles-Henri) des objets de formation, la juxtaposition étant prédominante pour Marc-Antoine et la complémentarité étant prédominante dans le cas de Marc-Olivier et de Charles-Henri.

1.1.3.1 Intégration accidentelle, complémentarité ou juxtaposition : un accent mis sur les travaux à effectuer. Globalement, le choix des travaux à réaliser avec le stagiaire ou la planification des objets de formation peut être résumé en une seule et unique réponse pour l'ensemble des formateurs en entreprise : « c'est sur la liste ». De façon générale, le formateur en entreprise va s'en tenir à une liste préétablie de tâches, à ce qui était prévu, qu'il y ait un stagiaire ou non.

Pour nous, chaque semaine, on a des travaux à effectuer. Et puis, si le stagiaire arrive dans une semaine où est-ce qu'il y a juste du repiquage à faire, malheureusement il va faire juste du repiquage. (Charles-Étienne)

C'était l'ouvrage normal qu'on avait à faire. Puis je l'avais dit à l'école: « Moi, je ne déplacerai pas de l'ouvrage pour lui faire plaisir là. » On est rendu là, on fait ça. (Marc-Olivier)

Pour Charles-Étienne par contre, en dehors de la liste de travaux à effectuer, qui demeure leur priorité, il dit faire minimalement un survol avec l'élève de toute l'entreprise (tâches, équipements, etc.), ne serait-ce que par la visite de l'entreprise, par l'observation brève d'autres employés ou lors de discussions.

Mais par exemple, s'il y a un autre employé qui fait les semis ou qui fait une autre tâche, on va lui dire: « Va voir comment la personne fait ses boutures. Va voir comment la personne fait son semis à la semeuse

automatique », pour qu'il voie, mais il n'accomplira peut-être pas toutes les tâches. (Charles-Étienne)

Par ailleurs, quoi qu'on dise à propos de la planification des tâches en entreprise, pour tous les formateurs en entreprise, cette liste de tâches à effectuer correspond, en tout ou en partie, à ce qui a été prévu par les enseignants pour la formation en entreprise, et c'est pourquoi on peut parler d'intégration des objets de formation dans tous les cas. Ceci est dû, comme nous l'avons vu à la section traitant des enseignants, à la répartition de l'ensemble des modules dans l'année selon les travaux effectués en entreprise suivant les saisons (Marc-André, Marc-Olivier, Marc-Antoine), au lien entre le module et le travail spécifique en serre pour tous les formateurs en entreprise du CRIFA, ou au caractère routinier d'une tâche liée à un module, par exemple pour ce qui est de la traite des vaches chez tous les formateurs en entreprise de la MFR (voir le tableau des objets de formation à l'annexe F).

Cette semaine-ci, c'est souvent une bonne semaine parce que souvent il y a de la bouture, il y a du repiquage, il y a des divisions de plantes. Donc, tu sais, ils sont capables d'avoir, d'essayer globalement différentes tâches. (Charles-Étienne)

Ainsi, cette intégration entre les objets de formation à l'école et les objets de formation en entreprise est souvent accidentelle pour les formateurs en entreprise, c'est-à-dire que la planification n'est pas faite en fonction de ce qui est vu à l'école mais bien en fonction de ce qui doit être fait en entreprise, peu importe si les deux correspondent ou non. D'ailleurs, de façon générale, les formateurs en entreprise ne sont pas tellement au fait, pour la plupart, de ce qui est vu à l'école pendant cette séquence⁷⁵.

Non, on n'est pas au courant pantoute. Peut-être que... C'est un petit bout qu'on ne sait pas ça. Si tu ne sais pas ce qu'ils apprennent à

⁷⁵ Nous reviendrons sur ce caractère inconscient de l'intégration dans le chapitre dédié à la discussion.

l'école. Si ça a rapport avec ce qui se passe ici, présentement. (Marc-Antoine)

Au mieux, ils ont une vague idée d'où se situe le jeune dans sa formation en termes de modules effectués jusqu'à maintenant, soit parce qu'ils ont eux-mêmes suivi une formation similaire (Charles-Eugène, Charles-Henri), soit parce qu'ils ont jeté un coup d'œil dans le cahier de formation en entreprise (Marc-André, Marc-Antoine), soit parce qu'ils ont questionné l'élève à cet effet (Marc-André, Marc-Olivier), ce qui fait ressortir la responsabilité du stagiaire en regard de l'intégration des objets de formation. Mais le manque de temps, la courte durée du stage ou le fait qu'on soit en début d'année, aux dires des formateurs, les a empêchés d'aller chercher l'information en ce qui a trait aux objets de formation prévus dans cette séquence. Aussi, dans le cas de Marc-Olivier, bien qu'il sache un peu ce qui devrait être effectué en stage, il dit ne pas pouvoir le réaliser dans cette période. Ces différents aspects du temps seront traités dans les éléments organisationnels.

Par ailleurs, dans le cas de Marc-Olivier, on constate que les objets de formation, même s'ils ne sont pas directement liés avec ce qui est vu à l'école pendant cette séquence, sont généralement minimalement liés à différents modules qui ont été vus antérieurement ou qui seront vus éventuellement à l'école. C'est pourquoi on parle majoritairement de complémentarité des objets de formation dans son cas. Cette complémentarité est aussi vraie pour une petite partie des objets de formation de Marc-Antoine, et une infime partie pour Marc-André (voir le tableau des objets de formation à l'annexe F). Dans le cas de Charles-Henri, la complémentarité des objets de formation fait plutôt référence au domaine de spécialisation de son entreprise qui permet aux élèves d'aborder majoritairement des éléments dont il n'est pas question dans le cadre de la formation à l'école.

Comment tuer les insectes puis les reconnaître et tout ça. Ils le savent. Ils apprennent ça à l'école. Je n'ai pas à expliquer tout ça. Puis je ne m'éternise pas non plus sur l'engrais, puis expliquer tous les détails.

[...] Je m'intéresse plutôt au côté culture bonsaï, juste ce qui est spécifique. (Charles-Henri)

Parfois par contre, la liste de tâches à effectuer donne lieu à des objets de formation en entreprise qui n'ont aucun lien avec ce qui est vu à l'école dans la séquence, ni même dans le DEP. Dans le cas de Marc-Antoine, qui opère également une érablière, le stagiaire a effectué majoritairement des travaux en lien avec celle-ci (abattage et ébranchage, réparation des tubulures, nettoyage dans le bois et dans la cabane à sucre), c'est-à-dire pratiquement tous les jours, ce qui explique la prédominance de la juxtaposition des objets de formation dans son cas. Pour Charles-Étienne et Charles-Eugène, qui opèrent également un centre de vente de leur production, les élèves ont effectué des tâches liées à l'aménagement et à la vente en magasin pour une petite partie du stage, ce qui explique la juxtaposition minoritaire des objets de formation dans leurs cas.

1.1.3.2 Intégration volontaire : un accent mis sur l'arrimage de la formation. Un seul formateur en entreprise (Marc-André), exceptionnellement, est en mesure de nommer de façon assez précise ce qui est vu à l'école au cours de cette séquence, et s'assure de toucher à toutes ces tâches avec le stagiaire pendant le stage. Pour lui, la planification des tâches à effectuer avec l'élève au cours de la période de stage est faite dans un but de formation et de réussite de l'élève, et, plus encore, dans un but d'arrimage de la formation. Pour ce faire, il prend connaissance de ce qui est vu à l'école dans cette période, soit par le cahier de formation, soit auprès du stagiaire.

J'ai à cœur que ça réussisse, tu sais, son travail. Ce qu'il fait, c'est important pour moi. Mais ça, ça manque aux maîtres de stage j'ai l'impression. [...] Quand il arrive pour faire les deux semaines de stage, je m'informe c'est quoi qu'ils ont appris, c'est quoi qu'ils ont regardé à l'école. Fait qu'à ce moment-là, je peux mine de rien amener ce qu'ils ont appris à l'école, tu sais sur le terrain et discuter avec lui c'est quoi.

Présentement, on parle de production laitière puis de préparation du sol à l'automne. (Marc-André)

De plus, étant donné que la majorité des élèves de la MFR proviennent du milieu agricole, Marc-André questionne l'élève à savoir ce qu'il a le moins l'occasion de travailler chez lui, de façon à mieux cibler les objets de formation. Aussi, non seulement montre-t-il au stagiaire comment il procède dans son entreprise mais également comment il devrait procéder, selon les règles de l'art.

Puis il y a aussi au début, moi je lui ai demandé, j'ai dit: « C'est quoi là où tu travailles le plus? » Il a dit: « Je suis plus souvent dans l'étable, la machinerie, j'y vais mais rarement ». C'est correct, on va travailler là-dessus. [...] Au début, il était nerveux un peu, mais... Là, ça va bien. [...] Il a labouré tout seul. On lui a montré à ajuster des charrues puis le labour. Je lui ai montré la vraie manière qu'on est supposé de faire. Mais après ça, je lui ai dit: « Ce n'est pas ça qu'on fait. » Ça prend trop de temps. Il faut que tu regardes en avant puis que tu t'en ailles à l'autre bout. (Marc-André)

1.2 L'arrimage des processus

Relativement à l'arrimage à l'intérieur d'une séquence, rappelons que le processus renvoie à une démarche déductive ou inductive de formation. Comme nous l'avons vu au chapitre deux, nous sommes en présence d'une démarche déductive de formation lorsque « la situation de travail est le lieu d'application de la formation » (Mathey-Pierre, 1998, p. 72). Lorsque la formation à l'école part de l'expérience vécue en stage, on parle alors d'une démarche inductive de formation.

Au cours des entrevues précédant les observations, enseignants et formateurs en entreprise ont été amenés à parler de l'alternance et de leurs rôles respectifs, de même que du déroulement de la séquence, c'est-à-dire de ce qui se passe avant la période en entreprise, pendant la période en entreprise et après la période en entreprise. Aussi, dans l'analyse des cas des enseignants et des formateurs en

entreprises, nous avons considéré tout ce qui a été décrit à l'égard de la période de stage dans la séquence comme « pratique », « application », « approfondissement » ou « réinvestissement » de ce qui a été vu à l'école comme relevant d'une démarche déductive de formation. De même, nous avons considéré comme relevant d'une démarche inductive de formation les enseignants qui parlaient de la période à l'école en termes « d'utilisation de ce qui a été fait pendant la période de stage », de « retour sur l'expérience en entreprise », de « s'appuyer sur ce qui a été fait en entreprise », etc., et les formateurs en entreprise qui parlaient de la période en entreprise comme une « initiation » ou une « exploration », ou de tâches qui allaient être apprises par la suite à l'école.

Aussi, en s'appuyant sur Mathey-Pierre (1998), nous avons établi dans le chapitre deux que lorsqu'un intervenant procède d'une démarche essentiellement déductive, ou essentiellement inductive, sa pratique se situe dans le type complémentarité de l'alternance en termes d'arrimage de processus; lorsqu'un intervenant procède d'une démarche à la fois déductive et inductive, sa pratique se situe dans le type intégration; et lorsqu'un intervenant procède d'une démarche ni déductive ni inductive, sa pratique se situe dans le type juxtaposition.

Ainsi, tel que présenté dans le tableau suivant, les résultats montrent que tous les enseignants de formation professionnelle procèdent d'une démarche déductive de formation, alors que dans une majorité des modules ils abordent les contenus, à tout le moins minimalement, avant que les élèves aillent en entreprise. Chez ces enseignants, la période de stage est donc majoritairement vécue comme un moment de pratique ou d'approfondissement, ce qui les place nettement dans le type complémentarité de l'alternance relativement au processus de formation. Dans quatre cas, ils procèdent également d'une démarche inductive de formation, les situant ainsi dans le type intégration. Chez les enseignants de la formation générale, la situation est différente, car ceux-ci ne procèdent ni d'une démarche déductive, ni d'une démarche inductive de formation, bien qu'on s'y approche parfois, tel que nous le

verrons plus loin. Ils se situent donc dans le type juxtaposition de l'alternance. Quant aux formateurs en entreprise, ils participent au mouvement déductif de formation initié par l'école, ce qui les situe tous en complémentarité en regard du processus, bien que, de façon générale, ils soient peu conscients de celui-ci.

Tableau 8
Arrimage des processus chez les enseignants et les formateurs en entreprise à l'intérieur d'une séquence

	MFR	Arrimage du processus	CRIFA	Arrimage du processus
Enseignants de la formation professionnelle	Maurice <i>Santé et sécurité</i>	Déductif ¹ et inductif ² : Intégration	Claude <i>Ent. serre</i>	Déductif et inductif: Intégration
	Marcel <i>Sit.métier Écoles pensée</i>	Déductif : Complémentarité Déductif : Complémentarité	Christian <i>Pesticidec ult.abr.</i>	Déductif : Complémentarité
	Mathieu <i>Prép.sol Traite</i>	Déductif : Complémentarité Inductif et déductif : Intégration	Carl <i>Prop. semis Enc. équipes</i>	Déductif : Complémentarité Déductif et inductif : Intégration
Enseignants de la formation générale	Michel <i>Langues et sc.hum</i>	Ni déductif ni inductif : Juxtaposition	---	---
	Martin Langues	Ni déductif ni inductif : Juxtaposition Inductif : Complémentarité	---	---
Formateurs en entreprise	Marc-Antoine	Déductif : Complémentarité	Charles-Étienne	Déductif : Complémentarité
	Marc-Olivier	Déductif : Complémentarité	Charles-Henri	Déductif : Complémentarité
	Marc-André	Déductif : Complémentarité	Charles-Eugène	Déductif : Complémentarité

¹Les caractères gras marquent la prépondérance d'un processus déductif ou inductif chez un enseignant ou un formateur en entreprise.

²Lorsque l'enseignement du module procède à la fois selon une démarche déductive et une démarche inductive, l'ordre dans lequel ces deux démarches sont indiquées reflète l'ordre d'apparition dans la séquence étudiée. Dans ce cas-ci, Maurice enseigne des éléments du module à l'école, les élèves vont ensuite en stage (déductif), puis Maurice revient sur ce qui a été fait en stage (inductif).

Les paragraphes qui suivent permettent de mieux comprendre la démarche déductive de formation majoritairement mise en œuvre par les enseignants de la formation professionnelle, et la difficulté qu'ils ont à procéder par une démarche davantage inductive. Nous présentons ensuite le non-sens d'une démarche déductive ou inductive pour les enseignants de la formation générale et le caractère intrinsèque ou fondamental d'une démarche déductive chez les formateurs en entreprise.

1.2.1 *Un processus majoritairement déductif chez les enseignants de la formation professionnelle*

Qui dit objet de formation rigoureusement planifié, dit également processus déterminé, et majoritairement déductif chez les enseignants de la formation professionnelle. Même dans les cas où une démarche inductive de formation est également présente (Maurice, Mathieu, Claude et Carl), l'enseignement du module procède d'abord par une démarche déductive de formation, c'est-à-dire qu'il y a toujours une formation à l'école avant que les élèves aillent en stage, sauf dans le cas de Mathieu qui procède d'abord par une démarche inductive de formation pour l'enseignement du module *Traite et qualité du lait*. Ainsi, de façon générale pour les enseignants de la formation professionnelle, la formation à l'école précède nécessairement la pratique en stage dans le cadre de la séquence qu'il nous a été donné d'analyser.

Fait que moi, ce qui m'importe, c'est qu'ils se pratiquent puis qu'ils en fassent des semis, puis qu'ils fassent du repiquage. Fait que la théorie, elle est faite. (Carl, *Propagation des plants par semis*)

Par ailleurs, le discours général de ces enseignants à l'égard de l'alternance porte à croire qu'il en est pratiquement toujours ainsi :

L'alternance, c'est un modèle scolaire [...] qui propose aux étudiants d'aller suivre une partie théorique en classe, qui peut être

théorique et pratique aussi. Et puis, finalement, d'aller expérimenter ce qu'ils ont appris à l'école en stage. (Mathieu)

Puis, ce qui se vit, bien on vit quelque chose à l'école qui soit plus théorique, moi je dirais là. Ensuite, le jeune va en stage pour le pratiquer, pour aller chercher le plus de compétences plutôt pratiques. (Marcel)

Ainsi, dans la séquence qui nous intéresse, pour trois enseignants, l'enseignement du module est entièrement complété avant la période de stage, et les apprentissages évalués, dans le cas de Christian et de Marcel. Pour Carl, qui ne reviendra pas spécifiquement sur l'enseignement du module *Propagation des plants par semis* après la période de stage, cette période permet aux élèves de pratiquer le plus possible avant l'évaluation des apprentissages faits dans le cadre du module. Pour Mathieu, pour qui le module *Préparation du sol* n'est pas tout à fait complété avant le stage, la période en entreprise devait également lui permettre de réaliser une journée intensive d'enseignement en champ avec tous les élèves afin de traiter de la texture du sol, de s'exercer au niveau de l'ajustement de charrue et du labour, et de clore le module par la passation de l'examen de labour. Nous avons donc considéré sa pratique comme étant essentiellement déductive, bien que, pour des raisons en dehors de son contrôle, cette journée intensive n'a pas eu lieu et a dû être reportée plus tard dans la saison.

Quant à Maurice, Claude et Carl (pour le module *Encadrement de petites équipes*) l'enseignement de leurs modules avant la période de stage est vécu comme une préparation au stage. Dans le cas de Claude, un maximum d'informations est donné de façon à ce que les élèves « aient vu beaucoup de choses pour que quand ils arrivent en entreprise, qu'ils sachent quoi regarder ». Au contraire, dans le cas de Carl, il s'agit simplement d'introduire le module alors que Maurice se situe un peu à l'entre-deux : un certain nombre d'informations est donné avant le stage, de façon à

éveiller les élèves à ce qui s'en vient. Ainsi Maurice parle-t-il de l'étape à l'école avant le stage et de l'étape en stage en termes d'introduction et de pratique :

Bien, la première [...], c'est l'introduction et puis, comment dire ça, leur lancer les premières idées là, puis les faire avancer dans la partie du module qu'on veut donner. La deuxième partie, les deux autres semaines, c'est vraiment d'aller voir s'ils le font, s'ils le mettent en pratique, s'ils sont capables d'en discuter aussi puis de vérifier vraiment là autant au niveau de l'élève que du producteur si c'est bien assimilé puis s'il montre vraiment le contexte qu'il est supposé montrer. (Maurice, *Santé et sécurité*)

Concrètement, si cette « application » en stage consiste majoritairement pour les enseignants de la formation professionnelle à amener les élèves à pratiquer les méthodes et techniques vues à l'école, elle consiste aussi parfois à les amener non pas à pratiquer mais plutôt à utiliser les connaissances acquises à l'école pour observer la situation qui prévaut dans leur entreprise, discuter avec leur maître de stage ou répondre aux questions proposées dans le cahier de formation en entreprise.

Je définis avec eux c'est quoi chacun des modes [de production] pour que tout le monde partent sur le même pied d'égalité. Ils partent en stage, puis là ils en parlent avec leur maître de stage. Puis ils situent la ferme où ils sont selon la définition qu'ils ont et les caractéristiques de chacun des modes, puis la place dans un des modes précis. (Marcel, *Écoles de pensée*)

Puis, après ça, bien, eux autres ils retournent en stage deux semaines, puis ils essaient de mettre en pratique ou ils en discutent avec leur maître de stage pour sensibiliser le maître de stage aussi pas juste l'élève. (Maurice, *Santé et sécurité*)

Fait particulier, à la MFR, ce processus déductif s'applique non seulement en stage mais également sur la ferme familiale, car, faut-il le rappeler, la majorité des

élèves inscrits en production laitière à la MFR sont des fils ou filles de producteurs agricoles.

Je veux qu'ils aient vu, je veux qu'on ait vu justement vraiment la méthode de traite officielle, reconnue au Québec là, pour qu'en fin de semaine, ils puissent la pratiquer chez leurs parents s'ils tirent les vaches.
(Mathieu, *Traite et qualité du lait*)

En somme, la démarche déductive de formation est fort présente chez les enseignants de la formation professionnelle. Selon un des enseignants rencontrés, il semble que ce soit plus facile de faire ainsi, plutôt que de procéder par une démarche inductive :

C'est plus facile de leur montrer quelque chose à l'école puis leur dire: « Vous expérimenterez ça en stage », que de faire le contraire.
(Mathieu)

1.2.2 Un processus parfois inductif chez les enseignants de la formation professionnelle

Tel que présenté au tableau 8, une démarche inductive de formation est également présente chez quatre des six enseignants de la formation professionnelle (Maurice, Claude, Carl et Mathieu). Dans la séquence qui a fait l'objet de cette étude, la démarche inductive de formation accompagne toujours une démarche déductive de formation; dans trois de ces cas, la démarche inductive de formation suit une démarche déductive de formation tandis qu'elle la précède dans un cas seulement. Ainsi, pour Maurice et Claude, si la période en entreprise est vue comme une occasion de pratiquer ce qui a été vu préalablement à l'école (démarche déductive), la période qui suit le stage est vue comme une continuité, un moment qui permet non plus tellement d'apprendre mais d'« assimiler » (Maurice) ou de « comprendre » (Claude). Pour Maurice, cette démarche inductive de formation passe entre autres par

une séance de retour de stage⁷⁶. Pour Claude, cette façon de faire serait possible parce qu'il s'agit d'un module « assez long ».

Ça va être de continuer à produire dans la serre. [...] Au début, c'est ça, c'est comme la préparation. On apprend des choses. On les voit mais pas en profondeur. Ils les expérimentent en stage. [...] Puis quand ils vont revenir, bien là, ils vont pouvoir peut-être dire: « Bien nous autres, ça se vivait de telle ou telle façon. Et puis, face à tel problème, c'est ça qu'ils faisaient. » [...] Parce que vu que c'est quand même assez rapproché avant, au stage puis après, c'est encore le même module. Ce n'est pas toujours le cas. Mais ça, c'est un module qui est assez long. Donc, on peut faire ça. (Claude)

Dans le cas de Carl, la période d'enseignement du module *Encadrement de petites équipes* avant le stage est assez courte et correspond à une simple introduction au module, ce qui donne davantage d'ampleur à la démarche inductive de formation. En effet, au retour du stage, alors qu'il y a davantage de temps accordé à l'enseignement de ce module, Carl va s'appuyer sur ce qui aura été vécu en entreprise et sur ce que les élèves auront répondu dans un document spécifique à cette fin pour aborder les éléments liés à la gestion des équipes de travail.

Quant à Mathieu, l'enseignement du module *Traite et qualité du lait* s'appuie d'abord sur une démarche inductive de formation. Ceci est possible, selon lui, à cause du caractère quotidien de la tâche à laquelle son module est relié; en ce sens, il est certain que cette tâche a été effectuée en stage lorsqu'il débute l'enseignement de son module, ce qui lui permet d'adopter une démarche inductive.

Puis je les avais tous passé à tour de rôle. Ils m'avaient tous présenté sur leur ferme de stage comment ils fonctionnaient. [...] Bien

⁷⁶ Pour d'autres enseignants, une séance de retour de stage est également prévue, mais elle n'est pas vue, à prime abord, comme une continuité dans l'enseignement de leur module, c'est pourquoi nous n'en avons pas tenu compte comme démarche inductive de formation dans la séquence. Nous reviendrons sur les retours de stage dans chacun des centres de formation dans la deuxième section de ce chapitre.

dans la classe, le premier cours, le premier retour de stage, ils avaient tous expliqué à leur place de stage comment ça fonctionnait. [...] Puis je les fais échanger dans la classe entre les élèves, les différentes places de stage, les différentes méthodes qu'ils voient. Fait que ça, dans ce cas-ci, c'est facile de partir du stage pour transposer ça à l'école, puis faire un petit bout après à l'école. (Mathieu, *Traite et qualité du lait*)

Pour ce qui est des deux autres enseignants (Marcel et Christian) qui ne procèdent pas selon une démarche inductive de formation dans la séquence au cours de laquelle nous avons effectué notre collecte, il semble que ce soit principalement le manque de temps dédié à l'enseignement de leur module qui limite l'utilisation d'une démarche inductive de formation.

Sauf qu'il y a une continuité comme ça, mais on ne prend peut-être pas, on n'a pas le temps, dû au manque de temps à l'école, de revenir puis de refaire des sessions spécifiques sur: « Bon là, on est rendu là, qu'est-ce que vous avez jusqu'à, admettons pour un jeune qui est en production biologique, qu'est-ce que tu as vu de nouveau. Qu'est-ce que tu pourrais nous dire? » Ça, on ne le fait pas. (Marcel)

Cette question du manque de temps pour procéder selon une méthode inductive a également été mentionnée par Mathieu dans le cadre de l'enseignement du module *Préparation du sol*. Par ailleurs, selon Mathieu, le manque d'expérience à procéder selon une démarche inductive de formation serait aussi un facteur limitatif important :

Puis, en tout cas, on n'a pas nécessairement beaucoup d'expérience non plus à faire ça. Disons que naturellement c'est plus facile de faire le contraire. (Mathieu)

1.2.3 *Un processus ni déductif ni inductif chez les enseignants de la formation générale*

Dans les deux cas d'enseignants qu'il nous a été donné d'analyser, il y a présence d'un processus de formation sensiblement identique dans le domaine des langues : on effectue une formation à l'école, à la fois théorique et pratique, on l'applique ou on la met en pratique pendant la période de stage, et on retravaille à partir de ce qui a été fait en stage au retour à l'école. Dans le domaine des sciences humaines, Michel procède différemment : une première partie d'information est vue en stage et approfondie ensuite à l'école. En ce sens, on pourrait parler de démarche déductive et inductive pour l'enseignement des langues, donc d'intégration en regard du processus de formation, et de démarche essentiellement inductive pour l'enseignement des sciences humaines, donc de complémentarité. Cependant, en y regardant de plus près, il est difficile de parler de processus inductif ou déductif de formation, car « la pratique » en stage à laquelle les enseignants de la formation générale font référence est effectuée à travers une période réservée aux devoirs, en marge de la formation en entreprise proprement dite. En effet, selon les arrangements pris avec les maîtres de stage de la MFR, les élèves doivent être exemptés de leur travail en entreprise une demi-journée par semaine (le mercredi avant-midi est proposé) pour effectuer leurs devoirs en formation générale. Il ne s'agit donc pas d'expérimentation en stage (démarche déductive) ou de s'appuyer sur l'expérience vécue en stage (démarche inductive) et en ce sens, les deux enseignants de la formation générale rencontrés ont plutôt été situés dans le type juxtaposition de l'alternance en regard du processus.

Par ailleurs, un autre processus de formation émerge de la pratique de Martin, où ce dernier s'appuie sur la pratique de traite des vaches effectuée en stage pour aborder du vocabulaire spécifique et amener les élèves à rédiger un texte et faire un exposé oral sur la procédure de traite. Dans ce cas-ci, on peut véritablement parler

de démarche inductive de formation et donc de complémentarité en regard du processus.

1.2.4 Un processus fondamentalement déductif chez les formateurs en entreprise

Du côté des formateurs en entreprise, comme nous l'avons vu en traitant des objets de formation, ceux-ci sont peu conscients, mis à part Marc-André, de ce qui est vu à l'école au cours de la séquence, et conséquemment, de ce qui a été fait avant le stage et de ce qui sera fait après le stage. Cette situation limite les possibilités de démarche déductive et inductive de formation, et pourrait nous amener à les situer dans le type juxtaposition en regard du processus. Cependant, lorsque les formateurs en entreprise parlent de l'alternance et de leur rôle, ils s'expriment tous en termes de « pratique en stage », et donc de démarche déductive de formation, ce qui nous a amenée à les placer dans le type complémentarité en regard du processus. Dans le cas de Marc-André, nous avons identifié le processus déductif comme prépondérant étant donné qu'il est conscient de ce qui est vu à l'école au cours de la séquence.

C'est que tu fais une partie de tes études, après ça, tu vas comme l'appliquer en milieu de travail. (Charles-Eugène)

Souvent il y a des choses qu'ils peuvent voir à l'école, qu'ils peuvent mettre en pratique tout de suite après ici. (Marc-Olivier)

Cette démarche privilégiée par l'école semble donc répondre à leurs attentes, car pour eux, il est évident que les élèves savent le faire avant, sauf qu'ils ne connaissent peut être pas les petits détails ou les particularités de fonctionnement de l'entreprise. Alors que pour la majorité des cas ils se disent que les élèves doivent sûrement l'avoir déjà vu à l'école (Marc-Olivier, Charles-Eugène, Charles-Henri, Charles-Étienne, Marc-André), certains se disent aussi que leurs stagiaires savent le faire puisqu'ils vivent sur une ferme, notamment les formateurs en entreprises de la

MFR (Marc-André, Marc-Olivier, Marc-Antoine, Charles-Étienne). Cette connaissance serait visible dans la situation de travail, ou à travers le questionnement et les propos de l'élève.

Mais règle générale, lorsqu'on travaille dans l'étable, [...] c'est vaste son savoir à s'en aller là-dedans. Il lui reste juste à savoir comment moi je veux que ça fonctionne. (Marc-André)

Quand on va parler avec l'étudiant, bien on va voir qu'il a des connaissances qui sont apprises, puis qu'il a... Tu sais, si je dis: « Bon, on va faire de la bouture ». Bien ce n'est pas: « C'est quoi une bouture là ». C'est « ok! Comment vous faites vos boutures ici? » Donc, la question est pertinente parce que bon, il y a des places qu'ils en prennent des plus petites, des places qui en prennent des plus grosses. Donc, tu vois quand même que l'étudiant n'est pas totalement perdu. Quand tu utilises les termes, ils vont être capables de te répondre. [...] Donc, on sait qu'il y a eu une certaine acquisition là. (Charles-Étienne)

1.3 L'arrimage des éléments organisationnels

Comme nous l'avons vu au chapitre deux, les éléments organisationnels 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). Au cours de l'entrevue précédant l'observation, enseignants et formateurs en entreprise ont été amenés à s'exprimer au sujet des moyens utilisés et des personnes impliquées dans la période qui allait être observée, et, plus globalement, au cours de la séquence, de même que des moyens utilisés spécifiquement pour faire le suivi entre la période à l'école et la période en entreprise. En dehors de ces aspects, il n'y avait pas de question spécifique relativement aux éléments organisationnels. Malgré cela, enseignants et formateurs en entreprise ont abondamment traité de ceux-ci, notamment en ce qui concerne le temps de formation. Les propos des différents intervenants, bien qu'inégaux parce que tous n'ont pas nécessairement abordé chacun de ces éléments, ont débordé de la séquence pour

traiter de ces aspects en regard de l'ensemble de la formation mais qui avaient un impact sur la séquence. Ainsi, bien que les résultats présentés ici comportent certaines limites, ils sont empreints d'une grande richesse pour la compréhension de l'arrimage au sein d'une séquence dans l'alternance. Dans les paragraphes suivants, nous présentons d'abord les résultats des enseignants pour chacun des éléments organisationnels avant de présenter les résultats relatifs aux formateurs en entreprise.

1.3.1 Des éléments organisationnels favorisant l'arrimage chez les enseignants

Relativement à l'arrimage vu à travers une séquence école-stage-école, rappelons que l'intégration réfère à une formation globale à l'école et en entreprise. En ce sens, il y a intégration dans la pratique des enseignants lorsque les moyens utilisés sont communs à l'école et à l'entreprise, c'est-à-dire lorsque le matériel didactique et les équipements utilisés sont partagés ou représentatifs de la réalité en entreprise. En ce qui a trait aux lieux de formation ou à l'organisation de l'espace, nous considérons qu'il y a intégration lorsque les enseignants utilisent des lieux de formation représentatifs de la réalité en entreprise en plus de la salle de classe. Pour ce qui est des personnes impliquées, il y a intégration lorsque les enseignants recourent à des personnes du milieu du travail pour la formation à l'école. Finalement, en matière de temps, nous avons identifié au chapitre deux qu'il y a intégration lorsqu'il y a du temps pour l'exploitation pédagogique de ce qui a été fait dans le milieu de travail. La complémentarité ayant été définie comme la répartition de la formation entre l'école et l'entreprise selon les spécificités de chacun, nous avons retenu au chapitre deux qu'il y a complémentarité en regard des éléments organisationnels lorsqu'il n'y a pas de matériel didactique commun avec l'entreprise bien que le matériel habituel utilisé pour la formation soit lié à la réalité en entreprise (Moyens), lorsque la formation à l'école se limite au contexte de la classe (Lieux) et que seuls les enseignants participent à la formation (Personnes impliquées). Nous n'avons pas retenu de critère de complémentarité en regard du temps. Finalement, rappelons que la juxtaposition a trait à des périodes de travail en entreprise et des

périodes de formation à l'école qui sont sans liaison pédagogique entre elles, ce qui signifie, en termes de moyens, que non seulement il n'y a pas de matériel didactique commun avec l'entreprise, mais que le matériel habituel utilisé pour la formation n'a aucun lien avec la réalité en entreprise. Il y a également juxtaposition lorsque des lieux sans lien avec la formation sont utilisés, c'est-à-dire des lieux ni représentatifs de la réalité en entreprise, ni spécifiques à l'école, que l'école recourt à des personnes sans lien avec la formation pour l'enseignement, et qu'il n'y a pas de temps pour l'exploitation pédagogique de l'expérience vécue en stage.

Ainsi, de façon prévisible étant donné les résultats liés aux objets et aux processus de formation, l'intégration des éléments organisationnels est plus présente chez les enseignants de la formation professionnelle (16 éléments sur 24 possibles) que chez les enseignants de la formation générale (2 éléments sur 8 possibles), alors qu'elle est présente de façon égale chez les enseignants de formation professionnelle de la MFR et ceux du CRIFA (voir tableau 9). Pour l'ensemble des enseignants, l'intégration concerne majoritairement les moyens (7 enseignants sur 8) et les lieux de formation (5 enseignants sur 8) et un seul des enseignants se situe en intégration pour chacun des éléments organisationnels (Maurice). La complémentarité est plus marquée quant aux personnes impliquées (6 enseignants sur 8) tandis que la juxtaposition est surtout présente lorsqu'il est question du temps de formation (4 enseignants sur 8).

Dans l'ensemble, l'intégration est liée au fait que les enseignants mettent en place et utilisent différents moyens pour arrimer la formation à l'école à la formation et à la réalité en entreprise (tous sauf Michel) et n'hésitent pas à sortir du contexte de la classe (tous sauf Michel, Martin et Marcel), à impliquer des personnes du milieu du travail (Maurice et Mathieu) et à prendre du temps pour favoriser l'arrimage (Maurice, Martin, Claude et Carl). C'est ce que nous nous attardons à décrire dans les prochains paragraphes, en apportant également au passage quelques précisions à l'égard de la complémentarité et de la juxtaposition des éléments organisationnels.

Tableau 9
Arrimage des éléments organisationnels chez les enseignants et
les formateurs en entreprise à l'intérieur d'une séquence

	MFR	Arrimage des éléments organisationnels				CRIFA	Arrimage des éléments organisationnels			
		Moyens	Lieux	Personnes	Temps		Moyens	Lieux	Personnes	Temps
Enseignants formation professionnelle	Maurice	I ¹	I	I	I	Claude	I	I	C	I
	Marcel	I	C	C	J	Christian	I	I	C	J
	Mathieu	I	I	I	J	Carl	I	I	C	I
Enseignants formation générale	Michel	J	C	C	J	---	---	---	---	---
	Martin	I	C	C	I	---	---	---	---	---
Formateurs en entreprise	Marc-Antoine	J	J	C	J	Charles-Étienne	C	I	C	I
	Marc-Olivier	C	C	C	J	Charles-Henri	C	C	C	C
	Marc-André	I	I	I	I	Charles-Eugène	C	C	C	J

¹ La lettre I réfère à l'intégration, la lettre C à la complémentarité et la lettre J à la juxtaposition.

1.3.1.1 Moyens : prendre les moyens pour favoriser l'arrimage. Nous l'avons vu précédemment, pour les enseignants de la formation professionnelle, la planification rigoureuse visant l'intégration des objets de formation implique l'élaboration et l'utilisation de différents moyens pour favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. De façon globale, trois types de moyens favorisant cette intégration ressortent de l'analyse transversale des cas de ces enseignants, qu'ils soient au CRIFA ou à la MFR : un **cahier de stage**, du **matériel didactique** tenant compte de la réalité en entreprise, et des **équipements** généralement utilisés en entreprise. Pour Martin, enseignant de la formation générale, l'intégration des objets de formation signifie également l'utilisation de moyens comme ceux auxquels ont recours les enseignants de la formation professionnelle, et particulièrement l'utilisation de matériel didactique lié à la réalité en entreprise.

Premièrement, qu'ils soient du CRIFA ou de la MFR, les enseignants que nous avons situés en intégration en regard des moyens de formation parlent de façon générale du **cahier de stage** et de ce qu'il contient comme étant LE matériel spécifique pour effectuer des liens entre la formation à l'école et la formation en entreprise⁷⁷. Conçu pour être majoritairement utilisé par l'élève mais également par les enseignants (corrections et commentaires), les formateurs en entreprise (informations sur la formation, aspects administratifs, feuilles d'appréciation et commentaires) et les parents (pour la MFR), ce moyen permet aux élèves d'aller chercher de l'information spécifique en stage en lien avec les différents modules. Pour Martin, ce moyen permet d'effectuer un suivi global de l'élève et constitue l'outil où sont consignés les devoirs à faire en stage en formation générale.

Moi, je dirais que le plan d'études sert de transition entre ce qui va se vivre en stage, puis ce qui se fait à l'école. C'est comme un prolongement du module en tant que tel. Ou nous, on s'en sert aussi pour susciter un intérêt au début du module. (Marcel)

Le cahier de stage qui est bien rempli, c'est quelque chose d'intéressant à garder. Les étudiants peuvent partir avec à la fin parce que, je ne sais pas moi, ils ont écrit des recettes, je ne sais pas moi, un pesticide qu'il avait fait, ou une fertilisation, ou peu importe, des choses, des informations qu'on n'a pas à l'école. Ça, c'est un très bon outil. Souvent en retournant voir, ils peuvent avoir des informations intéressantes. (Claude)

⁷⁷ Au CRIFA, le « cahier de formation en entreprise » est divisé par modules et comprend, outre les documents administratifs, des questionnaires portant sur vingt modules sur les 34 au total du DEP de production horticole. À la MFR, le « carnet de liaison » est divisé par période de stage (10) et chaque section comprend, outre les documents administratifs, un ou des plans d'études (questionnaire portant sur un module spécifique) à remplir par l'élève, des consignes pour les devoirs à effectuer en formation générale, et un rapport de stage.

En lien avec l'arrimage des objets de formation et l'arrimage du processus, ce moyen, élaboré et mis en place par les enseignants, oblige l'élève à traiter de différents aspects vus à l'école pendant la période en entreprise, et ce majoritairement dans une logique de complémentarité des objets de formation et suivant une démarche déductive de formation.

Fait que nous autres, on essaie le plus possible de les focuser. Fait qu'on leur a bâti des cahiers de formation en entreprise qui disent par exemple: «En semis, moi je m'attends à ce que tu ramasses de l'information sur les différents types de terreau ». Puis évidemment, l'information qu'ils doivent ramener, c'est de l'information qu'ils n'ont pas vue à l'école, tu sais, pour compléter la formation. Il faut que ça soit logique. (Carl, *Propagation des plants par semis*)

En ce sens, bien que ce moyen ait été spécifiquement conçu pour favoriser l'arrimage, certains enseignants nous ont parlé d'une certaine lacune car ce n'est pas réutilisé outre la correction subséquente au stage (Marcel et Christian). En effet, dans la séquence qu'il nous a été donné d'analyser, des enseignants du CRIFA identifient avec les élèves avant le départ en stages les modules qui devraient être complétés dans le cahier de formation en entreprise pendant la période en entreprise (Claude, Carl), alors qu'à la MFR, chaque enseignant procède individuellement en regardant ou en élaborant avec les élèves le plan d'études relatif au(x) module(s) qu'il enseigne (Maurice, Marcel, Mathieu). Au retour, dans les deux centres de formation, les enseignants se répartissent les corrections en fonction des modules qu'ils enseignent et à la MFR seuls les superviseurs regardent le rapport global de stage.

Bien, je vais regarder tous les cahiers mais [...] moi je vais corriger juste qu'est-ce qui est en lien avec mes modules. Fait que je passe à travers ça. Premièrement, je vérifie. Est-ce que leur entente de stage a été bien complétée? J'ai une fiche de suivi. Je coche oui ou non. Est-ce que les fiches journalières ont été signées par le producteur chaque jour? Je coche. Ensuite, je regarde chacun de mes modules, est-ce que je juge que le document est complet? Qu'il n'a plus à travailler dessus. Si oui, je mets oui. Si non, je dis à compléter puis je mets des commentaires.

Ensuite, je passe ma pile à [un autre enseignant] qui corrige ses cahiers. À [un autre] et ainsi de suite. Et quand tout le monde est passé, là on le remet aux étudiants. (Carl)

Il y a le matériel, les carnets de liaison. Le rapport de stage qu'ils sont supposés faire. Mais comme tel, comme je te dis, ce groupe-là, ce n'est pas moi qui les aie. Donc, ce n'est pas moi qui lis le rapport de stage. Moi, je lis les rapports de stage de mes stagiaires à moi [comme superviseur]. Mais je ne lis pas les autres, donc l'outil pédagogique n'est pas utile pour moi dans le fond. Bien, quand ça va être mon plan d'études à moi, admettons en *Traite et qualité du lait*, là c'est évident que c'est moi qui va le lire [pour tous les étudiants]. (Mathieu)

Deuxièmement, presque tous les enseignants de la formation professionnelle (à l'exception de Marcel), de même que Martin en formation générale, utilisent de façon prédominante dans la séquence du **matériel didactique** faisant référence à la réalité en entreprise (par exemple des films pour Maurice et Mathieu) ou généralement consulté par les producteurs agricoles (revues et journaux agricoles pour Claude, Mathieu et Martin; catalogues pour Carl).

Et puis je suis sûre qu'ils vont pouvoir en discuter parce que c'est des articles qui viennent du RAP (réseau d'avertissement phytosanitaire), puis c'est sûr que le trois-quarts des producteurs vont voir sur le RAP, le site du RAP justement. [...] (Claude, *Entretien de plantes herbacées en serre*)

En santé et sécurité, on travaille beaucoup au niveau vidéo. [...] C'est [fait par] la CSST⁷⁸ et l'UPA⁷⁹. Donc, c'est des vidéos qui les concernent vraiment qu'on montre. Ce n'est pas des vidéos rien que sur la santé et sécurité en général. C'est vraiment focussé sur l'entreprise agricole. (Maurice, *Santé et sécurité*)

⁷⁸ Commission de la santé et de la sécurité au travail.

⁷⁹ Union des producteurs agricoles.

Enfin, en ce qui concerne les **équipements** utilisés à l'école au cours de la séquence, les enseignants de la formation professionnelle ont recours à du matériel agricole disponible à l'école (Claude, Carl et Christian). Dans la mesure du possible, les enseignants font en sorte que le matériel acheté par l'école soit le plus représentatif de la réalité du travail en entreprise et, particulièrement, de la réalité locale.

C'est drôle, ce matin on parlait de ça, acheter peut-être un transplanteur. Puis on s'est dit : « Oui mais, personne n'a ça en région ». C'est une réalité qui cadre plus avec admettons où est-ce qu'il y a des grandes superficies. Fait qu'on s'est dit : « On est peut-être mieux de mettre notre argent ailleurs ». Fait qu'on essaie le plus possible autant dans notre machinerie, autant dans nos façons de produire, autant dans nos productions, d'être représentatifs de qu'est-ce qui se fait dans la région pour que ça colle à la réalité du milieu. (Carl)

Dans certains cas, pour pallier au manque d'équipements ou à la désuétude de ceux-ci, les enseignants de la formation professionnelle usent de différentes stratégies pour favoriser l'arrimage entre ce qui est utilisé à l'école et ce qui est utilisé en entreprise, notamment, l'invitation en classe de représentants d'équipements spécifiques comme par exemple un représentant de divers modèles de systèmes de traite (Mathieu), et l'emprunt d'équipements à des producteurs (Christian).

J'aurais pu très bien prendre le pulvérisateur du CRIFA mais il est adapté spécifiquement à une certaine réalité. Mais elles sont là les ressources du milieu. Je suis allé voir un producteur. Puis je lui ai dit : « Tu me prêtes ton pulvérisateur ». Il me dit : « C'est quoi que tu as comme pulvérisateur? » J'ai dit : « J'ai un pulvérisateur à gouttes ». Il dit : « Je peux-tu te l'emprunter? » J'ai dit : « Pourquoi pas! » Fait que c'est réglé. Ils vont voir celui du CRIFA. Ils vont voir celui qui peut s'utiliser aussi au niveau de la réalité du marché. Ils vont pouvoir voir les autres pulvérisateurs sous forme de photos, mais qui sont beaucoup plus conventionnels. (Christian, *Utilisation de pesticides en cultures abritées*)

En outre, d'une part pour Claude, la période en entreprise permet justement aux élèves d'avoir accès à des équipements qu'ils n'ont pas à l'école, et, d'autre part, ce manque d'équipement peut s'apparenter à ce qui est vécu dans le milieu et permet aux élèves de développer des compétences importantes recherchées par les entreprises.

Et, dans l'Estrée, les entreprises, ce n'est pas des méga-entreprises, c'est des petites entreprises qui fonctionnent avec pas grand-chose, tu sais. C'est comme s'il faut que le producteur soit ingénieux, qu'il soit patenté, qu'il soit... parce que sinon, s'il faut qu'il achète tout ce qu'il utilise, bien c'est sûr qu'il ne sera pas rentable. Donc ça, on a une vieille serre. [...] je dirais que quasiment la moitié du temps, ils sont en train de, je ne sais pas moi, soit de réparer des équipements, d'installer des équipements, de s'assurer qu'ils fonctionnent [...]. C'est des ouvriers très manuels. Oui, ils savent le tour de produire. Mais, avant tout, ils savent le tour de faire fonctionner les équipements. (Claude, *Entretien de plantes herbacées en serre*)

Dans d'autres cas, et notamment chez les enseignants de la formation professionnelle de la MFR, il apparaît que ce manque d'équipements les conduise à sortir de l'école.

1.3.1.2 Lieux : sortir de la classe pour favoriser l'arrimage. Pour la majorité des enseignants (Maurice, Mathieu, Carl, Christian, Claude), on peut parler d'intégration en ce qui a trait aux lieux de formation car, conformément aux critères que nous avons retenus, ceux-ci utilisent des lieux de formation représentatifs de la réalité en entreprise en plus de la salle de classe pour favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Globalement, sortir de la classe pour permettre l'intégration signifie utiliser les autres **installations de l'école** et aller dans

le **milieu de travail**⁸⁰, mais aussi **bien connaître les lieux de stage** et, en lien avec la planification rigoureuse des objets de formation, orienter le **choix des lieux de stage**.

En effet, pour les trois enseignants du CRIFA, une bonne partie de la formation à l'école durant la séquence qu'il nous a été donné d'analyser se déroule dans d'autres **installations de l'école** comme la serre. Ce lieu est conçu non seulement comme un lieu de formation mais également comme un lieu réel de production en vue de l'exposition horticole annuelle et de la vente de plantes à la fin de l'année.

Ils ont chacun deux tables, deux tables avec des plantes. [...] Donc si c'est tout en train de sécher c'est gênant parce que ton nom est marqué dessus. Et les tomates, ils ont un horaire. C'est chacun leur journée qu'ils vont arroser, partir les valves, puis vérifier que la pompe marche.
(Claude)

Pour les enseignants de la MFR qui ne disposent pas d'installations comparables en production laitière à l'école, sortir du contexte de la classe pour la formation signifie profiter du **milieu de travail** en allant dans une ferme laitière environnante pour parler du système de traite (Mathieu, *Traite et qualité du lait*) ou effectuer un exercice d'évaluation des installations en termes de santé et sécurité (Maurice, *Santé et sécurité*), en participant à une journée de démonstration en champs organisée par diverses compagnies (Mathieu, *Préparation du sol*), et en organisant une journée intensive d'enseignement en champ dans sa propre entreprise (Mathieu, *Préparation du sol*). Dans plusieurs cas également, les enseignants de formation professionnelle parlent de visites et d'enseignement individualisé en entreprise dans

⁸⁰ Dans le cas particulier de Martin en formation générale, que nous avons situé en complémentarité en regard des lieux de formation, il faut quand même noter un certain effort d'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise qui passe par les lieux car Martin est allé visiter des entreprises pour mieux comprendre la réalité de la production laitière et effectuer la préparation de son enseignement.

le cadre de leurs pratiques de supervision, sur lesquelles nous reviendrons dans la deuxième section de ce chapitre.

Un autre élément important qui ressort des propos des enseignants de la formation professionnelle à l'égard des lieux est la **connaissance des lieux de stage** (Claude, Carl, Christian, Mathieu, Marcel, Maurice) et de la ferme familiale de l'élève dans le cas de la MFR (Marcel, Mathieu) pour permettre de mieux faire les liens entre la formation à l'école et la réalité en entreprise.

Quand je le sais, bien j'essaie de lui ramener sans être trop insistant, pour lui faire prendre conscience: « Bien, chez-vous ce n'est pas tout à fait comme ça... » [...] Quand je connais l'entreprise des parents. Oui! Là, ce groupe-là, je connais, bien la moitié à peu près des entreprises, je te dirais. Les autres, je ne les connais pas. (Marcel)

Bien là, en général, souvent, c'est des entreprises, surtout en serres, c'est pas mal les mêmes qui reviennent. Au printemps, ça change plus parce que c'est comme plus large. Mais en serres, admettons il y a une dizaine de places, pas mal chaque année c'est pas mal les mêmes que les gens vont. (Claude)

En ce sens, dans certains cas, et particulièrement au CRIFA puisque les stagiaires sont invités à changer d'entreprise à chaque stage⁸¹, les enseignants vont **orienter le choix de l'entreprise** de stage en fonction des tâches à réaliser mais également en fonction de l'élève et du maître de stage. Par ailleurs, comme nous l'avons vu, la planification rigoureuse des enseignants de la formation professionnelle visant l'intégration des objets de formation implique l'obligation des élèves du CRIFA à effectuer le stage de cette séquence dans un lieu ou un type particulier d'entreprise, c'est-à-dire en serres (Carl, Christian, Claude). Ainsi, selon l'avis de

⁸¹ À la MFR, les élèves demeurent généralement chez le même maître de stage tout au long de l'année et vont donc changer de lieu de stage seulement une fois au cours de leur diplôme d'études professionnelles (secondaire 4 et 5).

Claude, puisque son module concerne spécifiquement *l'Entretien des plantes herbacées en serre*, le fait qu' « il y a un stage à la fin février qui se déroule pour les étudiants, je dirais à 90% en serres », c'est vraiment l'idéal. De même, pour Christian, puisque les étudiants doivent « faire des stages en serres en ce temps-ci de l'année, [...] c'est le moment idéal pour voir les pesticides » en cultures abritées. En ce sens, les élèves « devraient normalement pouvoir toucher, en fait pas pratiquement parce que ça ne se fait pas en réalité là, mais avoir un regard sur ce qui se fait au niveau des pesticides » (Christian).

Bien, quand je les oriente dans leur choix d'entreprises, je m'assure en tout cas j'essaie le plus possible de m'assurer que là-bas, ils vont faire du semis puis du repiquage. Ça, c'est un peu ma job. Quand ils me disent: « Carl, j'aimerais ça aller à telle place ». Je vais dire: « Oui, c'est vrai. Mais tu ne pourras pas faire du semis là-bas, ils n'en font pas ». Ou ils ne font pas de repiquage. Fait que ça va être une façon pour moi de m'assurer qu'ils vont en faire suffisamment. (Carl, *Propagation des plants par semis*)

1.3.1.3 Personnes impliquées : faire participer les gens du milieu pour favoriser l'arrimage. Relativement aux personnes impliquées, nous avons déterminé qu'il y a intégration lorsque les enseignants recourent à des personnes du milieu du travail pour la formation à l'école. Suivant ce critère, il y a intégration pour seulement deux enseignants (Mathieu, Maurice), pour qui l'implication de ressources du milieu s'avère intéressante pour aborder des éléments plus spécialisés qu'ils connaissent moins.

Bien j'avais invité un spécialiste d'équipement de traite à venir. Puis il venait je pense, en tout cas, quelques jours après. Fait que je lui ai dit de garder sa question pour le monsieur. (Mathieu, *Traite et qualité du lait* – Entretien post-observation)

J'étais avec un intervenant, un ambulancier et puis on a donné la formation sept heures, une journée intensive. [...] Et puis je fais venir des

personnes, [...] dans le dernier deux heures, c'est vraiment dans les espaces clos, c'est deux intervenantes du CLSC qui viennent. Elles vont vraiment à fond au niveau des espaces clos. Elles sont spécialisées dans les espaces clos puis les méthodes pour secourir et puis tout ce qui arrive, et la manière de s'y prendre pour rentrer dans un espace clos. (Maurice, *Santé et sécurité*)

Cependant, alors que tous les autres enseignants se situent en complémentarité puisqu'ils interviennent seuls, il faut noter que certains enseignants se rapprochent de l'intégration car ils parlent de leur pratique du métier en parallèle à celle d'enseignant (Mathieu, Claude, Christian) comme étant un élément qui favorise l'arrimage avec la réalité en entreprise.

Bien, moi je dirais que j'essaie d'être le plus possible représentative parce que, bon chez nous on a une ferme maraîchère. On en a des serres. (Claude, *Entretien de plantes herbacées en serres*)

Par ailleurs, sans faire intervenir une ressource du milieu pour la formation dans le domaine des langues, Martin, en formation générale, a eu recours à Mathieu pour préparer son cours en lien avec la traite et la production laitière, ce qui favorise également l'arrimage et le rapproche de l'intégration.

Finalement, et pour montrer toute la diversité des pratiques qui se retrouvent en complémentarité en regard des personnes impliquées, Michel ne songe pas du tout à recourir à des personnes du milieu du travail pour la formation à l'école alors que pour Marcel, c'est principalement le manque de temps pour l'enseignement de ses modules en contexte d'alternance qui limite l'implication de ressources du milieu (mentionné aussi par Christian).

1.3.1.4 Temps : prendre du temps pour favoriser l'arrimage. Le temps est certainement l'élément organisationnel à propos duquel les enseignants s'expriment le plus. De façon générale, et de façon encore plus présente chez les enseignants de la

MFR, les enseignants parlent de manque de temps étant donné la répartition de la formation entre l'école et l'entreprise dans l'alternance, réduisant ainsi le temps de formation à l'école par rapport au temps total prescrit par le ministère de l'Éducation pour l'enseignement d'un module en formation professionnelle, de même que le temps généralement octroyé aux enseignants de la formation générale dans une école secondaire pour l'enseignement d'une discipline. Pour les enseignants de la formation professionnelle comme pour ceux de la formation générale, ce manque de temps constitue un facteur limitatif à l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, et conduit même certains à avoir peu ou pas de temps pour l'exploitation pédagogique de ce qui a été vécu en stage (Juxtaposition pour Mathieu, Marcel, Michel, Christian). Ce facteur limitatif a d'ailleurs été soulevé en regard de la démarche inductive de formation chez les enseignants de la formation professionnelle (voir l'arrimage des processus).

Comme, vu qu'ils vont en alternance, quand même pendant 10 semaines par année, les cours sont très pointus. Il n'y a pas de temps... Tu ne peux pas te permettre de perdre du temps. Et les modules sont toujours très courts, très très... 30 heures pour voir ce que tu vois dans une option à 45 ou 60 heures, tu sais. (Claude, *Entretien des plantes herbacées en serres*)

Une continuité dans le sens alternance ou DEP, il n'y en a pas vraiment parce que j'ai mon programme à respecter, puis j'ai vraiment un temps très très limite pour le voir. J'ai 80 heures dans l'année pour donner mon programme qui en vaut 160-170 sûrement dans une polyvalente. [...] Donc, il faut vraiment que je me concentre sur ma matière. (Michel, *Domaine des sciences humaines*)

Pour Mathieu, non seulement le temps imparti à chaque module mais aussi la répartition des modules dans le temps, les horaires et l'alternance récurrente deux semaines à l'école deux semaines en stage typique de la MFR posent parfois

problème et limitent l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise.

En tout cas, avec les horaires, ce n'est pas toujours évident de partir de ce qu'ils ont fait en stage. [...] c'est vraiment difficile de faire le suivi entre les stages, entre les périodes de stage puis l'école parce que souvent, [...] tu n'as pas réussi à boucler et ils partent en stage. Donc, ils reviennent. Là, il faut que tu recules d'une couple de pas pour pouvoir les repartir et ré-avancer parce que quand ils vont en stage nos élèves, en tout cas, on dirait qu'ils se mettent le cerveau à off, puis ils oublient complètement l'école. [...] Il faut vraiment que tu repartes la machine, puis là, rendu au milieu de la semaine, c'est pas si pire. (Mathieu)

Malgré ce manque de temps généralisé, plusieurs enseignants disent prendre du temps pour revenir sur ce qui a été fait en stage, soit à un moment spécifique dans le cadre de retours de stage⁸² (Maurice, Claude, Carl), soit de façon spontanée lorsque l'occasion se présente (Claude, Martin), ce qui nous a amenée à les situer en intégration en regard du temps de formation.

Je n'ai pas d'exercice en tant que tel ou de moment précis genre le huitième cours, de tel module. Non. C'est plus à un moment donné, quand on discute, l'occasion se présente puis là, la discussion part. Puis je ne les arrêterai pas en général. On essaie d'avoir le temps pour... C'est souvent là que les échanges bien intéressants se font. (Claude, *Entretien des plantes herbacées en serre*)

En outre, les enseignants prennent le temps autrement pour favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, en débordant du temps prévu d'enseignement d'un module pour mettre les élèves en situations concrètes. En effet, à la MFR, le manque de temps pour l'enseignement des modules à l'école est compensé par les journées intensives, qui ont souvent lieu pendant les périodes de stage, où un ou des enseignants vont regrouper les élèves autour d'un

⁸² Nous reviendrons sur les retours de stage dans la deuxième section de ce chapitre.

thème particulier (ex RCR Maurice, labour Mathieu). Au CRIFA, ce manque de temps est compensé par des projets particuliers, qui, même s'ils sont liés à certains modules, débordent du temps prévu pour l'enseignement de ceux-ci, par exemple la production en serre et la réalisation de l'exposition horticole qui a lieu chaque année au CRIFA.

On ne se voit vraiment pas souvent. Tu sais, c'est 12 périodes sur quatre mois. Ce n'est pas beaucoup. C'est comme trois fois par mois, trois après-midi par mois, c'est vraiment pas beaucoup. Il faut qu'on fasse parce qu'on a la vente de fleurs en fin d'année. On produit des plantes pour l'expo. Fait que, dans le cours, on n'aurait vraiment pas le temps de tout faire ce qu'il y a à faire. Donc, je donne... En production horticole, c'est ça, ils vont en stage, c'est merveilleux, mais les modules, c'est tout le temps à la course. Il faut cibler qu'est-ce qui est bien important. (Claude, *Entretien des plantes herbacées en serre*)

Par ailleurs, en ce qui a trait au temps, un autre élément important qui ressort de l'analyse transversale des cas et que nous avons effleuré en parlant de l'intégration des objets de formation est le moment, la période, la saison où est enseigné un module. En effet, certains enseignants sont confiants que les éléments liés à leurs modules sont vus ou effectués dans le cadre du stage pendant cette séquence parce que ça correspond à la saison pour faire cette tâche (Carl, pour le module *Propagation de plants par semis*, et Mathieu, pour le module *Préparation du sol*). En fait, le module qu'ils enseignent a spécifiquement été planifié à ce moment dans l'année scolaire parce que cela correspond à la période où cette tâche est généralement effectuée en entreprise. Le cas de Mathieu est intéressant à cet égard, car l'enseignement de son module a même été planifié en deux parties, une partie à l'automne et une partie au printemps, de façon à assurer un meilleur arrimage avec ce qui se fait en entreprise.

On a décidé qu'on donnerait la portion labour cet automne, [...] puis que le restant, on le donnerait au printemps la préparation du sol juste avant les semences dans le fond. [...] L'année passée, on l'avait

donné tout à l'automne. Puis là bien, les élèves, dans le fond, ce qu'ils avaient vu à l'automne, c'était rendu loin quand ils l'ont pratiqué au printemps aux semences. Fait que là, en tout cas, on a essayé de couper ça en deux pour cadrer mieux avec la réalité dans le champ. (Mathieu)

1.3.2 Des éléments organisationnels collés au contexte de travail chez les formateurs en entreprise

Relativement à l'arrimage au sein d'une séquence, rappelons d'abord que l'intégration réfère à une formation globale à l'école et en entreprise, que la complémentarité se définit comme la répartition de la formation entre l'école et l'entreprise selon les spécificités de chacun, et que la juxtaposition a trait à des périodes de travail en entreprise et des périodes de formation à l'école qui sont sans liaison pédagogique entre elles. En ce sens, au chapitre deux, pour les formateurs en entreprise, nous avons déterminé qu'il y a intégration des éléments organisationnels lorsque, globalement, il y a une intention de se rapprocher de la formation à l'école, c'est-à-dire lorsqu'il y a une adaptation de ce qui est généralement fait dans le cadre du travail spécifiquement pour la formation du stagiaire, que ce soit en termes de moyens utilisés, de lieux de formation, de personnes impliquées ou de temps de formation. Nous avons donc considéré qu'il y a complémentarité des éléments organisationnels lorsqu'il n'y a pas de changement apporté au contexte habituel de travail en entreprise, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de matériel didactique commun avec l'école bien que le matériel habituel utilisé pour la formation soit lié à la formation à l'école (Moyens), que le lieu principal de travail permette l'enseignement des modules prévus (Lieux), que des personnes soient identifiées pour encadrer le travail du stagiaire (Personnes impliquées) et que le temps de formation corresponde au temps de travail (Temps). Finalement, nous avons considéré qu'il y a juxtaposition lorsque non seulement il n'y a pas de changement apporté au travail, mais en plus le matériel majoritairement utilisé ne correspond pas du tout à celui qui devrait être utilisé relativement à un module (Moyens), que le lieu principal de travail n'a aucun lien avec la formation à l'école (Lieux), que le stagiaire est laissé à lui-même

(Personnes impliquées) et qu'il n'y a pas de temps pris pour la formation (Temps), etc.

De façon générale et prévisible étant donné les résultats liés aux objets et aux processus de formation, les formateurs en entreprise apportent peu, voire pas de changement à leur contexte de travail habituel en vue de la formation des stagiaires (à l'exception de Marc-André), ce qui nous a amenée à les situer majoritairement en complémentarité (4 formateurs sur 6 dont 3 formateurs sur 3 au CRIFA) en regard des moyens (4 formateurs sur 6), des lieux (3 formateurs sur 6) et des personnes impliquées (5 formateurs sur 6), et en juxtaposition en regard du temps de formation (3 formateurs sur 6) (voir tableau 9). Quoi qu'il en soit, cette complémentarité des moyens, des lieux et des personnes impliquées signifie que le matériel de travail utilisé en entreprise correspond globalement à celui attendu par les enseignants ou celui qui devrait être utilisé relativement à l'enseignement d'un module (par exemple l'utilisation de systèmes de traite par tous les formateurs en entreprises de la MFR en lien avec le module de *Traite et qualité du lait*), que le lieu principal de travail permet l'enseignement des modules prévus (fermes laitières pour les formateurs de la MFR, serres pour les formateurs du CRIFA), et que des personnes de l'entreprise sont impliquées dans le travail et la formation du stagiaire.

Ainsi, si les résultats montrent que la majorité des formateurs n'apportent pas de changement à leur contexte de travail dans une intention de formation des stagiaires, il nous apparaît peu utile de décrire ce qui relève de la complémentarité des éléments organisationnels chez les formateurs en entreprise. Au contraire, dans les paragraphes qui suivent, nous nous attardons plutôt à décrire ce qui, dans les pratiques éducatives des formateurs en entreprise, favorise l'arrimage en termes d'éléments organisationnels et à ce titre, nous nous intéressons plus particulièrement au cas de Marc-André, que nous avons situé en intégration pour chacun des quatre éléments organisationnels. Pour bien comprendre les particularités liées au cas de Marc-André, nous apportons également au passage d'autres exemples favorisant

l'arrimage ou, au contraire, le limitant en termes d'éléments organisationnels, notamment en ce qui a trait au cas de Marc-Antoine, qui présente le plus de juxtaposition en regard des éléments organisationnels.

1.3.2.1 Moyens : utiliser plus que les moyens habituels. Pour Marc-André, utiliser plus que les moyens habituels pour favoriser l'arrimage signifie utiliser le **cahier de stage** élaboré par les enseignants, utiliser les **équipements habituels** non seulement comme outil de travail mais également **comme éléments de formation**, et recourir à du **matériel à caractère didactique** en lien avec la formation à l'école et disponible dans le milieu de travail.

Premièrement, si le **cahier de stage** constitue un élément important pour favoriser l'arrimage selon les enseignants, notamment en informant les formateurs en entreprise de ce qui est abordé au cours de la séquence, force est d'admettre que la majorité des formateurs en entreprise que nous avons rencontrés nous ont dit ne pas avoir eu le temps de le regarder, bien qu'ils sachent pour la plupart que l'information se trouve dans le cahier.

Je ne l'ai pas regardé. C'est une chose qu'il faut que je fasse. Je ne l'ai pas regardé. Il est en bas dans ma paperasse. J'ai de l'ouvrage encore en masse. C'est à la veille de lâcher. On va sûrement regarder ça à un moment donné, oui. Mais ça, je t'avoue que je n'ai pas encore eu le temps de le regarder. (Marc-Olivier)

Seul Marc-André semble y accorder davantage d'attention, bien que selon lui, au moment où nous l'avons rencontré, il considérait n'avoir pas regardé suffisamment son cahier. De façon générale, non seulement consulte-t-il le cahier de formation pour déterminer ce qu'il doit faire avec le stagiaire, mais en plus il s'attarde aux réponses du stagiaire dans les plans d'études et à ses devoirs en formation générale.

Je m'intéresse beaucoup à son carnet pour savoir, tu sais, pour faire ses études. Même je suis peut-être trop exigeant ça de l'air sur les études. Je lui demande d'étudier plus [...]. Quand il remplit son carnet, je me mets le nez dedans puis je dis: « Bien élabore un petit peu plus. Tu devrais figurer ça de même, peut-être bien qu'on peut aller chercher plus de point. » (Marc-André)

Deuxièmement, comme d'autres formateurs en entreprise (Charles-Étienne, Charles-Eugène, Marc-Antoine), Marc-André ne fait pas qu'utiliser les **équipements agricoles** dans le cadre du travail avec le stagiaire mais les utilise à des fins de formation. Ce qui est particulier dans son cas et le situe davantage en intégration en regard des moyens, c'est que la majorité du matériel qu'il utilise pour le travail et la formation est en lien direct avec le matériel dont il est question dans la séquence : système de traite et feuilles de contrôle laitier en lien avec le module *Traite et qualité du lait*, et tracteurs et charrues en lien avec les modules *Préparation du sol* et *Santé et sécurité*.

Quand on a parlé tu sais pour la préparation du sol. Il connaissait comme il faut quelle façon fonctionnait le tracteur, tu sais. Parce qu'il y a quand même plusieurs, tu sais, le draft, faire lever-baisser l'hydraulique... dans ces bras-là, en arrière, tu as celui-là pour faire embrayer la prise de force. Fait que là, je lui ai montré, bon bien ça ça sert pour ça ou ça. Puis l'autre, bien c'est pour les sorties auxiliaires. Fait qu'il a compris la façon dont je fonctionnais sur les bras. Après ça, on lui a montré ses changements de vitesse. [...] Après ça, on est allé au champ et quand on a vu qu'il était correct, [...] là après ça on a raccroché une charrue en arrière. (Marc-André)

À l'opposé, dans le cas de Marc-Antoine, que nous avons situé en juxtaposition, l'équipement qu'il utilise à la fois pour le travail et la formation est en lien avec des modules dont il sera question plus tard au cours de la formation (le soigneur en lien avec le module *Alimentation*, et le cadran de régie en lien avec le module *Régie du troupeau*) ou n'est pas du tout en lien avec le diplôme d'études professionnelles en production laitière (scie, tubulures, etc.).

La scie mécanique, faut faire attention hein. Comment la tenir et tout. Il faut tout que tu lui montres ça. (Marc-Antoine)

Dans le cas de Charles-Étienne et de Charles-Eugène qui se situent en complémentarité en regard des moyens, l'équipement utilisé pour le travail et la formation est bel et bien lié au matériel dont il est question à l'école pendant la séquence mais dans le cas de Charles-Étienne, c'est lors de la visite du superviseur et suivant sa demande qu'il a expliqué le système de chauffage, et « le stagiaire avait suivi aussi pour apprendre », alors que dans le cas de Charles-Eugène, le simple fait que le stagiaire puisse voir leur système particulier d'arrosage constitue pour lui de la formation.

Finalement, Marc-André ne se limite pas aux équipements existant dans l'entreprise ou au matériel élaboré par les enseignants mais cherche à fournir au stagiaire d'autres **documents à caractère didactique disponibles dans le milieu du travail** pouvant l'aider à comprendre ce qui est enseigné à l'école pendant cette séquence.

Puis quand j'ai été au garage, j'ai trouvé de la documentation pour qu'il l'apporte avec lui, qu'il le garde avec lui sur la vraie façon de comment préparer son matériel avant d'aller dans le champ. Puis dans le champ comment fonctionner. [...] Oui, oui, chez le concessionnaire. (Marc-André)

Dans le même sens, Charles-Henri utilise un modèle réduit de bonsaï et des photos dans un livre pour expliquer à son stagiaire la forme qu'il faut donner à l'arbre, mais ce matériel didactique spécifique n'est pas lié au matériel utilisé à l'école pendant cette séquence.

1.3.2.2 Lieux : concevoir le milieu de travail comme lieu de formation. En ce qui a trait aux lieux, deux formateurs en entreprise ont été situés en intégration (Charles-Étienne, Marc-André). Dans le cas de Charles-Étienne, le lieu principal de travail, qui correspond au lieu attendu en lien avec les modules dont il est question dans cette séquence, est véritablement conçu comme un lieu de formation en ce sens que Charles-Étienne fait en sorte de présenter le lieu de travail et les particularités de chaque endroit.

C'est qu'on leur fait visiter toutes les installations. [...] On leur montre l'endroit où est-ce qu'on range nos étiquettes. On leur présente l'endroit qu'on appelle le « mist » où est-ce qu'on a l'enracinement des boutures. Le système de chauffage qu'on appelle aussi le dragon. [...] On va leur montrer où sont les injecteurs d'engrais. [...] On va montrer les endroits de storage pour le bran de scie, pour les pots. On fait vraiment, tu sais, un tour général où se passent les choses. [...] Hier, bien je l'ai amené à la boutique pour une demi-journée au centre de vente. [...] Fait que je lui ai montré aussi où est-ce qu'on faisait passer l'hiver à tous les arbustes qui restent. (Charles-Étienne)

Dans le cas de Marc-André, le lieu principal de travail correspond bien sûr au lieu attendu en lien avec les modules dont il est question dans cette séquence mais en plus, il utilise d'autres lieux du milieu du travail (concessionnaire de machineries agricoles) ou de la vie de tous les jours (cuisine) comme lieux spécifiques de formation.

À l'opposé, le lieu principal de travail de Marc-Antoine ne correspond pas du tout aux attentes de l'école en regard des modules enseignés, ni même en regard de tout le DEP en production laitière, puisqu'il s'agit de l'érablière (bois et cabane).

1.3.2.3 Personnes impliquées : voir les ressources du milieu du travail comme des formateurs. De façon générale, des personnes sont impliquées dans le travail et, par conséquent, la formation des stagiaires dans chaque entreprise, ce qui nous permet de situer la majorité des formateurs en complémentarité en regard de

l'arrimage des personnes impliquées. Alors que Charles-Henri intervient seul auprès du stagiaire, dans les autres cas, il y a plus d'une personne qui se partagent le rôle en fonction du travail qu'il y a à faire et de la compétence à expliquer certaines parties du travail. De façon générale aussi, les formateurs en entreprises conçoivent leur rôle comme étant de montrer le travail au stagiaire et considèrent le stagiaire comme quelqu'un en apprentissage bien que, parfois, ils aient tendance à le considérer davantage comme un employé (Marc-Antoine, Marc-Olivier, Charles-Eugène).

Moi, ce que je vois comme rôle, c'est toutes les connaissances que j'ai acquises dans le fond, de brosse, de passer avec l'étudiant le plus possible un petit peu de parler de tout. Ça veut dire pourquoi je vais faire un repiquage de telle façon? Pourquoi je vais me laver quand je fais ça? Pourquoi j'arrose mes plantes de telle façon? Et de toujours essayer d'englober le plus possible puis de couvrir le plus de champs possibles dans les travaux qu'on effectue en serres. (Charles-Étienne)

Moi, je ne suis pas un professeur. [...] Puis je n'ai pas l'impression d'être un bon communicateur pour bien... Je ne suis pas la personne qui va expliquer dans le détail comment le faire, puis comment ça se fait, puis comment ça doit être fait. Je vais expliquer grosso modo. Parce que moi, je sais comment faire. De là à dire faire les petits détails l'explication là, je ne suis pas la personne pour ça. [...] Mais comme lui, ça facilite la tâche parce qu'il sait comment faire. [...] Mais on travaille toujours ensemble. (Marc-Olivier)

Ce qui distingue vraiment la pratique de Marc-André en regard de l'arrimage des personnes impliquées, c'est qu'il planifie la venue de personnes ressources du milieu du travail en fonction de la formation du stagiaire.

Mais cette visite-là avec le vétérinaire en médecine préventive, j'essaie de faire adonner ça quand il sera avec nous autres pour... s'il a d'autres questions à lui poser à lui, que je n'ai pas [de réponse]. Ou quand ce sera le taillage des sabots, je vais essayer d'organiser ça, prendre une date là pour arriver avec son stage, pour qu'il voit comment ça fonctionne. (Marc-André)

Dans le cas de Marc-Olivier, où plusieurs personnes ressources du milieu de travail autres que les personnes de l'entreprise ont été présentes au cours de la séquence qu'il nous a été donné d'analyser, ces personnes étaient prévues à ce moment dans le cadre normal du travail et bien que le classificateur ait expliqué quelques notions au stagiaire, ce n'était pas en lien avec ce qui est vu dans la séquence. C'est pour ces raisons qu'on ne peut parler, dans son cas, d'intégration en regard des personnes impliquées. Même que, au contraire, Marc-Olivier nous a dit que le contrôleur laitier voulait venir mais que ça ne cadrerait pas dans son horaire de travail, alors que cette personne ressource est directement liée au module *Traite et qualité du lait* abordé dans la séquence.

1.3.2.4 Temps : prendre du temps pour former. Comme c'était le cas pour les enseignants, le temps est certainement l'élément organisationnel dont les formateurs ont le plus parlé, et ce aussi principalement en termes de manque de temps, d'abord pour consulter le cahier de stage, tel que nous l'avons évoqué en traitant des objets de formation, mais également, plus globalement, pour la formation du stagiaire. Si pour Marc-Olivier il n'y a pratiquement pas de temps pour la formation, pour la plupart des formateurs en entreprise par contre, cela fait en sorte que le temps de formation est fondu à travers le temps de travail, c'est-à-dire que travail et formation se font généralement en même temps, ce qui les situe en complémentarité (Marc-Antoine, Charles-Henri, Charles-Eugène).

Puis deuxièmement, l'ouvrage qu'on a, je n'ai pas de temps à perdre à tout leur expliquer ça. [...] Des fois, il me demande quand je suis pressé, une couple de fois il m'a demandé quand j'étais pressé : « Pourquoi tu fais ça de même? » Moi, je faisais aussi vite comme réponse : « Fais-le de même pour aujourd'hui là, puis ne pose pas de question. Je te le dirai plus tard. » Moi, quand je n'ai pas le temps, je n'ai pas le temps. Puis achalez-moi pas avec ça. (Marc-Olivier)

Moi, je vais essayer de lui montrer tu sais comment former, comment tailler un arbre. Enlever les défauts, tu sais. Dans son cas, je n'ai pas de temps pour le faire théoriquement. Fait que c'est pratique, tu sais. Je lui donne... Je lui mets une plante dans les mains, puis bon bien, je lui explique au fur et à mesure, tu sais. [...] Je travaille avec lui. Puis il pose des questions. Je réponds aux questions. (Charles-Henri)

Dans le cas de Marc-André et Charles-Étienne, qui ont été situés en intégration, ils se distinguent en termes d'arrimage à l'égard du temps car en plus du temps de formation fondu à travers le temps de travail, ceux-ci prennent du temps spécifiquement pour la formation du stagiaire. Pour Marc-André, la question de prendre le temps pour la formation est primordiale même si cela nuit au travail et celui-ci prend du temps pour l'exploitation pédagogique de ce qui a été fait à l'école.

On ne va jamais trop vite mais tu sais, parce que je lui explique le pourquoi qu'on fait quelque chose. [...] On est capable de prendre le temps d'y montrer. Au lieu de dire: « Je te le montrerai une autre fois, là je suis trop pressé. » Je prends le temps. Quitte si ça refoule d'une heure, ce n'est pas grave. On va prendre le temps. On en fera plus demain. [...] Mais il faut que le maître de stage ait le temps, prendre le temps qu'il faut pour lui montrer. (Marc-André)

Par ailleurs, certains formateurs du CRIFA (Chales-Eugène, Charles-Henri) parlent de la courte durée du stage qui laisse peu de temps pour bien connaître le stagiaire et faire des liens avec la formation à l'école. Les formateurs en entreprises parlent également du temps en termes de moment, notamment en ce qui a trait aux saisons. Si pour les formateurs en entreprise du CRIFA le moment du stage correspond grosso-modo à une période de travail représentative en serres, pour les formateurs de la MFR, le moment du stage et la récurrence aux deux semaines posent davantage problème.

C'est que la période qu'il y aurait le plus de choses à apprendre, tu sais ça serait mi-avril à aller tu sais jusqu'au mois d'octobre. [...] Puis qu'est-ce qui serait bien, [...] on sait que les cultivateurs ça fonctionne

avec la température. Il y a eu deux semaines qu'il était à l'école, il faisait super beau. Puis nous autres, on avait de l'ouvrage jusque-là. Il aurait pu apprendre encore. Mais là, il fallait qu'il soit à l'école! Puis là, il aurait pu arriver là dans deux semaines là qui aurait mouillé, puis là bien il n'y a pas grand-chose à faire. Il aurait pu aller à l'école, tu sais. Mais je ne sais pas si ça pourrait se faire. [...] Ils pourraient apprendre plus. (Marc-André)

Comme là, les labours, on va labourer la semaine prochaine. La semaine prochaine, il va être retourné à l'école pour deux semaines. Quand il reviendra, les labours ça va être fini. [...] Les foins, quand ils vont finir leur stage en juin, les foins ça va être juste juste à la limite de commencer. Puis là, c'est juste à la limite de finir. Fait qu'il y a des sections des foins qu'ils voient plus ou moins. [...] Puis comme j'ai bien dit l'autre soir à la MFR, moi cet hiver, de l'ouvrage... J'en déterrerais pas pour lui.[...] L'hiver, je fais du ski puis je joue au hockey moi. Fait qu'il va avoir affaire à amener ses patins cet hiver, puis la journée qui fait beau puis qui fait doux, on va faire du ski. (Marc-Olivier)

2. L'ARRIMAGE VU À TRAVERS LES SYSTÈMES DE PRATIQUES PROFESSIONNELLES

La présentation des résultats en regard de l'arrimage vu à travers une séquence nous a permis de décrire, de façon globale dans une séquence école-stage-école, l'arrimage des objets de formation, du processus et des éléments organisationnels entre les pratiques des enseignants et les pratiques des formateurs en entreprise, sans distinguer, de façon spécifique, à travers quelles pratiques éducatives est effectué cet arrimage. Cette partie des résultats concerne justement la place des différentes pratiques éducatives au regard de l'arrimage.

Rappelons d'abord que les pratiques éducatives des enseignants que nous avons retenues au chapitre deux comprennent, dans l'école, les pratiques d'enseignement, les pratiques de tutorat et les pratiques de corridor; hors de l'école, elles comprennent les pratiques de supervision et les pratiques d'enseignement. Pour

les formateurs en entreprise, elles comprennent les pratiques de suivi avec l'école, les pratiques de formation en entreprise et les pratiques durant les temps interstitiels.

Au cours des entrevues précédant les observations, enseignants et formateurs ont été amenés à parler de la séquence dans laquelle se déroulait la recherche, et, lorsque cela se présentait, de leurs différentes pratiques dans cette séquence. Ils ont également été questionnés sur leurs contacts avec les élèves en dehors des périodes de travail, pour les formateurs en entreprise, ou en dehors des périodes de cours, pour les enseignants. Plus largement, les enseignants ont aussi été amenés à parler de ce qui, dans leurs pratiques, est spécifique selon eux à l'alternance.

Avant d'aborder les résultats en regard de l'arrimage vu à travers les différentes pratiques éducatives, mentionnons que les propos des formateurs en entreprises ont eu principalement trait aux pratiques de formation en entreprise qui sont, comme nous l'avons vu en traitant du temps de formation chez les formateurs en entreprises, pratiquement imbriquées dans les pratiques du métier, c'est-à-dire que le temps de formation se fonde dans le temps de travail. Nous ne les reprendrons pas ici, puisque les éléments présentés à la section précédente en ce qui a trait à ces intervenants renvoient presque exclusivement à ces pratiques, qui, rappelons-le, 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. En outre, nous reviendrons plus en détails sur la supervision au quotidien en traitant du guidage de l'activité dans la troisième partie de ce chapitre. Quant aux pratiques durant les temps interstitiels, qui correspondent aux actions non planifiées qui se passent en dehors du temps de travail ou de formation proprement dit, seul Charles-Étienne nous a dit qu'il profitait des pauses pour discuter de certains aspects liés à la formation avec son stagiaire. Par ailleurs, certains formateurs en entreprise (Charles-Étienne, Charles-Henri, Marc-Olivier, Marc-André) ont effleuré différents aspects des pratiques de suivi avec l'école, qui ont trait, de façon générale, aux aspects organisationnels et administratifs des stages,

aux différents contacts avec l'école et à l'accueil du stagiaire, et donc sont en lien avec les pratiques de supervision des enseignants. Ces éléments étant importants pour comprendre la place des différentes pratiques pour effectuer l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, nous les abordons en même temps que nous traitons des pratiques de supervision des enseignants.

Ainsi, cette section du chapitre de résultats traite presque essentiellement des pratiques éducatives des enseignants, qu'ils soient en formation professionnelle ou en formation générale. En abordant les pratiques de supervision des enseignants, des éléments seront amenés en regard des pratiques de suivi des formateurs en entreprises.

2.1 Non-spécificité des pratiques des enseignants dans l'alternance

De façon générale et étonnante, tous les enseignants disent, de prime abord, qu'il n'y a pas de pratiques spécifiques dans l'alternance.

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. Je ne pense pas. Les étudiants aiment ça parce qu'ils vont apprendre d'autre choses puis tout ça. Je ne dis pas que ce n'est pas... Je pense que c'est valable, c'est une bonne chose d'avoir alternance travail-études. Mais est-ce que ça change beaucoup mon enseignement? Bien c'est sûr qu'il faut que ça soit cohérent avec le marché du travail encore plus. Ça te permet de voir encore plus de choses en allant sur le marché du travail. Mais dans ma façon de préparer mon cours? Pas bien bien. Il n'y a pas de différence. Je n'en vois pas de différence. (Claude)

Qui plus est, ils affirment d'abord que ce n'est certainement pas leur façon d'enseigner qui est spécifique, qu'ils n'enseignent pas différemment parce qu'ils sont en contexte d'alternance.

Bien ce qu'il y a de représentatif, de spécifique, ce n'est sûrement pas ma façon d'enseigner. (Mathieu)

En y réfléchissant davantage ou en cherchant ce qu'il y a de spécifique à l'alternance, les enseignants parlent majoritairement des pratiques de supervision et voient certaines particularités à leurs pratiques d'enseignement, faisant ainsi ressortir un rôle important d'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise à la fonction d'enseignement individualisé des pratiques de supervision et à la pratique spécifique d'enseignement qu'est le retour de stage. En outre, les particularités qu'impose le contexte d'alternance aux pratiques d'enseignement ont des répercussions importantes sur les pratiques de corridor et donnent également à celles-ci un rôle non-négligeable en termes d'arrimage. Ces différentes pratiques sont abordées ci-après.

2.2 Primauté des pratiques de supervision

Les pratiques de supervision sont certes les pratiques les plus souvent pointées du doigt par les enseignants lorsqu'on aborde la spécificité de l'alternance. Comme nous l'avons vu au chapitre deux, les pratiques de supervision ne se limitent pas à une fonction administrative ou organisationnelle mais comportent une fonction d'enseignement individualisé, une fonction de soutien et une fonction ou occasion de « travail avec » l'étudiant et/ou le formateur en entreprise.

L'analyse transversale des cas des enseignants de la formation professionnelle montrent que ces pratiques prennent non seulement une certaine ampleur dans leurs tâches en contexte d'alternance (Claude parle de 25%) mais elles

sont aussi un espace important d'arrimage. De façon générale, tous les enseignants de la formation professionnelle parlent abondamment de la fonction d'enseignement individualisé pour favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Aussi, tous les enseignants de la formation professionnelle parlent abondamment de la fonction administrative ou organisationnelle des pratiques de supervision et étrangement, soulignent des impacts importants de cette fonction en matière d'arrimage. Enfin, la fonction de soutien, qui vise « l'atteinte du bien-être » (Villeneuve, 1994, p. 29), est peu abordée par les enseignants de la formation professionnelle (Mathieu, Marcel, Carl), et la fonction de « travail avec », qui fait état de participation à la tâche avec le stagiaire ou le formateur en entreprise, ou les deux, est quasiment absente de leurs propos (Christian).

Enfin, bien que les pratiques de supervision ne fassent pas partie de la tâche des enseignants de la formation générale à la MFR, Michel nous a dit qu'il aimerait en faire alors que Martin, qui a accompagné quelques fois un enseignant de la formation professionnelle dans le cadre de ces pratiques, traite de la fonction administrative, de la fonction de soutien et de la fonction d'enseignement individualisé. Les résultats particuliers à chaque fonction sont présentés dans les sous-sections suivantes.

2.2.1 Une fonction administrative ou organisationnelle liées aux pratiques de suivi avec l'école des formateurs en entreprise

Tel que nous l'avons vu au chapitre deux, la fonction administrative ou organisationnelle concerne les actions relevant de la planification, l'organisation, la coordination, l'évaluation/vérification de la qualité et de la quantité du travail effectué en stage (Villeneuve, 1994). Cette fonction est intimement liée aux pratiques de suivi avec l'école des formateurs en entreprises et, bien qu'on puisse y voir uniquement des aspects administratifs, elle a un impact non négligeable sur l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise.

[Vérifier] s'ils ont leur temps d'études. S'ils ont des questionnements par rapport à la feuille de devoirs, aux devoirs puis aux leçons qu'ils ont à faire dans les deux semaines de stage. Après ça, l'autre heure, bien je te dirais pas une heure je te dirais plutôt une demi-heure ou trois-quarts d'heure, j'essaie de jaser avec le maître de stage du fonctionnement de l'élève. Si lui a des questions aussi par rapport au carnet de liaison, parce qu'il y en a qui en ont. (Maurice)

En termes de planification, seuls les enseignants du CRIFA nous ont parlé de la sélection des entreprises (Carl, Claude), alors que cette tâche revêt pour eux une certaine ampleur étant donné le changement de lieux de stages à chaque période de formation en entreprise. Indirectement, cette tâche est importante pour l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise puisque, comme le souligne Carl, cela se veut être un stage de formation et non une période de travail et en ce sens il importe de bien choisir et préparer les entreprises. À cet égard, Carl nous a également parlé de sa déception à propos d'une rencontre de préparation des maîtres de stages qui avait lieu par les années passées mais qui, faute de participants, ne se fait plus.

Les étudiants, c'est à moi qu'ils doivent remettre leur entente de stage signée. C'est deux semaines avant la date de départ prévu pour le stage qu'ils doivent nous remettre ça quand il s'agit d'une nouvelle entreprise qu'on doit valider. Une semaine avant, si c'est une entreprise qui est déjà sur la banque d'entreprises qu'on leur a donnée. On reste toujours ouvert à avoir des nouvelles entreprises. Par exemple, je ne sais pas moi, il y a un étudiant: « Ah bien, cette ferme-là, elle serait prête à accueillir des stagiaires. C'est vraiment intéressant ». On va la valider. Puis si on la trouve intéressante, qu'elle répond à nos normes, puis qu'ils sont prêts à accueillir des étudiants, leur donner de la formation, on l'inscrit.[...] Parce qu'il y en a qui disent: « Ah oui oui, moi j'ai déjà reçu ça des stagiaires. Je sais comment ça fonctionne ». Mais je leur dit: « Nous autres, c'est différent là. On veut vraiment qu'il y ait un minimum d'encadrement qui soit fait à nos étudiants. Que vous soyez là pour lui apprendre des choses. Là pour répondre à ses questions. Pas juste le considérer comme une manœuvre là ». Parce qu'il n'a pas fini sa formation là. (Carl)

Du côté des formateurs en entreprise, en termes de planification, Marc-Olivier a simplement fait allusion à la rencontre des formateurs en entreprise du début de l'année à la MFR alors que Charles-Étienne a mentionné que les premiers contacts par l'élève et par l'école avaient été faits avec son patron, et qu'en ce sens il n'était pas au courant des objectifs du stage, ce qui limite les possibilités d'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise puisque c'est lui qui, dans le quotidien, travaille et forme le stagiaire.

En ce qui a trait à l'organisation et la coordination des visites de stage, plusieurs éléments facilitant ou limitant l'arrimage ressortent des propos des enseignants. D'abord, il faut dire qu'il y a une visite de stage par stage de deux semaines à la MFR, et une visite par semaine de stage au CRIFA, et que, dans les deux cas, des suivis téléphoniques et des visites supplémentaires peuvent être effectués dans les cas problématiques (Maurice, Claude, Carl). Pour Mathieu, à la MFR, il est clair que la répartition par groupes d'élèves par enseignant limite les possibilités d'arrimage avec le groupe d'élèves qu'il ne supervise pas.

Mais avec ce groupe-là, c'est un petit peu plus difficile parce que moi, ce n'est pas ce groupe-là que je supervise en stage. Donc, là je ne les vois pas en stage. Je ne sais pas vraiment tout ce qu'ils font en stage.
(Mathieu)

Au contraire, cela augmente les possibilités d'arrimage avec le groupe d'élèves qu'un enseignant supervise, d'autant que l'enseignant conserve le même groupe d'élèves pour la supervision tout au long de l'année et que ces élèves conservent le même formateur en entreprise au cours d'une année. Pour Claude et Carl, au CRIFA, la répartition géographique ou par intérêt (par exemple si un enseignant n'est jamais allé dans telle entreprise) leur permet de visiter en stages des élèves des différents groupes et en ce sens permet d'effectuer des liens avec ce qui a

été vécu en entreprise dans chacun des groupes, d'autant que si le stage dure plus d'une semaine, la répartition des visites est inversée à chaque semaine subséquente.

Par ailleurs, le fait que la plupart des visites de stage soient effectuées par un enseignant seul soulève l'importance de la coordination et de la communication entre les enseignants si l'on veut favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise.

Puis comme ce matin avec mes collègues, on se disait: « Bon, qu'est-ce qu'on dit aux étudiants quand on va les voir? » Parce qu'on ne voit pas tous les mêmes étudiants hein. [...] Fait qu'on se dit: « Ok, moi, je veux que tous ceux qui font des visites, dites-leur que Carl veut qu'ils pratiquent leur semis et le repiquage ». Assurez-vous qu'ils sont en train de compléter leur cahier de semis. Fait que c'est un peu comme ça que, même si je ne fais pas la visite, je m'assure que l'information se rende quand même à eux autres. [...] Puis aussi quand je vais aller les voir en entreprise, bien je vais le voir. Je vais leur demander ce qu'ils ont fait. [...] Nous autres, on remplit un rapport de visite expliquant un petit peu ce qui a été dit, s'il y a eu des problématiques. (Carl)

Moi, je peux dire aux autres enseignants, bien, par rapport à mes visites de stage, lui je sais que c'est ton module, tu donnes un examen dans deux semaines, bien il en voit pas, il faut que tu fasses de quoi avec. (Maurice)

Aussi, Claude souligne l'importance du moment de la visite qui doit être assez tôt au début du stage pour vérifier la qualité et la quantité du travail effectué en stage, s'assurer que ce qui devrait être fait en entreprise durant cette séquence soit fait et que l'élève soit en mesure de remplir les sections correspondantes dans son cahier de formation en entreprise. Plusieurs enseignants parlent aussi de la durée de la visite de stage, qui oscillent entre une heure trente et trois heures et qui permet, globalement, de rencontrer le formateur en entreprise et l'élève, de jeter un coup d'œil au cahier de formation en entreprise avec l'élève et d'orienter celui-ci lorsque

nécessaire, de faire une visite de l'entreprise, etc. En général, les enseignants essaient de ne pas trop déranger le formateur en entreprise lors de la visite, ce qui à notre avis soulève des questions en matière d'arrimage lorsque le formateur en entreprise ne sait pas en quoi a consisté la visite de supervision de stage (Charles-Henri). Dans le cas de Marc-André cependant, il semble que ce ne soit pas un frein à l'arrimage.

Puis ensuite de ça, bien, souvent, le maître de stage, il a beaucoup de travail, ça fait que je prends plus le jeune tout seul. (Mathieu)

Un superviseur qui est venu. Il est venu visiter la machinerie puis voir où les dangers étaient là, puis checker la machinerie. [...] J'étais en travers de temps en temps. J'arrivais là, tu sais, j'ai continué à faire ma besogne moi. Puis, à un moment donné, je suis arrivé, j'ai été faire le plein de diesel puis, il était près de la shed à machinerie, puis on s'est mis à discuter. (Marc-André)

2.2.2 *Une fonction d'enseignement individualisé cruciale en ce qui a trait à l'arrimage*

Tel que nous l'avons définie au chapitre deux, la fonction d'enseignement individualisé concernent les actions de l'enseignant-superviseur auprès de l'élève ou du maître de stage visant à favoriser « l'acquisition des savoirs en termes de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs [et à aider] l'établissement de liens entre la théorie et la pratique » (Villeneuve, 1994, p. 29). Suivant cette définition, il est clair que c'est majoritairement à travers cette fonction que s'effectue l'arrimage. Or, l'analyse transversale des cas montre que l'établissement de liens ou l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise s'effectue non seulement à travers cette fonction *in situ* avec l'élève, mais qu'il s'effectue également à travers cette fonction pour l'enseignant et à travers cette fonction pour le reste du groupe après le stage. En effet, non seulement les enseignants parlent d'un enseignement individualisé pour l'élève – et parfois le formateur en entreprise – qui lui permette de faire des liens, mais ils parlent également de leur propre formation individualisée et

de l'impact sur la formation du reste du groupe par la suite en ce sens que les pratiques de supervision, par leur fonction d'enseignement individualisé, permettent une démarche inductive de formation.

In situ, l'enseignement individualisé consiste à 1) vérifier ce que l'élève a fait dans son cahier de formation en entreprise et l'aider à le remplir davantage si nécessaire, 2) répondre aux questions de l'élève sur le travail en entreprise et faire du rattrapage ou aller plus loin avec l'élève en lien avec ce qu'ils ont vu à l'école, et 3) faire remarquer des éléments intéressants de l'entreprise en lien avec ce qu'ils ont vu à l'école.

Bien souvent, on regarde son carnet de liaison, ses devoirs à l'école s'il a besoin d'aide ou quelque chose, ou vraiment les plans d'études. Je les regarde parce qu'il y en a qui nous font ça assez vite. Ça fait qu'on essaie, j'essaie de les pousser à mettre un peu plus de jus dans leurs réponses. [...] Puis après ça, bien, je questionne. Je questionne sur tout. Je les mets en question les jeunes. Je les questionne sur ce qu'ils ont fait. Pourquoi ils ont fait ça? Pourquoi c'est comme ça? J'essaie toujours de les faire, de...qu'ils comprennent le pourquoi des choses et non d'apprendre tout simplement des méthodes. Je veux qu'ils comprennent le pourquoi puis après ça, ils vont être capables de s'adapter à n'importe quelle situation s'ils comprennent pourquoi qu'ils font telles choses. C'est vraiment là-dessus que je mets l'emphase. [...] Dans le fond, je fais de l'enseignement individualisé pendant à peu près 45 minutes à 1 heure, 1 heure et quart. (Mathieu)

Mais souvent, moi ce qui me frappe à chaque fois, c'est vraiment il y a des choses bien intéressantes qu'ils n'ont pas allumé encore. Fait que là, je vais dire: « Hey, regarde ça. C'est intéressant. Demande au producteur comment il fait telle ou telle chose ». (Claude)

Pour Maurice, la formation à l'égard de son module pendant la période en stage se fait vraiment lors de sa visite, car il y a beaucoup de lacunes en matière de *Santé et sécurité* chez la plupart des formateurs en entreprise selon lui. En ce sens,

pour lui, les pratiques de supervision permettent aussi une certaine formation du formateur en entreprise.

Après ça, l'autre heure, l'autre heure et demie, c'est vraiment de la formation. Si le maître de stage veut venir, on est ouverts à ça. [...] Faire le tour des bâtiments. Puis après ça, c'est vraiment de la formation sur le plan d'études du module que moi je supervise là, c'était santé et sécurité. C'était vraiment là-dessus. [...] Essayer de passer la matière qu'on voit qui n'a pas passé en classe. [...] J'ai vu des choses très très belles mais très très énormes aussi chez certains producteurs [...] oui il y en a qui l'appliquent très très bien, d'autres, disons qu'on a jaser un petit peu plus avec le maître de stage de ses pratiques. (Maurice)

Pour les enseignants de la formation professionnelle, il y a également enseignement individualisé en ce sens que les visites de supervision de stage leur permettent d'apprendre de nouvelles choses et de se tenir à jour par rapport aux pratiques du métier. De même, pour Martin en formation générale, le fait d'accompagner parfois Mathieu dans ses supervisions de stage lui permet de connaître les réalités des stages et d'apprendre quelques éléments des pratiques du métier, afin d'utiliser ces notions dans l'enseignement des langues, favorisant ainsi l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Dans le cas de Martin comme dans le cas des enseignants de la formation professionnelle, ce qui est appris dans le cadre de cette fonction d'enseignement individualisé pour l'enseignant est réinvesti par la suite dans les pratiques d'enseignement, de façon à ce que ce soit profitable pour tous.

Et quand on va en visites de stage, on apprend plein de choses nous autres aussi. C'est bien bien intéressant. [...] Puis je dirais que quand on va aller dans une entreprise où il risque d'y avoir des choses intéressantes, on pourrait soit filmer ou soit je ne sais pas moi, des installations qui seraient bien nouvelles. Ou encore, une sorte d'injecteur qu'on ne voit pas souvent. Ou soit filmer ou encore prendre des photos numériques. Ou quelqu'un qui aurait une maladie qu'on ne souhaite pas là, mais tu sais quelque chose qui est spécial, on pourrait le prendre en photos ou peu importe quels moyens, mais le rapporter en classe puis en

discuter. « Regardez, à telle place, il y avait telle ou telle chose ». (Claude)

Comme là, bien la dernière fois, il y en a un qui s'est fait installer une tétine à veau automatique. Donc, faire boire les veaux [de façon] automatique. Moi, j'avais été voir ça. Moi, j'ai posé 56 milles questions au maître de stage de ce jeune-là. Puis là bien, on est arrivés ici à l'école et j'ai demandé au jeune de nous jaser de ça ou ce que lui pensait de ça. Est-ce qu'il pensait que c'était un bon investissement? Est-ce qu'il serait porté à influencer son père pour qu'il en mette un chez eux? Etc. (Mathieu)

2.2.3 *Une fonction de soutien nécessaire mais une fonction de « travail avec » absente*

Comme nous l'avons dit au chapitre deux, la fonction de soutien des pratiques de supervision réfère aux actions auprès de l'élève ou du maître de stage visant « l'atteinte du bien-être et de la transparence nécessaire à l'acquisition des apprentissages » (Villeneuve, 1994, p. 29). Si cette fonction n'a pas véritablement d'impact sur l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise et si peu d'enseignants y font allusion (Marcel, Mathieu, Carl, Martin), ils parlent cependant de cette fonction comme un atout majeur pour eux, pour favoriser la relation enseignant-élève et, ultimement, son apprentissage. En ce sens, Mathieu et Marcel parlent du contact privilégié avec l'élève, d'autant que c'est le même enseignant qui effectue la supervision pour un élève tout au long de l'année.

Ce sont des jeunes qui ont un petit peu plus de difficultés à l'école, donc quand tu vas les voir dans un milieu de stage, ça les valorise beaucoup parce qu'ils sont dans leur élément où, pour eux, ils sont meilleurs. [...] Ne serait-ce que faire faire la visite de l'entreprise, bien ils trouvent ça, c'est le fun pour eux parce que c'est comme s'ils t'en montrent, tu sais. [...] Fait qu'il devient familier plus vite. [...] Quand il revient à l'école, veut ou ne veut pas, il va voir plus facilement le superviseur. C'est tout à fait normal. C'est humain. On serait tous comme ça aussi. [...] Fait que, pour les profs qui ne les supervisent pas ces

jeunes-là, comme les profs de formation générale, ça doit être encore plus difficile. (Marcel)

Quant à la fonction de « travail avec », qui a été définie comme la participation de l'enseignant à la tâche en entreprise avec l'élève et/ou le formateur en entreprise, il s'avère qu'elle est presque complètement absente des propos des enseignants. En fait, seul Christian en fait mention, en parlant de ce qu'il sait des pratiques de supervision effectuées par les autres enseignants, car lui n'a pas de tâche liée aux pratiques de supervision à cause du fait qu'il est un enseignant suppléant.

2.3 Particularités des pratiques d'enseignement dans l'alternance

Comme nous l'avons vu au chapitre deux, les pratiques d'enseignement dans l'école ont trait à l'intervention auprès du groupe d'élèves (cours), que ce soit en classe, en atelier ou en laboratoire. Elles peuvent être effectuées individuellement, lorsque l'enseignant intervient seul, ou collectivement, lorsque l'enseignant intervient avec un autre enseignant ou un intervenant externe. Les pratiques d'enseignement hors de l'école, qu'elles soient effectuées individuellement ou collectivement, ont également trait à l'intervention auprès du groupe d'élèves (cours) mais cette fois à l'extérieur du centre de formation professionnelle. Elles réfèrent par exemple aux visites d'entreprise, d'expositions, etc. Dans la première section de ce chapitre, nous avons abordé différents éléments des pratiques d'enseignement, notamment lorsque nous avons parlé des personnes impliquées, des lieux et du temps de formation. Nous ne reprendrons pas ces éléments. Ce qu'il importe de comprendre ici, c'est en quoi les pratiques d'enseignement permettent l'arrimage, ou ce qu'il y a de spécifique ou de particulier dans les pratiques d'enseignement en contexte d'alternance.

2.3.1 *Diminution du temps à l'école et augmentation de liens avec l'entreprise*

Nous l'avons dit, d'emblée, les enseignants disent qu'il n'y a pas de pratiques spécifiques dans l'alternance. En y réfléchissant davantage, les enseignants constatent deux particularités ou deux éléments qui conditionnent leurs pratiques d'enseignement dans l'alternance : la diminution du temps à l'école, dont nous avons abondamment parlé, et l'augmentation de liens avec le milieu de travail.

Bien c'est sûr que le fait qu'on soit en alternance travail-études ça nous laisse beaucoup moins de temps en classe. Fait que ça a demandé une réorganisation des cours qu'on n'avait pas avant. Parce que moi j'enseignais en horticulture maraîchère écologique avant puis on n'avait pas ça. Fait que mettons si j'avais 70 heures en fertilisation bien j'en avais 70 heures. Là en contexte d'alternance travail-études il faut que j'apprenne à faire confiance aussi aux entreprises; ça m'a amené à beaucoup regarder qu'est-ce qu'ils apprennaient vraiment. (Carl)

Ça fait seulement deux ans que j'enseigne en alternance travail-études en production horticole. Avant, j'étais en ornamental hein. Et au niveau, la façon de préparer nos cours, honnêtement il n'y a pas beaucoup de différences. Il n'y a pas beaucoup de différences. C'est vraiment qu'on essaie encore plus de faire participer les entreprises en y allant plus ou des choses comme ça. En donnant beaucoup d'exemples là-dessus. (Claude)

En termes d'arrimage, l'augmentation de liens avec le milieu du travail dans les pratiques d'enseignement se fait à travers les pratiques hors de l'école, telles les journées intensives de formation (MFR) et les visites en entreprise dont nous avons déjà parlé. Elle se fait également dans l'école, par l'utilisation de lieux (ex. serre) et d'équipements représentatifs de l'entreprise, par l'invitation de différents intervenants en classe, etc., dont nous avons également parlé plus tôt. Mais pour les enseignants, ce qui est réellement spécifique à l'alternance, c'est l'augmentation des liens avec le milieu de travail au quotidien, dans leurs cours, dans leurs interactions avec les élèves, qui passe par leur expérience personnelle en tant qu'enseignant issu du métier,

ou qui passe par l'expérience des élèves en stage ou dans leur ferme familiale. En ce sens, les enseignants disent recourir, le plus souvent possible, à l'expérience des jeunes dans leurs pratiques d'enseignement, que cette expérience ait trait à ce qui s'est passé en stage précédemment – et dans ce cas on pourrait y voir une démarche inductive de formation, ou que cette expérience réfère au vécu professionnel de l'élève de façon globale. Le recours à leur expérience personnelle ou à celle des élèves ne serait pas prévu ou planifié mais constitue plutôt un « ça va de soi », un automatisme qu'ils ont développé dans l'alternance.

Mais je dirais que quand je vais être dans mes cours, souvent, je vais leur poser la question, on va arriver admettons sur le distributeur de CO₂: « Bon, y avais-tu à telle place? Puis comment il fonctionnait? Comment qu'ils parlent de ça aussi. Puis là, quand on va aller travailler en serres, souvent l'atmosphère est assez bonne, ils vont le dire: « À telle place nous autres, on faisait ça comme ça ». Ou la fertilisation était faite comme ça. Donc, on partage. (Claude)

Puis plus j'y pense, c'est vrai que quand on est en cours, on fait des analogies ou des, on fait des exemples par rapport à ce qu'ils peuvent vivre en stage ou chez lui. Puis ça le ramène dans le concret des choses. Mais sans le savoir, tu sais, vois-tu là je m'en rends compte. Ça, c'est de l'alternance. (Marcel – entretien post-observation)

C'est que je leur fais partager beaucoup leur expérience pour qu'ils entendent d'autres méthodes ou que oui d'autres méthodes fonctionnent, comme par exemple hier on a parlé du fait que les gens tirent les vaches trois fois par jour au lieu de deux fois. Puis, il y en a même un dans la classe qui avait commencé à tirer les vaches quatre fois par jour, certaines vaches de son troupeau quatre fois par jour. Disons qu'on a partagé ça à l'ensemble des élèves. Fait que c'est ça le vécu que... Mais c'est vraiment au fur et à mesure de la présentation qu'ils apportent leur vécu sur chaque point. (Mathieu)

Si cette façon de faire est riche sur le plan de l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, elle ne semble pas toujours être présente aux

dières des enseignants. À la MFR, la récurrence des stages aux deux semaines permet de faire appel au vécu des élèves de façon plus régulière tandis qu'au CRIFA, la répartition des périodes de stage à des moments spécifiques de l'année fait en sorte que les enseignants ont plus tendance à faire appel au vécu dans ces périodes particulières. Quoi qu'il en soit, il semble que cette spécificité des pratiques d'enseignement ne soit pas toujours présente, principalement à cause de la période d'enseignement de ce module, mais également à cause de la nature même du module, tel que nous l'avons soulevé à l'égard de l'arrimage des objets de formation dans une séquence.

Là, ce qu'il y a de bien, c'est que dans ce module-là, on fait une période de stage [...] Mais, en général, un petit peu plus tard dans l'année ou très tôt dans l'année, ils ne vont presque pas en stage. Donc, souvent, c'est plus genre théorie puis tu t'assures qu'ils se pratiquent dans ton module. [...] Ça ne vient pas rapidement. [...] Sinon, on n'est vraiment comme pas trop en alternance travail-études. On enseigne. (Claude)

Sauf peut-être quand c'est [...] un module théorique théorique là, [...] un exposé carrément qu'il faut que tu donnes, où le jeune n'a pas vraiment de connaissances. Je prends *Anatomie et physiologie végétale*. Là, c'est sûr que ce n'est pas un cours comme ça. C'est plus moi qui... Je donne la matière. C'est sûr que bon, j'aime bien qu'ils interviennent. Mais c'est plus difficile pour eux parce que c'est un sujet qu'ils ne connaissent pas. [...] *Pesticides*, c'est la même affaire. *Pesticides*, oui c'est le fun de voir ce qu'ils vivent chez eux. Ce que le maître de stage vit aussi en tant qu'application de pesticides. Mais, à un moment donné, il faut passer la matière. Fait que ça tombe un petit peu plus théorique. Il y a moins de temps pour des échanges. (Marcel)

2.3.2 *Ajout du retour de stage comme pratique spécifique*

Si les pratiques de supervision permettent aux enseignants d'établir un contact privilégié avec l'élève, les retours de stages constituent selon eux LE moment privilégié pour effectuer les liens entre la formation à l'école et la formation en

entreprise et s'inscrivent, comme nous l'avons vu, dans une démarche inductive de formation.

Bien, c'est parce que c'est tellement particulier. Ils partent en formation en entreprise puis là ils reviennent fait que je pense que c'est spécifique à ce contexte là parce que si, si on n'avait pas de période de formation en entreprise comme ça, on ne ferait pas de retour de stage le lundi, on ne ferait pas de retour. Tu sais on ne ferait pas, on ne prendrait pas le temps de faire le lien nécessairement entre le marché du travail puis la formation. Peut-être pas autant en tout cas, moi je pense que c'est ça qui est intéressant puis en quoi c'est spécifique c'est que ça nous permet, ça nous oblige à faire un lien entre ce qu'on a vu puis qu'est-ce qu'ils apprennent en entreprise. Chose qu'on ne ferait peut-être pas. (Carl)

En ce sens, tous les enseignants de la formation professionnelle, et Martin, en formation générale, nous ont parlé des retours de stage. Pour ce dernier, sa participation au retour de stage lui permet d'avoir une idée globale de ce qui s'est passé en stage, mais en plus, à quelques reprises, il a participé au retour de stage dans le but d'effectuer une évaluation formative dans le domaine des langues (exposé oral).

De façon générale au CRIFA, les retours de stage s'effectuent par groupe d'élèves, avec deux enseignants ; parfois, les deux groupes sont jumelés et tous les enseignants qui ont des modules dans la séquence où a été réalisé le stage sont présents, dans la mesure du possible. À la MFR, les retours de stage sont généralement faits par le superviseur avec son groupe d'élèves, ce qui, nous l'avons dit, limite les possibilités d'arrimage avec le groupe que l'enseignant n'a pas supervisé, et limite les possibilités d'arrimage avec les modules qui ne sont pas sous la responsabilité de cet enseignant. Dans les deux cas, les retours de stage visent à revenir de façon globale sur ce qui a été vécu en stage, peu importe le module avec lequel c'est lié, de manière à ce que différentes informations provenant du milieu du travail soient partagées avec l'ensemble des élèves.

Ça ne sera pas focussé sur le cours comme je donne santé et sécurité. [...] C'est vraiment pour faire un échange entre les élèves pour permettre aux élèves de savoir lui il fait ça de telle manière. Ils vont peut-être bien prendre des petits trucs des fois. [...] C'est vraiment un échange global sur leurs acquis qu'ils ont faits durant le stage. C'est pour ça qu'il faut les mettre en commun et les écouter, même si ça déborde du module. (Maurice)

Puis la période qu'on garde aussi en retour de stage, c'est un petit peu pour ça aussi, c'est de se dire: « Bon bien, regarde, même si je n'ai plus de module, de cours dans ce module-là, mais je me garde quand même une période où je fais un retour de stage, où est-ce que peu importe l'information si elle est en lien avec tel ou tel module, tout le monde la ramènent ». Fait que je peux la brasser et en discuter avec eux autres. Dans ce sens-là, je pense que les retours de stage sont bien importants. [...] Fait que, en quoi ça consiste, c'est tout simplement qu'on va s'asseoir ensemble, puis on va leur demander à tour de rôle d'expliquer grosso modo où ils ont fait leur formation en entreprise parce que ce n'est pas tout le monde nécessairement qui sait. C'est un producteur de quoi. Il est situé à quel endroit. Combien de personnes qui travaillent là? Qu'est-ce qu'ils ont fait dans leur semaine de travail. Est-ce que ça été diversifié? Puis finalement, est-ce qu'ils recommanderaient... Est-ce qu'ils ont aimé leur stage? [...] Puis de discuter un petit peu par exemple si moi je prends semis-repiquage, si tu en as fait. Dans quel type de contenant vous avez repiqué? Quel terreau vous avez utilisé? Qu'est-ce que vous avez repiqué? Est-ce qu'ils respectaient les normes? Des trucs comme ça. (Carl)

Dans certains cas, l'enseignant qui a supervisé amène un élève à parler d'éléments particuliers qu'il a constatés lors de sa visite. Pour Mathieu, cela lui permet de mieux cibler les interventions des élèves en fonction de la formation à l'école et d'éviter la redondance.

Mais, c'est difficile de garder l'intérêt des jeunes dans un retour de stage parce que... [...] Il y [a des élèves] qui ne sont pas intéressants à entendre parler par leur personnalité là. Ce ne sont pas des orateurs où ça prend une éternité à dire ce qu'ils veulent. Fait que, les autres perdent le fil ou encore, les jeunes qui ont plus d'expérience, eux autres trouvent ça anodins ce que l'autre a vécu. [...] J'essaie à travers mes supervisions de

stage de ressortir les points importants ou les choses que je sais que ce n'est pas tout le monde qui sait. [...] J'essaie de sortir vraiment les points forts parce que sinon, si tout le monde se met à nous dire: « Ah bien, j'ai râtelé du foin. J'ai étendu du fumier. » Là, c'est vraiment plate puis ça ne sert absolument à rien. (Mathieu)

En somme, les pratiques d'enseignement, et particulièrement les retours de stage, constituent véritablement un élément important pour l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Rappelons que dans la troisième et dernière section de ce chapitre, l'analyse détaillée de pratiques d'enseignement observées, dont deux retours de stage, nous permettra de mieux comprendre jusqu'où, concrètement, vont ces liens avec le vécu en entreprise et comment ils s'effectuent au cours des interactions.

2.4. Importance des pratiques de corridor et des pratiques de tutorat dans l'alternance

Si, comme les pratiques de supervision, les pratiques d'enseignement occupent beaucoup de temps dans la tâche des enseignants, il ne faudrait cependant pas négliger l'importance des pratiques de corridor et des pratiques de tutorat pour favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Telles que nous les avons définies au chapitre deux, les pratiques de tutorat sont liées à l'encadrement de l'ensemble de l'activité scolaire de l'élève (Legendre, 1993) et ont trait au fait de rencontrer les élèves en dehors des heures de cours, de les orienter vers les ressources, de faire des appels téléphoniques en cas d'absence et de tenir à jour les dossiers pédagogiques qui comprennent des renseignements sur le rattrapage, les appels, les absences, les relations avec des ressources, les objectifs fixés, etc. (MEQ, 1995), alors que les pratiques de corridor concernent les actions non planifiées qui se passent en dehors des heures de cours, par exemple lors des pauses, des repas, etc. et en ce sens réfèrent aux pratiques dans des lieux à la périphérie de la classe (Couturier et Morin, 2003).

Au cours des entrevues précédant les observations, les enseignants ont été questionnés à savoir s'ils avaient des interactions avec les élèves en dehors des périodes de cours. Alors que Michel en formation générale a surtout parlé des pratiques de tutorat, les enseignants de la formation professionnelle ainsi que Martin en formation générale ont abondamment parlé des pratiques de corridor. De façon particulière pour les enseignants du CRIFA, ces pratiques permettent réellement de compenser le manque de temps dédié aux pratiques d'enseignement étant donné le contexte d'alternance, alors que les pratiques de tutorat sont fondues dans les pratiques de supervision.

De façon générale, tous les enseignants parlent du rôle social des pratiques de corridor. Un peu comme la fonction de soutien des pratiques de supervision, ce rôle social n'a pas vraiment d'impact en termes d'arrimage mais permet de développer la relation avec l'élève et ainsi de créer une ouverture pour l'apprentissage. En ce sens, plusieurs enseignants nous ont dit dîner avec les élèves (Carl, Claude, Christian, Martin) ou profiter des pauses pour jaser de tout et de rien (Marcel, Mathieu, Maurice), et dans le cas particulier de la MFR étant donné l'internat, participer aux activités de soir (Martin).

Quand on fait du sport. On est supposés de commencer à faire du sport bientôt, du hockey à l'aréna. Je vais être là. Dans les premières années, je faisais aussi des jeux de société avec eux autres. Ça se limite pas mal à ça. [...] C'est un petit peu de social. Pour qu'ils me voient autrement que juste un prof qui essaie de leur faire apprendre des principes-là. (Martin)

Dans plusieurs cas, c'est le rôle de formation qui prend le plus d'ampleur dans les pratiques de corridor. Que ce soit dans les pauses, sur l'heure du dîner ou à tout autre moment, les enseignants profitent de ces occasions pour répondre aux questions particulières des élèves en regard de la formation, pour aborder certains

éléments en lien avec les stages, pour aller plus loin dans les cas particuliers des entreprises de stage ou des entreprises familiales (MFR), etc.

Oui, dans le sens que, des fois, durant les pauses, c'est aussi banal que ça, quelqu'un il va me revenir, un élève va me dire: « Hey, mon maître de stage, je pensais qu'il était supposons en agriculture conventionnelle mais il est en agriculture durable ». [...] Fait que là, tu en parles. Mais, c'est plus le jeune qui vient t'en parler. [...] je vais développer encore davantage. (Marcel)

Je n'ai pas officiellement à interagir. Mais je le fais tout le temps. Ça veut dire que je dîne avec eux autres. J'ai une couple de petites affaires que je fais avec eux autres. Comme ils me racontent des histoires là. « Christian, là où je travaille, on utilise des affaires. C'es-tu normal? » [...] Il y en a deux, il y a un couple, il y a un couple qui se magasinent des serres. Bien durant les pauses ou le midi, on part ensemble puis je les amène visiter des serres que je sais qu'elles sont à vendre. Puis on négocie ensemble parce que les prix, ils ne connaissent pas ça. Fait qu'on joue à négocier des prix. Puis je suis là comme ressource puis on s'amuse avec ça. Puis c'est les seules interactions que je vais avoir avec eux. Parce que sinon, en ce moment, je ne les vois presque pas. (Christian)

Au CRIFA, nous l'avons évoqué plus tôt, une bonne partie du temps en dehors des périodes de cours est destiné au travail dans la serre en vue de l'exposition annuelle et de la vente de fin d'année. Comme la responsabilité de la production en serre incombe aux enseignants comme aux élèves, ils se retrouvent souvent dans ce lieu de travail et profitent de ces moments pour montrer et faire remarquer des éléments particuliers aux élèves et pour aller plus loin dans leur formation.

Bien, souvent, souvent moi quand je n'enseigne pas, je vais aller travailler dans la serre. Finir je ne sais pas moi, de laver des pots ou... J'ai toujours des choses. Préparer mes prochains cours. Fait que je me rends dans la serre. Puis, souvent soit à la pause, soit sur l'heure du midi, soit le matin, ils viennent, ils viennent souvent. C'est bien. Ils viennent vraiment souvent dans la serre. Puis là, ils me posent des questions. Oui, c'est sûr que si je suis dans le corridor et qu'ils ont des questions, ils me les

posent... Tu sais, à tout bout de champ, il y en a un qui va m'arrêter :
« Claude, sur ma table, il y a telle chose ». Fait que c'est ça, on en parle et
on essaie de résoudre le problème rapidement. (Claude)

3. L'ARRIMAGE VU À TRAVERS LE DÉROULEMENT DE PRATIQUES SPÉCIFIQUES

Cette troisième et dernière section du chapitre des résultats s'intéresse à l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise dans le cadre de pratiques spécifiques et vise à décrire, de façon plus fine, comment s'effectue l'arrimage lorsque l'enseignant interagit avec un ou des élèves (pratique d'enseignement) ou lorsque le formateur en entreprise interagit avec son stagiaire (pratique de formation). Les pratiques d'enseignement ont été choisies étant donné la part importante de ces pratiques dans le travail enseignant, et étant donné que ces pratiques sont effectuées par tous les enseignants. Pour ce faire, chaque enseignant a été observé pendant une leçon variant entre une heure et trois heures. Le moment de l'observation étant déterminé par l'enseignant, celle-ci a pu être effectuée avant la période de formation en entreprise (Christian, Claude) ou après la période de formation en entreprise (Carl, Mathieu, Marcel, Maurice) dans la séquence qu'il nous a été donné d'analyser⁸³. Du côté des formateurs en entreprise, ceux-ci ont été observés dans leurs pratiques de formation au cours de périodes variant entre deux et quatre heures. Rappelons que ces observations ont été enregistrées sur vidéo et transcrites par la suite sous forme de scripts. Par ailleurs, au cours des entretiens post-observation, enseignants et formateurs en entreprise ont été amenés à regarder différentes séquences de l'enregistrement de leurs pratiques et à expliciter celles-ci, nous fournissant ainsi une meilleure compréhension de chacune des actions visionnées mais également une meilleure compréhension des intentions qui ont

⁸³ Notons que les résultats présentés ici ne tiennent pas compte des pratiques d'enseignement observées chez les enseignants de la formation générale, étant donné que le cadre utilisé pour l'analyse ne pouvait s'appliquer à leur situation. Le déroulement des leçons observées fait cependant partie de la description des cas à l'annexe E.

motivé ces actions. Les quelques citations présentées dans cette section sont issues de ces entretiens.

En ce qui a trait à l'analyse, suivant ce qui a été dit au chapitre précédent, rappelons que chaque action des scripts et des verbatim des entretiens post-observation a été codée selon les étapes de la didactique de l'alternance proposées par Geay (1993, 1997, 1998) (situation vécue, explicitation, problématisation, modélisation ou apport théorique) pour les enseignants, et selon les étapes du guidage de l'activité proposées par Savoyant (1995) (explicitation, problématisation et modélisation) pour les formateurs en entreprises. Dans les deux cas, comme nous l'avons spécifié au chapitre Méthodes, nous avons considéré à la fois les étapes amenées par l'élève ou les élèves, suscitées ou demandées par l'élève, amenées par l'enseignant ou le formateur, et suscitée ou demandée par l'enseignant ou le formateur à l'élève ou aux élèves.

Par ailleurs, une mise en garde s'impose ici car si dès le départ, nous avons voulu décortiquer le processus de didactique de l'alternance et le processus de guidage de l'activité en étapes bien distinctes, dans les pratiques il s'avère que ces étapes s'entremêlent et que, souvent, il est difficile de les distinguer. Où s'arrête la situation vécue et où commence l'explicitation? Où s'arrête la problématisation pour laisser place à la modélisation en situation-problème didactique? Où s'arrête l'exécution et où commence le contrôle ou l'orientation? En ce sens, l'analyse que nous avons effectuée ne visait pas à quantifier, de façon précise, la part de chaque étape, mais bien à mettre en perspective la place relative de chaque étape et surtout, à mieux comprendre comment s'effectue chacune de ces étapes et comment s'effectuent, par conséquent, la didactique de l'alternance et le guidage de l'activité chez les enseignants et les formateurs en entreprises participants, ceci en vue de mieux comprendre l'arrimage dans le déroulement de pratiques spécifiques.

Aussi, sans nullement prétendre à une précision mais bien pour avoir une meilleure idée de la place de chaque étape de même que du processus dans son ensemble, nous avons calculé la part de chaque étape versus le nombre total d'actions. Certaines actions relevant parfois de plus d'une étape, il ne faut pas s'étonner si la somme des pourcentages attribués à chaque étape (et à autres) est généralement supérieure à 100% (voir le tableau 10). Aussi, pour mieux comprendre le processus impliqué dans les pratiques constatées en fonction du processus proposé dans la didactique de l'alternance ou le guidage de l'activité, nous avons relevé les différents patrons relativement à l'ordre d'apparition de chaque étape pour chacun des cas. Sans faire état des différents patrons présents dans les pratiques⁸⁴, nous abordons, dans les paragraphes qui suivent, les principaux patrons qui se dégagent des pratiques en traitant de la présence ou non d'une didactique de l'alternance et d'un guidage de l'activité dans les pratiques que nous avons observées.

Ainsi, les paragraphes qui suivent font état, d'une part, de la présence ou non dans les pratiques d'une réelle didactique de l'alternance telle que proposée par Geay (1993, 1997, 1998), et d'un réel guidage de l'activité tel que proposé par Savoyant (1995), et, d'autre part, de la place et de la signification de chacune des étapes dans les pratiques d'enseignement et dans les pratiques de formation en entreprise, de même que de leur impact en matière d'arrimage.

3.1 Pratiques d'enseignement et didactique de l'alternance

Avant d'entrer dans les éléments liés à la didactique de l'alternance, nous devons d'abord préciser succinctement en quoi ont consisté les pratiques d'enseignement observées et donner quelques spécifications quant au déroulement de celles-ci⁸⁵. Dans l'ensemble, la majorité des enseignants ont été observés dans le cadre d'une pratique d'enseignement que nous pourrions qualifier de régulière

⁸⁴ Ces éléments sont présentés pour chacun des cas à l'annexe E.

⁸⁵ Les détails du déroulement des leçons observées sont présentés pour chacun des cas à l'annexe E.

(Mathieu, Marcel, Christian, Claude) alors que Carl a été observé dans le cadre d'un retour de stage⁸⁶ et que Maurice a été observé dans le cadre d'un retour de stage suivi d'une leçon régulière de son module *Santé et sécurité*. De façon générale et pour mieux comprendre le déroulement des leçons, les périodes d'enseignement régulier ont consisté à des exposés interactifs (Mathieu, Marcel, Christian, Claude), des travaux en équipe (Maurice), des exercices d'application se rapprochant des études de cas (Mathieu, Christian, Claude). Autre spécification, toutes les leçons que nous avons observées se sont déroulées en classe, à l'exception de la leçon de Claude, qui a été effectuée en partie en classe et en partie en serre. Ces différentes façons de faire ont des impacts en matière de didactique de l'alternance et pour mieux comprendre ces impacts, nous distinguons, dans la pratique de Maurice, ce qui relève du retour de stage (Maurice1) versus ce qui relève du reste de sa leçon (Maurice2), et dans la pratique de Claude, la première partie de sa leçon qui se déroule en classe (Claude1) versus la deuxième partie qui se déroule dans la serre (Claude2). La part relative de chacune des étapes de la didactique de l'alternance proposée par Geay (1993, 1997, 1998) pour chaque pratique observée est présentée dans le tableau 10.

3.1.1 *Didactique de l'alternance : l'absence d'un réel processus*

De façon générale, les résultats montrent que le réel processus de didactique de l'alternance est très peu présent dans les pratiques d'enseignement que nous avons observées. En effet, pour la majorité des pratiques examinées autres que les retours de stage, les situations vécues sont peu exploitées par les enseignants (moins de 20% des actions pour l'ensemble explicitation-problématisation-modélisation pour Mathieu, Christian, Claude1, Maurice2). Ce constat est particulièrement marqué chez Maurice2, où les situations vécues amenées en dehors de la période de retour de stage ne sont nullement exploitées, contrairement aux situations vécues amenées pendant le retour de stage (Maurice1). Dans le cas de Marcel, les situations vécues sont

⁸⁶ Dans le texte, nous utilisons le terme « retour de stage », communément employé dans l'enseignement, pour parler d'une activité de retour sur le stage.

davantage exploitées (36,4% des actions pour l'ensemble explicitation-problématisation-modélisation) bien que l'ordre d'apparition des étapes diffère de ce qui est préconisé par Geay (1993, 1997, 1998).

En fait, alors que Geay (1993, 1997, 1998) propose une didactique de l'alternance qui entre par la complexité des situations vécues par l'élève et passe par différentes étapes menant à la modélisation en situations-problèmes didactiques avant d'envisager des apports théoriques, l'analyse transversale des patrons d'apparition de ces étapes révèle que les pratiques constatées, en dehors des retours de stage, entrent plutôt par des apports théoriques, et ce sont ces apports théoriques qui suscitent l'expression de situations vécues.

Ainsi, de façon générale chez tous les enseignants de la formation professionnelle, toujours en dehors des retours de stage, c'est le patron *apports théoriques – situations vécues – apports théoriques* qui est prédominant. En ce sens, contrairement à ce que préconise Geay (1993, 1997, 1998), les situations vécues amenées dans les pratiques d'enseignement dites régulières constituent le plus souvent un exemple des apports théoriques, une fin plutôt qu'un début.

C'est une situation qu'il a déjà vécue, que l'élève a déjà vécue ou qu'il a déjà été témoin. Puis là bien, qu'il amène ici en classe. Puis moi, bien, j'interviens par rapport à ce qu'il dit là. [...] Un vécu que l'élève amène. On s'en sert dans le cours. Bien, on ne s'en est pas vraiment servi dans le sens que c'est plus un ajout. (Marcel, *Écoles de pensée*)

En outre, si la didactique de l'alternance proposée par Geay (1993, 1997, 1998) entre par les situations vécues des élèves, force est d'admettre que dans les pratiques que nous avons observées, en dehors des retours de stage, les situations vécues ne viennent pas toujours des élèves et même qu'elles viennent parfois majoritairement des enseignants (Christian, Claude1). Au contraire, dans les pratiques spécifiques que sont les retours de stage (Maurice1, Carl), si les pratiques que nous

avons observées entrent effectivement toujours par les situations vécues par les élèves et que certaines font l'objet d'explicitation, de problématisation et de modélisation, elles n'aboutissent cependant que très rarement à des apports théoriques (seulement 2,0% dans le cas de Maurice1, et 9,5% dans le cas de Carl). On ne peut donc parler, dans ces situations non plus, de réel processus de didactique de l'alternance tel que proposé par Geay (1993, 1997, 1998).

Tableau 10
Part relative des étapes de la didactique de l'alternance (Geay,1993, 1997, 1998)
dans les pratiques d'enseignement des enseignants de la formation professionnelle

		Situations vécues		Explicitation		Problématisation		Modélisation		Apports théoriques	Autres
MFR	Mathieu	11,9%		8,5%		4,6%		4,6%		67,0%	9,8%
		5,1E ¹	6,8e ²	2,4E	6,1e	2,4E	2,2e	2,4E	2,2e		
	Marcel	9,3%		11,8%		15,3%		9,3%		53,7%	10,7%
		3,1E	6,2e	2,5E	9,3e	7,1E	8,2e	2,8E	6,5e		
	Maurice1	15,8%		34,2%		19,4%		19,4%		2,0%	24,0%
		9,2E	6,6e	12,8E	21,4e	12,8E	6,6e	12,8E	6,6e		
Maurice2	5,0%		---		---		---		49,3%	45,7%	
	1,1E	3,9e	--	--	--	--	--	--			
CRIF	Christian	1,6%		1,6%		2,7%		2,9%		55,3%	40,2%
		1,4E	0,2e	1,1E	0,5e	1,1E	1,6e	1,1E	1,8e		
	Claude1	15,2%		6,4%		5,6%		7,6%		66,8%	10,0%
		12,4E	2,8e	6,4E	--	3,6E	2,0e	5,2E	2,4e		
	Claude2	9,2%				41,8%				31,4%	20,5%
	Carl	14,2%		26,3%		19,0%		9,0%		9,5%	32,6%
3,7E		10,5e	5,8E	20,5e	11,6E	7,4e	5,3E	3,7e			

1Les chiffres suivis d'un grand *E* correspondent à la part effectuée ou suscitée par l'enseignant.

2Les chiffres suivis d'un petit *e* correspondent à la part effectuée ou suscitée par les élèves.

En fait, seule la partie de leçon de Claude effectuée en serre (Claude2) s'apparente davantage au processus de didactique de l'alternance bien qu'elle comporte quelques particularités. Celle-ci a consisté en un travail en équipes où les étudiants étaient amenés à observer quelques plants de tomates dans la serre, à poser un diagnostic et à proposer des solutions qui allaient être appliquées par la suite, dans la mesure du possible. Dans le cadre de l'observation, nous avons suivi une de ces équipes qui était en fait constituée de l'enseignant et d'un élève. En lien avec le

processus de didactique de l'alternance, nous avons considéré l'observation des plants et la description de ceux-ci par l'élève ou par l'enseignant comme étant à la fois la situation vécue et l'explicitation de celle-ci. En fait, il s'agit bien ici d'une situation vécue par l'élève (et par l'enseignant), mais la particularité est que celle-ci n'est pas relatée mais vécue *in situ*, à l'école et non en stage. Au cours de l'observation, l'enseignant et l'élève identifiaient des éléments importants (grosueur de la tige, couleur des fleurs, etc.) et posaient des hypothèses (peut-être qu'il a manqué d'eau, d'engrais, etc.), ce qui relève bien de la problématisation. Globalement, nous avons considéré qu'il y avait modélisation en même temps que la problématisation car les éléments importants soulevés par l'enseignant ou l'élève et les hypothèses posées étaient en lien direct avec la théorie vue précédemment dans le cours. Finalement, l'enseignant a apporté des compléments d'informations considérés comme des apports théoriques.

D'autres enseignants (Mathieu, Christian) ont également eu recours à des exercices d'application proches de l'étude de cas, mais avec des situations hypothétiques, bien que réalistes, sur vidéo pour Mathieu, sur papier pour Christian. Pour cette raison nous ne les avons pas considérées comme des situations vécues et la grande majorité des actions qui ont suivi ont été considérées comme des apports théoriques. Quoi qu'il en soit, ces pratiques particulières se rapprochent du processus de didactique de l'alternance et nous reviendrons sur celles-ci dans la discussion.

Les paragraphes qui suivent abordent de façon plus spécifique la part relative et la signification des situations vécues observées dans les pratiques, de même que la part relative et la signification de chacune des autres étapes de la didactique de l'alternance.

3.1.2 *Situations vécues et explicitation : la place de l'expérience de l'élève et de l'expérience de l'enseignant*

Nous l'avons dit, dans les pratiques examinées, les étapes s'entremêlent et il est difficile de distinguer où termine une étape et où commence l'autre. Aussi avons-nous considéré les situations vécues comme le fait d'amener – ou de faire amener – , c'est-à-dire de nommer une situation authentique faisant appel au vécu professionnel des élèves, ou, comme nous l'avons spécifié plus haut, une situation authentique faisant appel au vécu professionnel de l'enseignant. L'explicitation, que nous avons définie au chapitre deux comme les opérations qui consistent à la prise de conscience, la verbalisation (mise en mots) du vécu professionnel des élèves, a été considérée, essentiellement, comme le fait d'amener – ou de faire amener – des détails sur la situation vécue par l'élève ou par l'enseignant.

Un premier élément important qui ressort est sans nul doute le fait que les situations vécues sont présentes dans toutes les pratiques d'enseignement et non pas seulement dans les retours de stage. Bien que cela puisse sembler anodin, cette présence des situations vécues dans toutes les pratiques dénote un souci évident, de la part des enseignants ou de la part des élèves, de raccrocher la formation à l'école à la réalité en entreprise. Cependant, l'analyse plus fine de ces situations vécues permet d'apporter quelques bémols à ce souci d'arrimage.

D'abord, en dehors des pratiques d'enseignement dans les retours de stage (Maurice1, Carl), le tableau 10 montre une part plus grande des situations vécues amenées par les élèves à la MFR (6,8% pour Mathieu, 6,2% pour Marcel et 3,9% pour Maurice2) qu'au CRIFA (0,2% pour Christian et 2,8% pour Claude1). Ces situations vécues amenées par les élèves sont en fait surtout des situations vécues chez eux pour les étudiants de la MFR, et surtout des situations vécues à la serre du CRIFA, pour les élèves du CRIFA, ou constituent des demandes de situations vécues envers l'enseignant. L'exemple de Claude1 est assez révélateur en ce sens là où le

2,8% correspond à 7 interventions d'élèves : 4 où un élève réfère à quelque chose qui s'est passé dans la serre du CRIFA, 1 qui fait référence à quelque chose qu'il a vu lors d'une journée horticole, 1 qui constitue une demande à l'enseignant s'il fait une manipulation abordée en cours dans son entreprise, et une seule qui fait référence à quelque chose qu'il a vu chez un producteur en stage. À l'opposé, dans le cas de Mathieu où le 6,8% correspond à 28 interventions d'élèves, 14 réfèrent à une situation vécue sur la ferme familiale, 10 font référence à des situations qui prévalent chez les producteurs laitiers en général, 1 constitue une demande à l'enseignant s'il a déjà eu l'occasion de voir un système particulier de traite abordé dans le cours, et 4 réfèrent à un producteur spécifique, que ce soit le formateur en entreprise, une connaissance ou un producteur visité aux Etats-Unis.

En ce sens, si l'on peut parler d'arrimage entre la formation à l'école et la réalité en entreprise, on peut cependant difficilement parler d'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise dans les pratiques d'enseignement régulières que nous avons observées, car les situations vécues en stage constituent une infime partie des situations amenées par les élèves. Au contraire, au cours des retours de stages, toutes les situations amenées par les élèves font référence aux situations vécues en stage.

Par ailleurs, les situations vécues que nous avons identifiées comme relevant de l'enseignant correspondent, globalement, à des situations vécues ou vues en entreprise par les enseignants (Christian, Claude¹, Mathieu) ou essentiellement au fait de susciter l'expression de situations vécues par l'élève (Marcel, Maurice²).

Je parlais d'une maladie qu'on retrouve en serres, qu'on retrouve en champs. Là, je partageais mon expérience personnelle parce qu'on a déjà eu [cette maladie] chez nous sur l'entreprise, pendant quelques années, puis je leur partageais ça. (Claude, *Entretien de plantes herbacées en serre*)

Dans le cadre des retours de stage, Carl se limite à faire émerger des situations vécues en stage par les élèves (« toi, qu'est-ce que tu as fait? ») alors que Maurice1, à plusieurs reprises dans le but de faire ressortir des éléments particuliers du stage en lien avec son module *Santé et sécurité*, nomme lui-même une situation que l'élève a vécue en stage qu'il a vu lors de sa visite de supervision ou qui lui a été rapportée par l'élève ou le formateur en entreprise lors de cette visite.

En général, cette identification de situation vécue par Maurice1 se poursuit par une demande d'explicitation à l'élève, ou, dans plusieurs situations, c'est encore Maurice1 qui décrit et apporte des compléments à la description à la lumière de ce qu'il a vu au cours de sa supervision, alors que les élèves de Carl explicitent davantage de façon autonome, ce qui explique la part relative de l'explicitation par l'enseignant plus élevée chez Maurice1 que chez Carl. Quoi qu'il en soit, les résultats montrent clairement que l'explicitation est beaucoup plus présente dans les retours de stage (34,2% pour Maurice1, 26,3% pour Carl) que dans les pratiques dites régulières (8,5% pour Mathieu, 11,8% pour Marcel, 1,6% pour Christian, 6,4% pour Claude1). En effet, les retours de stage sont considérés comme étant les moments privilégiés pour parler de l'expérience vécue en stage et décrire ce qui s'est passé, alors que dans les autres pratiques d'enseignement où l'explicitation est plus faible, on a peu de temps et dans la réalité nous constatons que les enseignants ne font souvent que nommer l'expérience (situation vécue) sans entrer dans les détails.

L'élève décrit son stage, ce qu'il y avait, ce qui l'a intéressé, les tâches qu'il a eues à effectuer. [...] Puis là, il remarque que là-bas, ils ont une façon vraiment différente au niveau des terrains puis tout ça, puis il l'explique. Fait que c'est intéressant parce que, en même temps, il a eu une nouvelle information puis il la transmet aux autres. Puis même s'ils n'ont pas fait le stage [à cet endroit là], ils voient qu'il y a d'autres façons de faire aussi. (Carl, *Retour de stage*)

Par ailleurs, qu'elle soit faite à l'intérieur des pratiques d'enseignement régulières ou des retours de stage, l'explicitation demeure très générale, se situe

plutôt dans une description globale de l'expérience et concerne davantage le contexte que le déroulement de l'action, bien que la description par les élèves ou par les enseignants du déroulement de la tâche à proprement parler est davantage présent dans la pratique de Carl.

3.1.3 *Problématisation et modélisation : des étapes souvent implicites*

Suivant le sens que nous avons retenu au chapitre deux, la problématisation réfère aux opérations de l'enseignant ou des élèves qui consistent à identifier ou à faire 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 se définit quant à elle comme les opérations de l'enseignant ou des élèves qui consistent à bien poser le problème ou faire poser le problème en regard des différentes disciplines (Geay, 1997; Geay et Sallaberry, 1999).

Or, la distinction entre les deux est bien mince, d'autant que dans les pratiques d'enseignement que nous avons observées, 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. Ainsi, dans les pratiques que nous avons examinées, problématisation et modélisation sont souvent entremêlées. De façon générale, le tableau 10 montre qu'en dehors de la partie de la leçon de Claude qui a été effectuée en serre et dont nous avons traité plus tôt, problématisation et modélisation sont davantage présentes, il fallait s'y attendre, dans les retours de stage. Dans ce cas comme dans d'autres, étant donné l'enchevêtrement des deux étapes, la part relative attribuée à la problématisation correspond à celle attribuée à la modélisation (Mathieu, Maurice¹, Claude²), surtout qu'on se situe dans le cadre de l'enseignement d'un module en particulier. En effet, dans le cas de Mathieu et de Claude², enseignants ou élèves identifient des éléments pertinents des situations vécues ou formulent des hypothèses en lien direct avec leurs modules *Traite et*

qualité du lait ou *Entretien herbacé en serre* puisque les situations amenées concernent directement ces modules, et en ce sens nous avons considéré que le problème était posé en regard de leur discipline et donc qu'il y avait modélisation. Il en est de même pour une partie de la problématisation et de la modélisation des autres enseignants.

Il n'en demeure pas moins que cette modélisation est implicite et inhérente à l'enseignement d'un module, alors qu'il n'y a pas de modélisation en regard des autres modules malgré les nombreuses possibilités en ce sens (Mathieu, Maurice1, Claude2). Par exemple, dans le cas de Maurice1 où la pratique observée a trait au retour de stage, problématisation égale modélisation puisque celles-ci concernent uniquement le module de Maurice, *Santé et sécurité*, où Maurice demande, suite au compte-rendu des situations vécues en stage et l'explicitation générale de celles-ci par les élèves, à chaque élève d'identifier des éléments problématiques de sa ferme de stage en regard de la santé et de la sécurité.

Au contraire, dans le cas de Carl, où plusieurs enseignants sont présents au moment du retour de stage, la problématisation demeure assez générale alors que la modélisation consiste sinon à poser le problème en regard de différents modules, au moins à identifier à quel(s) module(s) la situation fait référence, ce qui explique que la modélisation soit plus présente que la problématisation. Cette situation est d'autant plus vraie que, dans certains cas où il y a absence de problématisation suite à l'énonciation simple de situations vécues et-ou l'explicitation de celles-ci par un élève, l'enseignant ne fait que demander à l'élève s'il a pu remplir son cahier de stage portant sur tel module. À cet égard, l'analyse des entretiens post-observations fait également ressortir une part de modélisation implicite effectuée par l'enseignant : « Dans ma tête, je me disais : « elle vient de compléter le cahier de ce module-là » ». (Carl, *Propagation des plants par semis*)

Ce caractère implicite de la modélisation est aussi vrai pour la problématisation, car les dimensions pertinentes, si elles sont parfois nommées par les élèves ou l'enseignant, ou les hypothèses, si elles sont parfois posées par les élèves ou les enseignants, ne sont pas explicitement identifiées comme telles ou suscitées chez l'élève par l'enseignant. Le résumé d'une situation allant des apports théoriques à la problématisation, issue de la pratique de Marcel, permet de comprendre ce caractère implicite de la problématisation : Marcel parle des productions et des types de sol dans lesquels on fait du semis direct au Québec (apports théoriques) quand un élève lui présente une situation de la ferme familiale où ils ont obtenu de hauts rendements de maïs dans un sol argileux (situation vécue). Alternativement, l'élève décrit la situation et comment ils avaient procédé (explicitation) alors que Marcel lui pose des questions spécifiques : *est-ce qu'il y avait du maïs les années avant? est-ce que c'était en rotation? est-ce que le sol était drainé?* etc. (problématisation). Ainsi, pendant l'explicitation d'une situation par un élève, Marcel pose des questions en regard de dimensions pertinentes de la situation et semble donc poser ses propres hypothèses, ce qui relève bien de la problématisation, mais il le fait de façon implicite seulement, puisqu'il ne dit pas aux élèves que ce sont des éléments importants à regarder pour bien comprendre la situation. Soulignons par ailleurs que cette problématisation est effectuée par l'enseignant et non par l'élève, et que les interactions qui ont suivi ne témoignent pas de modélisation.

Dans l'ensemble, ce que nous avons considéré comme étant de la problématisation relève de ce genre d'interactions, et l'analyse des entretiens post-observations révèle une intention, de la part des enseignants, d'amener les élèves à problématiser, et la difficulté de le faire dans le cours de l'action.

Bien l'élève il décrit son stage mais sur le bout des lèvres. Puis ce n'est pas pertinent. Qu'est-ce qu'il dit là, ce n'est pas pertinent. Moi, j'essaie de lui en faire sortir... Parce que moi, pour l'avoir vu, bien je sais qu'il a fait d'autres choses que ça. Donc, je veux qu'il puisse le partager à la classe. Puis je voudrais qu'il s'en vienne sur la santé sécurité parce qu'à la place où il était lui, c'était... Il y avait beaucoup de points qui

étaient à corriger. Mais il ne le disait pas. Je ne voulais pas le dire à sa place. [...] C'est ma préoccupation d'essayer, puis je n'ai pas été capable d'y faire sortir. [...] Puis là, à un moment donné, je ne sais pas si je manque d'expérience ou... Je trouve que le temps passe, puis que ça n'aboutira pas. Fait que là, je passe ailleurs. (Maurice, *Santé et sécurité*)

Dans certains cas, la modélisation est plus grande que la problématisation (Christian, Claude¹), car en plus des situations où problématisation et modélisation sont entremêlées, en référence au module qu'ils enseignent, ces enseignants posent également le problème en regard d'autres modules alors qu'ils ne font que mentionner que tel aspect a été vu ou sera vu dans un autre module. Au contraire, dans le cas de Marcel où la modélisation est plus faible que la problématisation, bien que les situations vécues amenées par les élèves touchent réellement à plusieurs disciplines et que plusieurs éléments pertinents de la situation soient relevés par les élèves qui posent de nombreuses hypothèses, le problème n'est pas posé en regard des différentes disciplines ou le lien n'est pas effectué avec les autres modules.

3.1.4 Apports théoriques : l'élément qui distingue pratiques d'enseignement régulières et retours de stage

Suivant la définition qui a été retenue au chapitre deux, les apports théoriques englobent toutes les opérations de l'enseignant ou des élèves qui consistent à amener des connaissances. Partant de cette définition, nous constatons que les apports théoriques sont très peu présents dans les retours de stage (2,0% pour Maurice¹, 9,5% pour Carl), créant ainsi une rupture dans le processus de didactique de l'alternance proposé par Geay (1993, 1997, 1998). Dans ces situations, les apports théoriques consistent majoritairement, à des précisions au niveau du vocabulaire technique lorsque les élèves utilisent des termes spécifiques aux entreprises, de vérifications auprès du groupe que chacun connaît ce dont un élève est en train de parler, et d'explications ou d'informations supplémentaires à partir de ce qui a été dit sur une situation vécue. Ce dernier élément est plus présent dans la pratique de Carl

que celle Maurice¹, et constitue davantage l'aboutissement d'une construction à partir des situations vécues.

Au contraire, les apports théoriques sont prépondérants dans les pratiques dites régulières mais ne sont pas, généralement, l'aboutissement d'une construction à partir des situations vécues. Dans ces pratiques, nous l'avons dit, ils constituent plutôt l'étape première qui suscite l'émergence de situations vécues de la part de l'enseignant ou des élèves. Ils consistent alors majoritairement à de nouvelles connaissances amenées par le biais d'exposés interactifs et de lectures individuelles ou en grand groupe, des rappels ou vérifications de connaissances antérieures, des résumés, des exemples et des mises en situations ou cas analysés, et des informations amenées sous forme de questions-réponses. Ce dernier élément est davantage présent dans les pratiques d'enseignement des enseignants de la MFR, où ceux-ci font en quelque sorte émerger les connaissances à partir du vécu des élèves qui, rappelons-le, sont pour la plupart des fils et des filles de producteurs agricoles et ont une certaine connaissance du métier. Au CRIFA, les apports théoriques passent majoritairement par des exposés interactifs, où ce sont les enseignants qui amènent les connaissances alors que les interventions des élèves consistent majoritairement à poser des questions d'éclaircissement. Quoi qu'il en soit, ces apports théoriques sont, généralement, liés à la réalité en entreprise, d'autant que le matériel didactique utilisé, tel que nous l'avons vu en regard de l'arrimage des éléments organisationnels, fait référence au milieu du travail ou consiste en des sources d'informations généralement consultées par les producteurs agricoles.

3.2 Pratiques de formation en entreprise et guidage de l'activité

Comme nous l'avons fait pour les enseignants, avant d'aborder les étapes du guidage de l'activité, nous devons d'abord préciser succinctement en quoi ont consisté les pratiques de formation observées et donner quelques spécifications quant

au déroulement de celles-ci⁸⁷. Dans l'ensemble, la majorité des formateurs en entreprise ont été observés dans le cadre d'une pratique de formation que nous pourrions qualifier de régulière, étant donné que ceux-ci nous ont dit ne pas avoir modifié le cours de leur travail à cause de notre présence. De façon globale, pour Charles-Eugène et Charles-Étienne, nous avons observé le formateur en entreprise et le stagiaire en train de faire des tâches de repiquage, bouturage ou rempotage en serre; pour Charles-Henri, de la taille, de la ligature et de la greffe de bonsaï; pour Marc-André, de la programmation de distributeur automatique de concentrés (DAC), du labour, du ramassage de roches et l'entrée des vaches; pour Marc-Olivier, l'essentiel de la pratique observée consistait à la préparation de l'étable et à la visite du classificateur et du vétérinaire. Seul Marc-Antoine, qui travaillait généralement dans le bois avec son stagiaire, nous a dit avoir fait en sorte que les tâches auxquelles nous assistions soient davantage reliées à la production laitière, bien que, dans l'ensemble, il s'agissait de tâches qui devaient être faites de toute façon (prise d'échantillons d'ensilage, programmation du DAC, déplacement et soins des vaches, traite). Une seule partie de la pratique de Marc-Antoine, selon ses dires, a été spécifiquement réalisée à cause de notre présence et nous avons tenu à la faire ressortir dans la présentation des résultats (voir tableau 11) : il s'agit d'une partie où Marc-Antoine regarde le cadran de régie avec son stagiaire et lui explique le fonctionnement. La part relative de chacune des étapes du guidage de l'activité proposées par Savoyant (1995) pour chaque pratique observée est présentée dans le tableau 11.

3.2.1 *Guidage de l'activité : la présence de divers processus*

De façon générale, les résultats montrent une présence de chacune des étapes dans les pratiques des formateurs en entreprise bien que, les opérations d'exécution occupent une plus grande part des actions pour la moitié des formateurs (Marc-

⁸⁷ Les détails du déroulement des périodes observées en entreprise sont présentés pour chacun des cas à l'annexe E.

Antoine, Charles-Étienne, Charles-Eugène) et que les opérations de contrôle représentent la plus faible part des actions de l'ensemble des formateurs en entreprise. Aussi, chez l'ensemble des formateurs en entreprises, la somme des parts relatives aux trois types d'opérations est supérieure aux actions qui se retrouvent dans la catégorie *Autre*, bien que la différence soit moins importante chez Marc-Olivier. En ce sens, il y a bien, à notre avis, présence d'un guidage de l'activité chez les formateurs en entreprises participants.

Tableau 11
Part relative des étapes du guidage de l'activité (Savoyant, 1995)
dans les pratiques de formation des formateurs en entreprise

		Exécution		Contrôle		Orientation		Autre
MFR	Marc-Olivier	15,9%		2,8%		36,6%		44,0%
		10,8F ¹	5,1e ²	1,4F	1,4e	25,2F	11,4e	
	Marc-Antoine	63,6% (73,9%) ³		16,3% (19,0%)		29,0% (18,0%)		11,8%
		36,7F	26,9e	12,1F	4,2e	17,5F	11,5e	
	Marc-André	43,7%		17,6%		50,4%		16,4%
		23,5F	20,2e	16,8F	0,8e	31,9F	18,5e	
CRIFA	Charles-Étienne	41,6%		9,1%		38,3%		14,3%
		24,7F	16,9e	3,9F	5,2e	24,7F	13,6e	
	Charles-Eugène	48,8%		17,4%		23,0%		12,5%
		25,8F	23,0e	7,3F	10,1e	15,3F	7,7e	
	Charles-Henri	23,1%		13,3%		63,7%		11,9%
		18,2F	4,9e	8,4F	4,9e	49,7F	14,0e	

¹Les chiffres suivis d'un grand *F* correspondent à la part effectuée par le formateur en entreprise.

²Les chiffres suivis d'un petit *e* correspondent à la part effectuée ou suscitée par l'élève.

³Dans le cas de Marc-Antoine, les pourcentages entre parenthèses correspondent aux parts relatives de chaque étape si on exclue de l'analyse la partie de sa pratique observée concernant le cadran de régie.

Cependant, en termes de processus, l'analyse transversale des patrons d'apparition de ces étapes révèle que 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. Si dans la majorité des situations que nous avons observées, le formateur en entreprise commence par, et se limite même,

aux opérations d'exécution, dans certaines situations, le formateur en entreprise débute par des opérations d'orientation alors que dans d'autres situations, exécution et contrôle, et parfois même exécution-contrôle-orientation s'effectuent en même temps. Quoi qu'il en soit, il n'y a pas un patron attribuable à un formateur, chacun procédant selon différents patrons suivant la tâche à réaliser et l'autonomie ou la compétence du stagiaire. Par exemple, les tâches simples, ou que le stagiaire a déjà effectuées et connaît bien, se limitent généralement à des opérations d'exécution, bien qu'elles se complètent parfois d'opérations de contrôle, seulement sur le résultat et non sur le processus de travail.

Là, je lui ai donné une responsabilité. Donner du foin sec aux animaux. Je lui fais confiance puis après ça je vais aller checker son ouvrage. (Marc-Antoine)

Lorsque la tâche est plus complexe, qu'elle demande un certain raisonnement avant l'action, ou lorsque le stagiaire n'est pas familier avec cette tâche, le formateur en entreprise débute par des opérations d'orientation, comme ce fut le cas pour la taille des bonsaïs (Charles-Henri) et la classification des vaches (Marc-Olivier). En outre, dans une majorité de situations, le guidage de l'activité ne s'effectue pas par étapes successives mais par des opérations simultanées dans l'action. Prenons l'exemple de la programmation du distributeur d'aliments concentrés (DAC) effectuée par deux formateurs en entreprise avec leur stagiaire. Dans le cas de Marc-Antoine, opérations d'exécution et opérations de contrôle sont effectuées de façon simultanée alors que le formateur dit quoi faire au stagiaire, étape par étape, et que le stagiaire effectue la tâche alors que le formateur est à côté de lui pour vérifier ce qu'il fait. L'extrait suivant des interactions entre le formateur en entreprise et son stagiaire pendant que celui-ci effectue la tâche est assez éloquent.

Formateur : « tu le tasses ici »
 Stagiaire fait ce qui est demandé
 Formateur : « marque 15 »

Stagiaire écrit 15

Formateur : « enter »

Stagiaire appuie sur enter

Formateur : « la vache 32 »

Stagiaire va au fichier de la vache numéro 32

Formateur : « elle c'est quel numéro...tu mets 37 enter »

[...]

Formateur : « pourquoi ça ne marche pas? » / Formateur prend la place du stagiaire et regarde les données entrées / « Il aurait fallu que tu descendes »

Dans le cas de Marc-André, pour le même genre de tâche (données sur l'alimentation des vaches), opérations d'exécution, opérations de contrôle et opérations d'orientation sont effectuées de façon simultanée. En effet, le formateur dit quoi faire au stagiaire, étape par étape, donne quelques informations au passage, notamment à quoi ces chiffres correspondent, et le stagiaire effectue la tâche alors que le formateur est à côté de lui pour vérifier ce qu'il fait tel que le montre l'extrait suivant des interactions entre les deux :

Formateur : « Enter »

Stagiaire appuie sur enter

Formateur : « le deuxième compartiment, c'est le minéral, donc tu vois ici (en montrant la feuille), c'est V-I-P Godette, 150, donc tu écris 150, Enter »

Stagiaire écrit 150 et appuie sur Enter

Formateur : « Là, les jours entrent en ligne de compte. Vois-tu le maïs? (en montrant la feuille), donc tu marques 20, pour 20 jours »

Stagiaire écrit 20

Formateur : « Après ça, le minéral lui 5 jours (en montrant la feuille); 20, 05 parce que là vois-tu tu as 20 jours pour avoir ton maïs, 5 jours pour ton supplément »

Stagiaire écrit 05

Formateur : « Enter »

Les paragraphes qui suivent abordent de façon plus spécifique la part relative et la signification de chacune de ces opérations dans le guidage de l'activité et son impact en matière d'arrimage.

3.2.2 *L'exécution : la part prédominante de la formation*

Nous l'avons dit, les opérations d'exécution, que nous avons définies au chapitre deux comme étant les opérations qui consistent à dire ou montrer ce qu'il faut faire et non pourquoi il faut le faire, constituent la plus grande part des actions de la moitié des formateurs en entreprise (Marc-Antoine, Charles-Étienne, Charles-Eugène). Dans les pratiques, les opérations d'exécution consistent parfois, pour le formateur en entreprise, à donner simplement des consignes au stagiaire : « Regarde, je viens de lui dire d'aller enlever l'arroseuse » (Marc-Olivier). Dans d'autres situations, les opérations d'exécution consistent, pour le formateur en entreprise, à décrire le travail de façon plus ou moins détaillée, cette description pouvant s'accompagner d'une démonstration par le formateur en entreprise, ou de la réalisation de l'action par le stagiaire.

Bien là, je lui montre où faire l'échantillon, et ma manière de le prendre aussi. [...] Moi, il fallait que je lui montre. Je lui ai dit comment le faire, mais le dire et le faire, c'est deux. Fait que là, il fallait que je lui montre le premier coup comment faire. Après ça, un coup qu'il m'a vu comment les faire, c'est lui qui va pouvoir faire les applications. (Marc-Antoine)

Pour le stagiaire, les opérations d'exécution consistent à faire ce que le formateur lui demande, à demander ce qu'il doit faire ou à demander des précisions sur ce qu'il doit faire. Dans le cas de Marc-Olivier, pour qui les opérations d'exécution sont les moins présentes (15,9%), les opérations d'exécution se limitent généralement à donner des consignes au stagiaire, même que souvent, le stagiaire effectue des tâches sans qu'il y ait eu de demandes de la part du formateur en entreprise.

On lui donne des tâches à faire [...] qu'il sait faire. Moi, quand je donne une tâche, il la fait. Et quand il a fini, il revient et on lui délègue d'autre chose. (Marc-Olivier)

Dans le cas de Charles-Henri et celui de Marc-André, pour qui ce ne sont pas les opérations d'exécution qui occupent la plus grande part des actions mais bien les opérations d'orientation, cela est dû au fait que les opérations d'exécution s'accompagnent généralement d'opérations d'orientation, dont nous discuterons plus loin.

3.2.3 *Le contrôle : la part cachée de la formation*

Les opérations de contrôle, qui dans l'ensemble occupent la plus faible part des actions des formateurs en entreprise, consistent, pour le formateur en entreprise, à effectuer une observation de ce que fait le stagiaire et à effectuer des interventions visant à corriger l'exécution par le stagiaire en cas de non-conformité. D'abord, il faut dire que si la part des opérations de contrôle ressort plus faiblement dans les pratiques de formation des formateurs en entreprises, c'est qu'une bonne partie du contrôle est effectuée de façon implicite et qu'il est parfois difficile, en dehors d'interventions spécifiques, d'en relever la présence dans les observations.

Donc, souvent, je ne sais pas si tu remarques, mais souvent, je vais faire mon travail, mais je jette toujours un coup d'œil sur ce que le stagiaire fait. Les yeux ils vont, tu sais, je vais juste donner un petit coup d'œil, une seconde. (Charles-Étienne)

Aussi une part importante des opérations de contrôle vient-elle de demandes du stagiaire qui, en quelque sorte, a besoin d'opérations de contrôle explicites pour savoir s'il effectue bien la tâche demandée ou non. Cette situation est particulièrement marquée dans le cas du stagiaire de Charles-Eugène (10,1%), qui vérifie fréquemment, auprès de son formateur en entreprise, si ce qu'il fait est conforme à ce qui a été demandé.

Là, le stagiaire exécute, il commence à exécuter la tâche. [...] Et puis là, il vérifie voir comment il a prélevé la bouture, si tout était correct avant de poursuivre. [...] Dans le fond, il a vérifié comment il avait compris, si c'était correct. (Charles-Eugène)

Chez Marc-Antoine, pour qui la part relative au contrôle est la plus élevée (19,0%) parmi les formateurs en entreprise, les opérations de contrôle relèvent majoritairement du formateur en entreprise (12,1%) et la même situation prévaut pour Charles-Henri (8,4% sur 13,3%). Dans les deux cas, ces opérations de contrôle sont généralement effectuées tout au long du processus de travail et non seulement en regard du résultat.

Là le stagiaire a lavé une vache, puis d'habitude tu laves la troisième, là il a lavé la deuxième. [...] Mais j'ai eu connaissance qu'il avait lavé deux vaches en même temps. [...] C'est pour ça que je lui demandais pourquoi il avait lavé les deux vaches ensemble. Fait que là il a dit « je me suis trompé ». (Marc-Antoine)

Au contraire, comme pour les opérations d'exécution, les opérations de contrôle sont également les moins présentes dans la pratique de Marc-Olivier (2,8%), et sont effectuées presque uniquement en regard du résultat ou du produit fini plutôt qu'en regard du processus.

Là, on se prépare à faire entrer les vaches. Le matin, j'avais dit au stagiaire « tasse, enlève la mangeoire à balles rondes puis gratte le fond de la mangeoire. Lance-ça dans le tas au fond » [...] Fait que là, je suis allé vérifier, quand j'étais là là. [...] Puis il l'avait fait, pas un mot à dire. (Marc-Olivier)

Par ailleurs, dans le cas de Marc-André, où la part de contrôle est également élevée par rapport aux autres formateurs (17,6%), c'est le seul formateur en entreprise dont une part du contrôle consiste non seulement à mentionner au stagiaire lorsque ce n'est pas correct, mais également lorsque la tâche est bien effectuée.

3.2.4 *L'orientation : la part plus ou moins présente de la formation*

Au contraire de ce que l'on pourrait imaginer, les opérations d'orientation, qui consistent à expliquer l'action, la prise de décision de l'action, sont assez présentes dans toutes les pratiques de formation que nous avons observées, et prédominantes dans les pratiques de Marc-André (50,4%) et de Charles-Henri (63,7%). Elles se présentent cependant différemment d'un formateur en entreprise à l'autre et sont plus ou moins complexes.

En effet, dans le cas de Charles-Eugène et de Marc-Antoine, dont les parts relatives de l'orientation sont les plus faibles parmi les formateurs en entreprises (respectivement 23,0% et 29,0%), les opérations d'orientation consistent majoritairement à donner des informations générales et des règles d'actions.

Là, je lui explique que [dans cette situation-là], vu que les plantes sont très différentes d'apparence, on n'a pas besoin de laisser un espace entre les deux variétés parce qu'on ne pourra pas être confondus entre les deux sortes. (Charles-Eugène)

Chez ces formateurs, les opérations d'orientation suivent souvent les opérations de contrôle.

Là, je lui explique vraiment comment, ce qui est important qui touche au sol pour que la bouture s'enracine comme il faut. [...] Parce que moi, j'ai remarqué qu'elle ne pousse pas assez sur la feuille. Dans le fond, c'est juste d'appuyer un peu plus pour qu'elle colle un peu plus au niveau du sol. (Charles-Eugène)

Dans le cas de Marc-André, le nombre d'informations générales et de règles d'action est beaucoup plus important, ce qui explique la part relative très élevée des opérations d'orientation. Dans le cas de Marc-Olivier, où la part relative à l'orientation (36,6%) est assez importante comparativement aux parts relatives des

opérations d'exécution (15,9%) et de contrôle (2,8%), les opérations d'orientation sont essentiellement présentes lors de la classification des vaches effectuée en compagnie du classificateur. Quoiqu'il en soit, les opérations d'orientation consistent majoritairement, dans son cas aussi, à donner des informations générales et des règles d'action. En fait, elles consistent à identifier et décrire les critères pris en compte pour le classement des vaches.

Pour les autres formateurs en entreprises (Charles-Étienne, Charles-Henri), les opérations d'orientation ne se limitent pas à donner des informations générales et des règles d'action, bien qu'elles les incluent, mais également à situer l'action dans une perspective plus large et, à parler des autres façons d'effectuer l'action. La situation dans une perspective plus large consiste notamment à situer cette action dans le temps, à faire voir au stagiaire les résultats ou les conséquences de telle action à long terme. Ces deux éléments représentent une grande part des opérations d'orientation dans le cas de Charles-Henri. Par ailleurs, le nombre plus important d'informations générales et de règles d'action de leur part, expliquent également les parts relatives des opérations d'orientation plus élevées chez ces formateurs.

Je faisais juste leur montrer en fin de compte, à partir d'un arbre là, toutes les options possibles. Qu'il y avait ça, qu'il y avait ça, qu'il y avait ça, tu sais. Puis après avoir étudié toutes les possibilités, c'est là qu'on prend notre décision. [...] J'explique en fin de compte le départ de l'arbre lui, il nous guide sur quelle hauteur qu'on devrait le faire, tu sais. Le penser autrement dit. Parce qu'il faut visualiser mentalement notre arbre [...] c'est ça, à long terme là, tu sais [...] au moment qu'on le taille là. C'est une des options possibles là. Puis déjà, juste, comme j'expliquais, le tronc, la façon qu'il était fait, bien ça m'impliquait qu'il fallait que j'aie un arbre au moins ça d'haut [à la fin]. Sinon, si je ferais un petit arbre comme ça, il ne sera pas beau. (Charles-Henri)

En somme, les opérations d'orientation se présentent comme la part intelligente de l'action, l'expression de tout ce qui se passe dans la tête du formateur lorsqu'il effectue une action.

J'essaie de faire le raisonnement que moi j'aurais face à cet arbre-là, tu sais. Je le dis à voix haute là pour qu'il comprenne là, qu'il voit les options. [...] Le stagiaire il écoute les explications de comment, comment je règle le problème d'un cas d'arbre comme ça. Je lui explique. [...] Fait qu'il voit l'arbre. Il voit les décisions que je prends. Puis [je lui dis] pourquoi je le prends. En fin de compte, je mets ma pensée en parlant, tu sais. [...] j'essaie de leur montrer en un court instant qu'est-ce qu'il va se passer s'ils font ça ou ça ou ça. (Charles-Henri)

En ce sens, l'analyse des entretiens post-observation permet de constater qu'une part importante de l'orientation s'effectue dans la tête du formateur en entreprise au cours de l'action et n'est pas exprimée au stagiaire.

Pour le stagiaire, ça semblait plus quelque chose de grave si on avait oublié de mettre l'engrais dans la terre, que la plante elle n'en aura pas. Sauf que nous autres, ici, on met un engrais [dans la terre], c'est un plus pour la plante. Sauf qu'à chaque eau d'arrosage, moi je le sais que j'ai de l'engrais [...], vu qu'il y a une fertigation constante ici, on ne serait pas obligés de mettre ça. [...] Mais je l'ai peut-être pas bien expliqué au stagiaire par exemple. [...] Il aurait fallu que je dise « admettons qu'il n'y en a pas, de toute façon, on est en fertigation ». Je n'ai pas dit cette information-là qui aurait pu être complémentaire pour lui. (Charles-Eugène)

Enfin, les opérations d'orientation par le formateur en entreprise résultent souvent de demandes d'orientation de la part du stagiaire; dans plusieurs cas, si le stagiaire ne pose pas des questions qui sortent de la procédure de la tâche (Exécution) ou de la vérification du travail effectué (Contrôle) pour aller vers des demandes d'informations supplémentaires (Orientation), il n'y a pas d'orientation. Ceci est moins vrai dans le cas de Charles-Henri, pour qui la part relative effectuée par le formateur (49,7%) est beaucoup plus importante que la part relative attribuée au stagiaire (14,0%).

Puis là, il me demandait justement pour les plants mères : « Pourquoi est-ce que vous faites venir des boutures? » Bien tout

simplement... je lui expliquais que garder des plants mères, ça coûte beaucoup plus cher dans le fond de garder des plants mères, de chauffer ta serre, puis tu as beaucoup plus de risque qu'il y ait des bibittes que de tout nettoyer à l'automne et de repartir à zéro en achetant les boutures plus tard au printemps. [...] Puis c'est sûr que plus le stagiaire est intéressé, plus tu vas penser à des choses à lui partager. Puis plus le stagiaire va poser des questions, plus ça va te faire penser à des situations, des choses qui sont déjà arrivées pour leur en parler. (Charles-Étienne)

3.2.5 *L'autre élément : la part importante des moments de travail dans la formation*

La catégorie *Autre*, que nous avons définie comme étant tout ce qui ne relevait pas des opérations d'exécution, de contrôle ou d'orientation, est peu présente chez la majorité des formateurs en entreprise, ce qui, en notre sens, donne toute son importance au processus de guidage de l'activité en présence. Elle est cependant beaucoup plus présente dans le cas de Marc-Olivier (44,0%). Chez les formateurs participants, la catégorie *Autre* renvoie principalement aux moments où formateur et stagiaire parlent « de tout et de rien », mais renvoie également, et c'est d'autant plus vrai dans le cas de Marc-Olivier, à des moments de réalisation de l'action. En ce sens, 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, notamment lorsque le stagiaire a acquis une certaine autonomie.

4. L'ARRIMAGE DES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN CONTEXTE D'ALTERNANCE

En somme, la présentation des résultats montre qu'il y a effectivement arrimage des pratiques éducatives en contexte d'alternance. Dans la première section de ce chapitre, nous avons abordé l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise dans une séquence école-stage-école. Les résultats montrent que l'arrimage des objets de formation est rigoureusement planifié par les enseignants de la formation professionnelle, qu'il constitue en quelque sorte un passage obligé

pour les enseignants de la formation générale et que chez les formateurs en entreprise, c'est le travail prévu qui prime sur l'arrimage avec la formation à l'école. Concernant le processus, les résultats montrent que la séquence école-stage-école s'effectue majoritairement selon une démarche déductive de formation et, pour ce qui est des éléments organisationnels, les résultats montrent l'importance de ceux-ci et soulèvent le manque de temps pour effectuer l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise.

Dans la deuxième section du chapitre, nous avons essentiellement abordé l'arrimage à travers les différentes pratiques éducatives comprises dans le système de pratiques professionnelles de l'enseignant. À cet égard, les résultats font part d'une perception selon laquelle il n'y aurait pas de spécificité des pratiques dans l'alternance, et mettent en relief l'importance des pratiques de supervision, les particularités des pratiques d'enseignement dans l'alternance, et la participation non-négligeable des pratiques de corridor et de tutorat pour effectuer l'arrimage.

Dans la troisième et dernière section de ce chapitre, nous avons présenté les résultats relatifs à l'arrimage vu à travers les pratiques spécifiques que sont les pratiques d'enseignement et les pratiques de formation en entreprise qui ont fait l'objet d'observations. Cette section a fait état de la part relative de chacune des étapes comprises dans le processus de didactique de l'alternance chez les enseignants et dans le guidage de l'activité chez les formateurs en entreprise, et a mis en relief l'absence d'un réel processus de didactique de l'alternance dans les pratiques d'enseignement observées, et la présence de divers processus de guidage de l'activité dans les pratiques de formation constatées.

Ces nombreux résultats sont discutés dans le prochain chapitre.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION : L'ARRIMAGE, AU COEUR DE L'ALTERNANCE

Arrivée au terme de la présentation des résultats, nous pouvons affirmer que l'arrimage est bien présent, en ce sens qu'il y a effectivement un agencement cohérent et dynamique entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Bien qu'il nous apparaisse maintenant plus complexe, voire parfois subtil, il n'en demeure pas moins que cet arrimage constitue la pierre angulaire de l'alternance, l'élément central autour duquel se construit et se vit l'alternance. Au-delà des résultats obtenus dans un contexte et un moment précis, ce chapitre tente d'apporter un éclairage supplémentaire à la notion d'arrimage, d'abord en confrontant certains de nos résultats à ceux de recherches antérieures.

À cet effet, étant donné que notre recension a essentiellement porté sur la formation professionnelle et que le contexte de concomitance avec la formation générale est particulier aux MFR, la première partie de ce chapitre concerne strictement la formation professionnelle, alors que la deuxième partie s'attarde à la formation générale dans l'alternance et à d'autres spécificités de ce modèle, en lien avec ce qui est prescrit dans la philosophie des MFR. Pour chaque élément abordé, une synthèse des résultats obtenus est présentée avant de mettre en évidence une partie de ceux-ci en lien avec les recherches antérieures. Ceci nous amènera à poser quelques hypothèses en regard de pistes de recherche pour le futur, certes, mais également en regard de pistes de formation et de pistes pour la pratique, que ce soit au niveau de la classe, de l'école ou du système scolaire.

Par la suite, dans la perspective constante d'apporter un éclairage supplémentaire à la notion d'arrimage, la troisième section de ce chapitre tente de redéfinir l'arrimage et de le caractériser.

1. L'ARRIMAGE DES PRATIQUES EN FORMATION PROFESSIONNELLE : CE QUE LES RÉSULTATS NOUS DISENT

En formation professionnelle agricole comme dans d'autres secteurs de formation professionnelle, l'alternance est vue comme une solution à l'échec et à l'abandon scolaire en favorisant l'arrimage entre théorie et pratique (MEQ, 2002*b*). Or, nous l'avons vu au premier chapitre, 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'arrimage entre ces deux lieux de formation est un non-sens car chacun a sa logique propre, spécifique et complémentaire. Aussi avons-nous fait le choix d'aborder l'alternance en termes d'arrimage entre les pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise, ce qui renvoie aux interactions et interrelations effectuées par ces acteurs entre ces deux lieux de formation et les savoirs qu'ils convoquent.

Aussi, si nos résultats montrent effectivement que l'alternance peut favoriser l'arrimage, et en ce sens constituer une avenue intéressante pour contrer l'échec et l'abandon scolaire en formation professionnelle agricole, ils montrent également que la réalisation ou la mise en oeuvre de cet arrimage n'est pas chose simple.

Ainsi, bien que, majoritairement, les liens entre la formation à l'école et la formation en entreprise ne résultent pas d'une démarche volontaire de la part des formateurs en entreprise, ils passent notamment, au sein d'une séquence, par les objets, les lieux et les moyens de formation, malgré un manque de temps évident, et reposent essentiellement sur la planification rigoureuse des enseignants,

l'organisation et la structure scolaire. Pour les enseignants, ces liens sont soutenus non seulement à travers des pratiques formelles telles les pratiques d'enseignement et les pratiques de supervision, mais également à travers des pratiques informelles telles les pratiques de corridor. Dans les pratiques d'enseignement, ces liens sont soutenus non pas à travers un processus réel de didactique de l'alternance supposant une démarche inductive de formation, mais par l'apport continu de situations vécues par les élèves ou par les enseignants, et par des apports théoriques liés à la réalité en entreprise. Ces liens sont également soutenus par les formateurs en entreprise, non pas tellement par des références directes à la formation à l'école, mais par des pratiques de formation qui consistent d'abord à mettre en action l'élève dans un travail lié à la formation à l'école, et qui mettent en œuvre une orientation, sinon complexe, à tout le moins déployant un certain nombre d'informations et de connaissances liées à la formation à l'école.

Dans les sous-sections suivantes, nous reprenons, dans l'ordre, ces principaux résultats en regard de l'arrimage vu à travers une séquence, de l'arrimage vu à travers les pratiques éducatives de l'enseignant, et de l'arrimage vu à travers les pratiques spécifiques que sont les pratiques d'enseignement et les pratiques de formation en entreprise.

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

L'arrimage dans une séquence, rappelons-le, concerne les liens établis entre la période avant, la période pendant et la période après un stage relativement aux objets, au processus et aux éléments organisationnels de la formation. Dans cette sous-section, nous abordons, dans un premier temps, l'hétérogénéité des types d'alternances constatée dans le cadre de cette étude. Nous nous attardons ensuite à l'intégration des objets de formation qui prédomine les séquences qu'il nous a été donné d'analyser, avant de traiter de la démarche déductive qui caractérise le

processus de formation et de discuter des multiples éléments organisationnels qui ont un impact variable en termes d'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Tous ces aspects nous amènent à considérer l'arrimage au sein d'une séquence davantage comme une préoccupation de la part des enseignants bien que les formateurs en entreprises y participent, de façon plus ou moins volontaire.

1.1.1 L'hétérogénéité des types d'alternance

D'abord, contrairement à ce que nous avons cru au départ, les résultats montrent une grande hétérogénéité du type d'alternance mis en oeuvre, non seulement chez les intervenants au sein de chaque centre de formation (variabilité interindividuelle), mais également dans les pratiques de chaque intervenant, enseignants et formateurs en entreprises, 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 intraindividuelle). 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. Dans cette optique, alors que Mazalon et Bourassa (2003) se sont attardés à la formalisation de l'articulation des contenus d'apprentissage, ils ont attribué une alternance juxtapositive aux pratiques mises en œuvre en formation aux métiers semi-spécialisés (FMSS) menant à une attestation de formation professionnelle (AFP), et une alternance concertée aux pratiques en formation aux métiers spécialisés (FMS) menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP). De même, Hardy, Dolbec, Landry et Ménard (2001), qui ont utilisé une typologie particulière à l'égard des stages, ont situé huit programmes de formation dans le modèle traditionnel ou dans le modèle expérientiel, notamment en regard des liens dans les apprentissages.

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 MFR⁸⁸ 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. De même, soulignons que dans le nouveau cadre de référence sur l'alternance travail-études produit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006), qui « expose les normes et les exigences applicables aux projets d'alternance travail-études en formation professionnelle et technique au Québec » (p.2), la nouvelle définition de l'alternance travail-études proposée ainsi que les éléments qui encadrent sa mise en œuvre semblent privilégier le type intégration de l'alternance⁸⁹. Le ministère indique par ailleurs qu'« afin d'assurer un développement qualitatif et durable de cette formule éducative, il importe que sa mise en œuvre soit conforme à des paramètres unifiés visant à assurer la cohérence et l'unité dans le développement des activités d'alternance travail-études au Québec » (p. 16). Bien que le ministère indique également qu'« "unité" ne signifie pas "uniformité" » (p.16) et souligne l'importance d'une certaine souplesse pour ajuster les projets d'alternance aux réalités locales, il nous apparaît ambitieux de viser un type d'alternance pour un ensemble d'intervenants. Si tel est le cas, il faudrait d'abord, à notre avis, que les différents intervenants acquièrent une certaine connaissance des principaux types d'alternance et de leur mise en œuvre et en ce sens, que l'encadrement offert par le ministère, qui, au cours des dernières années, semblait être purement administratif (Lebel, 2002), consiste davantage en une formation pédagogique. De même, si tel est

⁸⁸ Voir à ce sujet le site de l'association des MFR à l'adresse suivante : <http://www.mfr.asso.fr/> .

⁸⁹ Cette définition se lit comme suit : « Une formule éducative qui met en action un dispositif pédagogique et organisationnel propre à articuler, de façon intégrative, des séquences en milieu scolaire et des séquences en milieu de travail, grâce à un partenariat de formation entre l'établissement scolaire et l'entreprise qui s'exerce dans le cadre d'un programme d'études menant à un diplôme reconnu par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport » (p. 14).

le cas, il serait souhaitable que les nouveaux programmes de formation à l'enseignement professionnel, qui accordent davantage de place aux stages en enseignement et s'adressent majoritairement à des étudiants qui occupent déjà des postes d'enseignants (Balleux, 2006a; MEQ, 2001b), d'une part organisent une partie de la formation dans une perspective d'alternance intégrative afin de favoriser le modelage chez ces étudiants-enseignants, et d'autre part incluent des cours visant à favoriser l'appropriation de cette alternance intégrative.

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 attardant à différents éléments des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprises. 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 (voir tableau 3 dans le cadre conceptuel), 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 la complémentarité et la 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.

1.1.2 L'intégration des objets de formation

Un premier élément qui ressort de nos résultats est la présence d'intégration des objets de formation 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 à l'entreprise, bien qu'ils soient abordés différemment dans chacun des contextes. Ainsi, même si nos résultats montrent également la juxtaposition ou la complémentarité des objets de formation pour certains enseignants et formateurs en entreprises, il y a, dans les pratiques que nous avons examinées, bel et bien des liens entre les contenus enseignés à l'école et les tâches effectuées en entreprise, du moins pour une partie d'entre eux.

Chez les enseignants de la formation professionnelle, cinq éléments ressortent en ce qui a trait à l'intégration des objets de formation : 1) la planification rigoureuse visant l'intégration des objets de formation, 2) une croyance que l'intégration des objets de formation est parfois automatique, 3) la difficulté d'intégration des objets de formation pour les modules qui présentent un risque sur le plan de la santé, 4) la nécessité pour les enseignants d'ajuster certains contenus de formation prescrits par le ministère de l'Éducation pour favoriser l'intégration des objets de formation, et 5) une interdisciplinarité entre les modules qui favorise l'intégration des objets de formation.

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. Par ailleurs, en regard de la croyance selon laquelle l'intégration des objets de formation est parfois automatique, nos résultats ont montré que celle-ci a principalement trait aux modules dits « généraux ». Compte tenu de la distinction, en formation professionnelle, entre les modules poursuivant un objectif de situation et les modules poursuivant un objectif de comportement⁹⁰, et entre les modules qui réfèrent à des compétences dites générales et ceux qui réfèrent à des compétences dites particulières⁹¹, il serait intéressant, dans une recherche ultérieure, de se pencher sur l'impact du type de module en matière d'arrimage en contexte d'alternance.

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. Ainsi, comme le soulignaient Savoie-Zajc et Dolbec (2002), « ce n'est pas l'expérience du stage qui est génératrice de la trajectoire des apprentissages, mais bien la structure scolaire des modules théoriques qui fournit un cadre aux expériences du milieu du travail » (p. 242)⁹². Dans le même sens, les résultats d'autres recherches (Hardy et Ménard, 2002; Mazalon et Bourassa, 2003) ont mis 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. À ce titre,

⁹⁰ « Dans les différents programmes d'études, l'objectif de comportement se présente sous deux formes distinctes : celle d'un processus logique de travail, ou découpée en sous-éléments de la compétence, du plus simple au plus complexe. Ce type d'objectif mène à l'évaluation d'une performance : un processus ou un produit. [...] L'objectif de situation se présente sous la forme de phases et de mises en situation sur des aspects reliés, par exemple, au métier et à la démarche de formation, à la qualité, l'efficacité, la communication, la santé et la sécurité au travail. Ce type d'objectif mène à une évaluation de la participation » (Parr, 2005, p.88).

⁹¹ Les « compétences générales, [...] débordent du cadre immédiat de la profession et sont donc transférables à des tâches, activités ou contextes de travail différents de ceux qui sont prévus dans la formation. [...] Les compétences particulières [...] sont directement liées à l'exécution des tâches et à une évolution adéquate dans le contexte du travail » (Gagnon, Leblanc et Rousseau, 2006, p. 17-18).

⁹² La notion de trajectoire soulevée par Savoie-Zajc et Dolbec (2002) renvoie par ailleurs au processus de formation dont il est question dans la prochaine section.

il nous apparaît que les enseignants ne font que suivre les consignes dictées par le ministère :

Lors de séquences de développement de compétences, l'entreprise est tenue de faire réaliser à l'élève les activités de formation requises en vue de la reconnaissance des compétences et de la sanction du programme d'études. Bien que libellées dans un vocabulaire proche des réalités du monde du travail, ces activités sont imposées par l'établissement scolaire, qui les définit avec suffisamment de précision pour en assurer la réalisation en entreprise. (MELS, 2006, p. 9)

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 entreprises dans la séquence mais qui ne sont pas enseignés à l'école, du moins pas dans cette séquence. Sur ce point, il faut souligner que notre connaissance du secteur de formation et du milieu de pratiques, étant donné notre formation initiale en agronomie et nos emplois antérieurs dans ce domaine, a été essentielle pour identifier en entreprises, ce qui relevait de l'un ou l'autre des modules. 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 au sein d'une séquence, de ce qui relève d'un arrimage plus global, qui concernerait 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. Dans le premier cas, nos résultats montrent en effet qu'une partie des autres objets de formation abordés en entreprise constitue des éléments de spécialisation, et qu'une partie concerne des objets hors du domaine de formation ; dans le second cas, nos résultats montrent qu'une partie des autres 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. Du point de vue de la recherche et en lien

avec l'arrimage analysé à travers une pratique spécifique, il serait intéressant de se pencher sur l'importance de cet arrimage « global » dans les pratiques d'enseignement, c'est-à-dire l'apport de situations vécues par les élèves antérieurement à la séquence école-stage-école dans laquelle cette pratique spécifique se situe.

Par ailleurs, chez les formateurs en entreprises, 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 entreprises – voire obligatoire selon les propos du ministère cités précédemment –, car elle est un gage qu'il y a arrimage. À cet égard, une piste de recherche concerne certainement l'identification des facteurs qui favorisent l'intégration volontaire des objets de formation chez les formateurs en entreprises. À notre avis, l'identification de ces facteurs pourraient permettre, du point de vue de la pratique, de mettre en place différents éléments contribuant à amener les formateurs en entreprises à passer d'une intégration accidentelle à une intégration volontaire des objets de formation.

1.1.3 La démarche déductive de formation qui caractérise le processus

En regard du processus de formation, nos résultats montrent une prédominance de la démarche déductive de formation chez les enseignants, et les formateurs en entreprise participent à ce mouvement déductif de formation, bien que, de façon générale, ils soient peu conscients de celui-ci. Par ailleurs, il ressort que la démarche inductive est également présente chez les enseignants, mais accompagne toujours une démarche déductive de formation. Deux raisons 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.

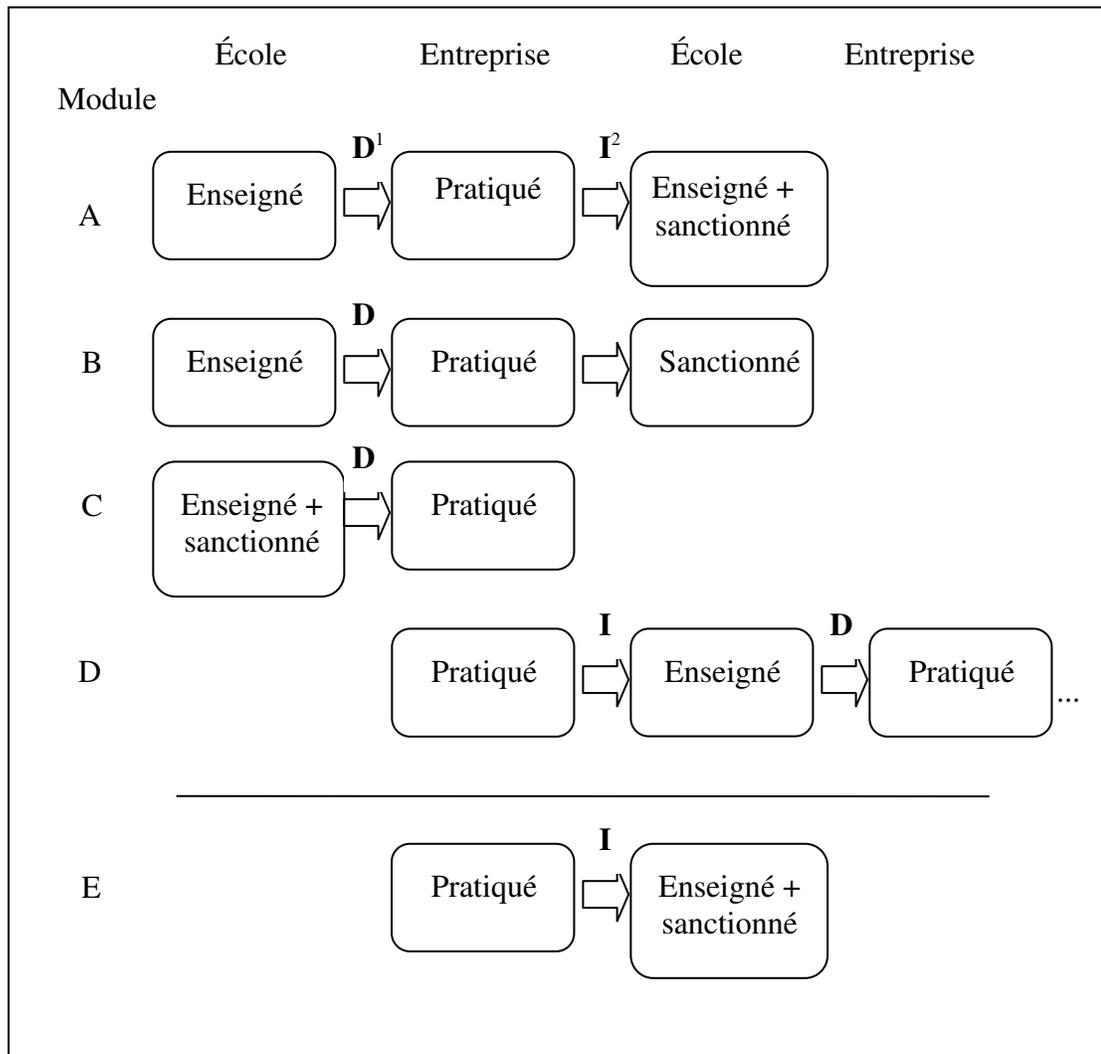
D'abord, alors que nos résultats montrent la prédominance de la démarche déductive de formation chez les enseignants, puisque dans une majorité des modules ils abordent les contenus, à tout le moins minimalement, avant que les élèves aillent en entreprise, les formateurs en entreprise participent quant à eux à ce mouvement déductif de formation tout en étant peu conscients de celui-ci. En ce sens, ils effectuent la pratique mais ne recourent pas 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. Ainsi, nos résultats corroborent ceux obtenus par Savoie-Zajc et Dolbec (2002), dans un programme de formation professionnelle au secondaire, et par Maroy et Doray (2002), dans deux établissements au Québec (collégial) et deux établissements en Belgique (fin secondaire), qui mettaient également en relief une dynamique de formation qui part de l'école pour aller vers une application en stage. L'étude plus fine des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprises, en s'attardant aux processus en jeu, a cependant permis de dépasser les résultats des autres recherches en permettant de mieux comprendre cette dynamique de formation en place dans l'alternance. Elle a permis de constater, d'une part, que la plupart des objets de formation sont d'abord enseignés – voire parfois sanctionnés – à l'école, de façon à

permettre aux élèves de les appliquer et de se pratiquer en entreprises, dénotant ainsi un processus majoritairement déductif, qui est suivi parfois, d'une démarche inductive. Elle a également permis de constater, d'autre part, que certains objets de formation sont d'abord mis en oeuvre en entreprises avant d'être abordés à l'école puis réinvestis en entreprises. Ces différents processus sont présentés dans la figure 9.

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 (modèles A à D dans la figure). Or, en formation professionnelle, le nouveau cadre de référence sur l'alternance indique que la période en entreprise « est basée sur l'une ou l'autre des deux intentions pédagogiques suivantes : le développement de compétences et la mise en oeuvre de compétences, lesquelles définissent les attentes à l'égard du milieu de travail » (p.9), les deux intentions pédagogiques ne devant pas être présentes dans une même période de formation en entreprise. Pour le ministère, le développement d'une ou de plusieurs compétences peut être partiel ou complet, et la sanction du ou des modules s'effectue après la période en entreprise (serait possible dans les modèles A, B, D et E de la figure). Une période en entreprise visant la mise en oeuvre de compétences « a pour objet l'application, dans l'exercice d'une fonction de travail, de certaines compétences ou d'éléments de compétences du programme d'études déjà acquis et sanctionnés en milieu scolaire » (p. 11) (correspondrait au modèle C de la figure). Alors que pour le ministère ces deux intentions pédagogiques doivent être réalisées dans deux périodes en entreprise distinctes, nos résultats montrent clairement la présence de ces deux intentions dans une même période.

Par ailleurs, en ce qui a trait à la démarche inductive, deux modèles ressortent de nos résultats : une démarche inductive suivant une démarche déductive de formation (modèle A), et une démarche inductive précédant une démarche déductive (modèle D). Il ressort également de nos résultats que la démarche inductive seule n'est pas présente (modèle E). Les objets de formation sont d'abord mis en

oeuvre en entreprise avant d'être abordés à l'école (modèle D) lorsqu'il y a une assurance que la tâche a été effectuée par tous les élèves en stage, et qu'il y a une certaine stabilité de la tâche d'une entreprise à l'autre (la traite par exemple). À notre avis, ce constat met en relief le besoin de contrôle, de la part de l'enseignant, pour assumer une démarche inductive de formation.



¹ Le **D** indique la présence de la démarche déductive de formation.

² Le **I** indique la présence de la démarche inductive de formation.

Figure 9

Les processus de formation possibles dans les centres de formation professionnelle

Dans le même sens, en regard du processus, 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 importants, d'autant que dans le nouveau cadre de référence sur l'alternance travail-études (MELS, 2006), le ministère semble préconiser l'agencement des deux démarches de formation⁹³. En ce sens, si la démarche inductive de formation est effectivement souhaitable, il nous apparaît nécessaire d'outiller et de former les enseignants à cet effet, afin qu'ils développent ce qui, selon eux, semble être une façon de faire à laquelle ils ne sont pas habitués et pour laquelle ils ne se sentent pas en contrôle. À cet effet, nous ne pouvons que réitérer ce qui a été dit en début de chapitre en matière de formation en ce qui a trait à l'alternance intégrative.

En outre, alors que le ministère stipule que « le développement de compétences en milieu de travail se déroule à l'intérieur des heures imparties au programme d'études » (MELS, 2006, p. 9), les enseignants que nous avons rencontrés insistent sur le manque de temps pour procéder selon une démarche inductive de formation. À cet égard, il nous semble que si l'on souhaite favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, et par là, la démarche inductive de formation, il faut éviter de voir l'ajout de stages dans la formation comme un simple calcul mathématiques, retranchant les heures effectuées en stages à l'égard d'un module des heures attribuées à l'enseignement de ce module pour la formation à l'école.

⁹³ Nous référons ici aux « phases d'alternance travail-études » définies par le ministère et dont la période « en milieu scolaire doit permettre le transfert des apprentissages réalisés en milieu de travail, produire de nouveaux apprentissages et préparer la prochaine séquence en entreprise » (MELS, 2006, p.13).

1.1.4 La variabilité de l'impact des multiples éléments organisationnels

En ce qui a trait aux 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, alors que ces deux éléments sont fortement liés aux objets de formation. 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 généralement utilisés en entreprise, force est d'admettre que les formateurs en entreprise utilisent peu le cahier de stage et d'autres documents didactiques, ce qui limite l'arrimage, bien que, de façon globale, les équipements utilisés correspondent à ce qui est attendu par l'école dans le cadre de l'enseignement des modules. À l'égard des lieux, nos résultats montrent que les enseignants de la formation professionnelle sortent du contexte de la classe pour favoriser l'arrimage, en utilisant d'autres installations de l'école (ateliers), en allant dans le milieu de travail, en s'efforçant de bien connaître les lieux de stage et en orientant le choix des lieux de stage. Quant aux personnes impliquées dans la formation, il ressort que les enseignants font peu appel aux ressources du milieu pour la formation à l'école, si ce n'est pour aborder des éléments plus spécialisés qu'ils connaissent moins. Du côté des formateurs, nos résultats montrent que ceux-ci recourent peu voir pas du tout aux ressources qui les entourent – en dehors de ce qu'ils utilisent normalement dans leur contexte de travail – que ce soit en termes de moyens, de lieux ou de personnes impliquées. Finalement, il appert que le temps constitue l'élément le plus limitatif en matière d'arrimage, tant chez les enseignants que chez les formateurs en entreprises.

D'abord, bien que Landry (1992) indiquait que les documents pédagogiques (guide de cheminement, rapport de stage) semblent favoriser davantage la collaboration que les documents administratifs (protocole d'entente ou contrat, document d'information, etc.), malheureusement notre recherche montre une sous-utilisation de ces documents par les formateurs en entreprise. Pour les formateurs en

entreprise de la MFR, le fait que la collecte de données ait eu lieu en tout début d'année scolaire, et donc de période intensive de travail en champs, explique peut-être cette sous-utilisation. Alors que les trois formateurs nous ont dit qu'ils prendraient plus de temps éventuellement pour regarder le cahier de liaison, nous faisons l'hypothèse ici que le recours au même formateur en entreprise pour un élève tout au long de l'année peut faire en sorte que ce document sera lu, à un moment ou à un autre. 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 rejoint 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. Ou peut-être faut-il que les enseignants et les centres de formation professionnelle cessent de vouloir et penser que les formateurs en entreprises les utilisent, et mettent en place d'autres façons de faire pour informer les formateurs des objectifs des stages et des apprentissages réalisés jusqu'à maintenant (où l'élève est rendu dans sa formation) et à venir. En ce sens, alors que plusieurs formateurs rencontrés nous ont parlé de la transmission de ces informations par les stagiaires, il faudrait peut-être davantage viser ceux-ci en les informant, dans un premier temps, de façon détaillée de ce qui est visé par la période en entreprise et des attentes à l'égard du formateur, et en les informant, dans un deuxième temps, à transmettre ces informations à leurs maîtres de stage.

Par ailleurs, alors que nos résultats montrent que les formateurs en entreprises 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. En effet, il serait intéressant de faire état, d'une part, d'un ensemble de ressources auxquelles le producteur agricole a recours dans son travail, et d'en analyser le potentiel formateur. D'autre part, il faudrait aider les formateurs à voir ce potentiel formateur et à l'utiliser, ou former davantage les stagiaires à questionner les formateurs en ce sens. Cependant, alors que ces différentes ressources ne sont pas nécessairement consultées pendant le temps de travail, il est certain que dans le contexte MFR où le jeune habite chez le formateur en entreprise, il devient plus facile pour celui-ci d'accéder aux revues utilisées par son maître de stage, aux sites Internet auxquels il recourt, aux livres et autres documents qu'il consulte. Dans une perspective de formation continue de la relève agricole, il nous apparaît que ces éléments de formation sont fondamentaux.

Quant aux enseignants, s'ils font peu appel aux ressources du milieu 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 d'une pratique du métier en parallèle à celle d'enseignant. À cet égard, alors que Balleux (2006a, 2006b) constatait que plusieurs enseignants de la formation professionnelle poursuivent la pratique de leur métier à leurs débuts en enseignement, notre connaissance du milieu agricole et de la formation agricole nous porte à croire que les enseignants de ce secteur poursuivent la pratique de leur métier au-delà de leur période d'insertion en enseignement, d'autant que le calendrier scolaire ne va pas trop à l'encontre de cette pratique du métier. Aussi serait-il pertinent de continuer la recherche sur l'insertion professionnelle des enseignants en formation professionnelle en s'intéressant particulièrement aux enseignants du secteur agricole. Par ailleurs, étant donné que la poursuite de la pratique du métier semble favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, est-ce que les directions des centres de formation, dans le secteur agricole comme dans d'autres secteurs, devraient favoriser la poursuite du métier, au contraire de ce que nous constatons dans certains milieux?

En ce qui a trait au temps, Savoie-Zajc (2001) a examiné la dimension temporelle qui affecte la mise en place de l'alternance en formation professionnelle à partir de la grammaire temporelle proposée par McGrath et Kelly (1992, dans Savoie-Zajc, 2001) qui comprend cinq paramètres : la fréquence, la durée, la périodicité, la séquence, la localisation temporelle. Sans avoir procédé à une analyse aussi fine des éléments liés au temps, notre recherche, en s'intéressant à l'arrimage au sein d'une séquence, a analysé de façon spécifique le paramètre de séquence proposé par McGrath et Kelly (1992) et qui renvoie, selon ces auteurs, à la notion de synchronisation. Par ailleurs, bien que nous n'ayons pas envisagé le temps suivant ces différents paramètres, il importe de souligner que ce dernier ressort comme l'élément le plus limitatif en matière d'arrimage, et ce tant chez les enseignants que chez les formateurs en entreprises. À cet égard, sans faire une analyse approfondie en regard des différents paramètres, certains aspects liés au temps qui ressortent dans nos résultats peuvent être mis en parallèle avec les paramètres de la grammaire temporelle élaborée par McGrath et Kelly (1992) tels que définis par Savoie-Zajc (2001).

D'abord, en termes de *durée* de stage, nos résultats montrent qu'une courte durée de stage limite l'arrimage, en ce sens que l'élève a à peine le temps de se familiariser avec l'entreprise et son formateur, et vice et versa, qu'il doit déjà quitter, laissant ainsi peu de place à la formation et à la réalisation de liens entre ce qui est vu à l'école et ce qui est fait en entreprise. Sans parler d'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, les résultats présentés par Savoie-Zajc (2001) soulevaient également le problème de la courte durée de stage qui rendait celui-ci non-significatif.

Ce paramètre de durée, qui n'a pas été relevé comme étant problématique dans le cas des stages à la MFR, peut être mis en lien avec ceux de *fréquence* et de *périodicité* bien présents à la MFR. En effet, dans ce contexte, non seulement y a-t-il la présence de plusieurs stages, mais en plus les stages reviennent de façon récurrente

aux deux semaines. Ces facteurs, que nous avons quelque peu abordés en traitant de la consultation, par les formateurs en entreprises, du matériel élaboré par l'école, peuvent à notre avis favoriser l'arrimage, dans la mesure où l'élève effectue ses stages dans la même entreprise, tel que nous l'avons vu pour la MFR, d'autant qu'elle assure une bonne connaissance des lieux de stage par les enseignants. Cependant, cette façon de faire risque en même temps de limiter parfois l'arrimage, lorsque l'entreprise et le formateur ne sont pas en mesure de former l'élève en regard de tous les aspects de la production ou en regard de certains éléments spécifiques de la production (par exemple les éléments de génétique en production laitière). À cet égard, nous posons l'hypothèse qu'une plus grande fréquence et une plus grande périodicité des stages favorisent l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprises, dans un contexte où l'élève est amené à changer de lieu de stage. Une recherche en ce sens permettrait cependant d'analyser davantage l'impact du changement de milieu – ce qui signifie à chaque fois une nouvelle familiarisation de l'élève avec l'entreprise et le formateur – sur l'arrimage.

Par ailleurs, nos résultats font état de plusieurs éléments en regard de la période à laquelle s'effectue le stage, ou la saison, et renvoie au paramètre de *localisation temporelle*, qui concerne le « moment de l'occurrence d'une action en relation à une autre dimension temporelle, plus large, englobante et externe, comme par exemple, la planification des stages de formation pratique à l'intérieur d'une année scolaire » (Savoie-Zajc, 2001, p. 359). Si nos résultats montrent, de façon globale, que la planification des stages en fonction des saisons favorise l'arrimage en formation professionnelle agricole, il faut reconnaître que la saison hivernale se prête moins aux stages en formation agricole et que d'autres éléments plus ponctuels du temps comme la température peuvent limiter l'arrimage. Ces éléments renvoient au facteur temporel des savoirs professionnels agricoles de Raisky et Loncle (1993) et remettent en question le cadre rigide de l'école, déjà soulevé par Savoie-Zajc (2001), qui doit planifier des stages d'avance pour un stage ponctuel. En lien avec le paramètre de périodicité et le cadre rigide de la récurrence des stages aux deux

semaines à la MFR, peut-être vaudrait-il mieux, sur le plan de l'arrimage, limiter les stages en hiver et augmenter la durée de ceux-ci à d'autres moments ? À cet égard, comme l'a souligné un des formateurs en entreprises rencontrés, il est un peu illogique qu'il y ait des stages à l'hiver, alors que c'est une période davantage associée au congé pour certains producteurs agricoles, et qu'il n'y ait pas de formation l'été alors que c'est à ce moment où les stages seraient les plus bénéfiques, tant pour l'élève que pour l'entreprise. Ceci soulève la difficulté et le paradoxe de vouloir encadrer la formation agricole dans une année scolaire, d'autant que le problème se pose où certains élèves abandonnent avant la fin des cours pour pouvoir accéder au marché du travail (souligné par les enseignants). Dans une perspective où l'on souhaite favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, ne faudrait-il pas assouplir les règles en usage en formation professionnelle en permettant une période intensive de stages rémunérés au cours de l'été, stages qui seraient entrecoupés de courtes périodes de formation essentiellement consacrées à des retours sur la pratique ? De même, dans le contexte MFR où la majorité des élèves sont des fils et filles d'agriculteurs et où les parents souhaitent qu'ils travaillent sur la ferme familiale pendant l'été, ne faudrait-il pas assouplir les règles en usage dans les MFR et permettre la réalisation de stages intensifs pendant l'été sur la ferme familiale ?

Enfin, sans pouvoir faire de parallèle avec les paramètres temporels utilisés par Savoie-Zajc (2001), 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. Alors que nous avons peu de pouvoir sur ce qui peut être fait en entreprise, il nous apparaît à tout le moins qu'à l'école, les décideurs ne devraient pas considérer entièrement le temps effectué en stage comme une partie de moins à faire à l'école. Dans cette logique, cela conduit directement à notre avis à la complémentarité des lieux de

formation. Au contraire, 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 entreprises 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.

En somme, l'arrimage est bien présent au sein d'une séquence. Il est planifié, organisé, structuré par les enseignants et repose essentiellement sur les objets de formation à l'école c'est-à-dire les modules ou ce qui est prévu dans le cadre du programme. Ainsi, du côté des entreprises, les formateurs n'apportent en général pas de changement dans leur travail pour la formation du stagiaire et pour favoriser l'arrimage avec la formation à l'école, bien que, dans la majorité des cas, cela corresponde, grosso modo, à ce qui est attendu en regard de la formation à l'école, que ce soit en termes d'objets de formation, de processus ou d'éléments organisationnels, et en ce sens ils participent, souvent de façon peu consciente, à cet arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise dans une séquence école-stage-école. L'arrimage au sein d'une séquence, basé sur la planification des objets de formation, implique également la mise en place de pratiques favorisant l'arrimage, dont il est question dans les prochains paragraphes.

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

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. En fait, en y réfléchissant davantage ou en cherchant ce qu'il y a de 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. Les enseignants voient aussi certaines particularités à leurs pratiques d'enseignement, notamment dans le cadre 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 de corridor et donnent également à celles-ci un rôle non-négligeable en termes d'arrimage.

En ce qui a trait à la non-spécificité des pratiques dans l'alternance, ce constat va dans le même sens que les résultats obtenus par Pelletier (2000), qui indiquait, en termes d'ajustement au niveau de l'activité pédagogique et du rôle des acteurs scolaires, que « les rôles et fonctions des professeurs ont peu changé suite à la mise en oeuvre de l'alternance, si ce n'est que l'organisation de l'enseignement pendant l'été et la modification des contenus des cours » (p. 66) en fonction du marché du travail. Ce constat est néanmoins étonnant, voire paradoxal étant donné que les résultats montrent que l'arrimage au sein d'une séquence dépend essentiellement de l'école. 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. Tous les programmes de formation professionnelle étant liés aux réalités du métier, puisque leur processus d'élaboration passe notamment par une analyse de situation de travail⁹⁴, les enseignants ne peuvent faire autrement que de faire des liens avec cette réalité, qu'ils soient dans un programme en alternance ou non. En outre, la très

⁹⁴ Rappelons qu'une analyse de situation de travail est une consultation menée uniquement auprès de dix à quinze personnes du monde du travail et permet de tracer le portrait le plus complet possible de la situation actuelle entourant l'exercice d'une profession ou d'un métier et de son évolution prévisible (MEQ, 2002a).

grande majorité des programmes de formation professionnelle comprennent au moins un stage en entreprise, ce qui laisse supposer la présence, dans la plupart des programmes réguliers également, de pratiques de supervision et de retours de stage, et en ce sens peut expliquer la perception de non-spécificité de ces pratiques dans l'alternance. Par ailleurs, étant donné le stage obligatoire dans les programmes réguliers de formation professionnelle, il nous apparaît que les critères du ministère en termes de nombre, de répartition et de durée des stages pour se dire de l'alternance sont bien faibles⁹⁵, et en ce sens la limite est parfois très mince entre un programme régulier et un programme en alternance. À notre avis, cette non-spécificité des pratiques éducatives dans l'alternance peut peut-être expliquer, du moins en partie, les résultats mitigés des programmes de formation en alternance en regard de la réussite scolaire, notamment dans le domaine agricole (Lebel, 2002).

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. En effet, non seulement les enseignants de la formation professionnelle ont la particularité d'être embauchés sur la base de leur métier (Caron, 1997; COFPE, 1998; MEQ, 1995), mais aussi, ils ont la particularité, étant donné la précarité des emplois en enseignement dans ce secteur, de poursuivre leur pratique du métier en parallèle, du moins au début de leur carrière (Balleux, 2006a, 2006b). En ce sens, nous l'avons vu en traitant de l'arrimage au sein d'une séquence, nos résultats montrent effectivement que les enseignants de la formation professionnelle s'appuient beaucoup sur leur pratique du métier effectuée en parallèle à leurs tâches d'enseignant.

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

⁹⁵ Rappelons que le cadre de référence de l'alternance en vigueur au moment de notre étude (MEQ, 2001a) stipulait qu'un projet d'alternance doit comporter plus d'un stage en milieu de travail pour un temps total de présence d'au moins 20% de la durée totale de la formation. Le nouveau cadre de référence (MELS, 2006) ne semble pas avoir apporté de modifications à ces critères.

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, 1999a; 2001a). Ainsi plusieurs des enseignants que nous avons rencontrés nous ont dit, dans l'informel, que s'il y avait des spécificités dans l'alternance, on ne leur avait pas dit en quoi elles consistaient et comment faire. Par ailleurs, en lien avec les résultats obtenus en ce qui a trait à l'arrimage dans les pratiques spécifiques, l'absence de processus réel de didactique de l'alternance dans les pratiques que nous avons observées dénote bien, à notre avis, la non-spécificité des pratiques d'enseignement dans l'alternance. En ce sens, alors que Lebel (2002) mettait en relief la faiblesse de l'encadrement offert par le ministère, il nous apparaît que, si l'on souhaite toujours faire la promotion de l'alternance et de ses mérites, encore faudrait-il, à notre avis, qu'elle se distingue davantage des programmes de formation réguliers, et à ce titre, la formation des enseignants est essentielle.

En ce qui a trait aux pratiques de supervision, qui sont vues par les enseignants comme étant assez spécifiques à l'alternance, nos résultats montrent qu'elles jouent un rôle important en matière d'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. À cet égard, nos résultats vont dans le même sens que ceux de Hardy, Dolbec, Landry et Ménard (2001), qui relevaient que certains enseignants des programmes qui se situent dans le modèle expérientiel expliquent « que leurs visites hebdomadaires en milieu de travail visent à permettre aux élèves de réaliser des liens avec les apprentissages réalisés à l'école, de faciliter le transfert de la théorie dans la pratique et de compléter les apprentissages effectués en entreprise » (p.14). 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. Enfin, si le fait d'aborder les pratiques de supervision selon différentes fonctions a permis de comprendre davantage en quoi consistent ces pratiques qui, somme toute, sont peu présentes dans les recherches portant sur l'alternance, force est d'admettre cependant que notre recherche n'a fait qu'effleurer la complexité de ces pratiques. En ce sens, il serait intéressant d'approfondir la recherche sur les pratiques de supervision dans l'alternance étant donné l'importance qu'elles ont en regard de l'arrimage.

En somme, bien qu'à prime abord les enseignants ne voient pas de spécificités aux pratiques dans l'alternance, les résultats en regard de l'arrimage vu à travers les différentes pratiques éducatives comprises dans le système de pratiques professionnelles 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. De même, Doray et Tremblay (2001) parlaient en termes de déficit organisationnel de la transformation de la tâche des enseignants, qui s'impliquent davantage dans la gestion des stages. Alors que nos résultats montrent qu'un seul des enseignants rencontrés ne participaient pas aux pratiques directement liées aux stages (supervision et retours de stage), Doray et Tremblay (2001) indiquaient que ces changements sont assumés par quelques individus et en ce sens il n'y aurait pas de prise en charge collective de cette nouvelle configuration de la tâche des enseignants. Quoi qu'il en soit, à notre avis, l'organisation de la tâche des enseignants a un impact important en matière d'arrimage. En effet, il ressort de nos résultats que les différentes pratiques éducatives des enseignants sont liées entre elles – et avec les pratiques du métier – et que ces liens favorisent l'arrimage entre la formation à

l'école et la formation en entreprise. Par exemple, nos résultats ont montré que les enseignants s'appuient sur leurs pratiques de supervision pour amener des situations vécues dans leurs pratiques d'enseignement, que les enseignants utilisent les pratiques de corridor pour aborder certains éléments en regard des stages et de la formation, etc. En ce sens, l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise 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. L'arrimage dépend donc de l'ampleur et de la diversité de la tâche de l'enseignant, c'est-à-dire qu'un enseignant qui enseigne plusieurs modules⁹⁶, qui fait de la supervision et qui est fortement impliqué dans les pratiques de corridor effectuera davantage de liens entre la formation à l'école et la formation en entreprise, dans chacune de ces pratiques. En ce sens, si on désire favoriser l'arrimage, il convient que les directions scolaires se penchent sur l'organisation de la tâche des enseignants en permettant notamment à tous, anciens comme nouveaux enseignants, de participer aux pratiques de supervision étant donné l'importance des apports de ces pratiques en termes d'arrimage.

Par ailleurs, si ces résultats ont permis de mettre en perspective les liens entre les pratiques éducatives et les impacts de l'une sur l'autre, ils ajoutent à l'intérêt de faire des recherches sur des systèmes de pratiques plutôt que des pratiques en particulier ou du moins à situer l'étude de pratiques particulières dans un système de pratiques. Dans ce sens, alors que notre étude s'est limitée aux pratiques éducatives, il serait intéressant de regarder l'ensemble des pratiques comprises dans le système de pratiques professionnelles de l'enseignant en formation professionnelle. Est-ce que, par exemple, les pratiques administratives, et les pratiques en situations contextualisées (conseil d'établissement, réunions d'équipe, réunions de parents), ont un impact en matière d'arrimage?

⁹⁶ Nous référons entre autres ici à l'interdisciplinarité qui favorise l'arrimage et dont il a été question en ce qui a trait aux objets de formation dans une séquence école-stage-école.

1.3 L'arrimage vu à travers le déroulement de pratiques spécifiques : du rêve à la réalité

Dans le cadre de cette étude, nous avons fait le choix d'analyser de plus en plus finement l'arrimage en envisageant ce dernier à travers le déroulement d'une pratique d'enseignement, chez l'enseignant, et à travers le déroulement d'une pratique de formation en entreprise, chez le formateur en entreprise, et ce à partir du processus de didactique de l'alternance et du processus de guidage de l'activité. Or, si ces processus sont privilégiés sur le plan théorique, nos résultats montrent une toute autre réalité dans les pratiques. Ainsi, dans cette sous-section, nous abordons, dans un premier temps, l'absence d'un réel processus de didactique de l'alternance que nous avons constatée chez les enseignants observés. Dans un deuxième temps, nous discutons de la présence d'un guidage de l'activité chez les formateurs en entreprises observés en termes de processus évolutif.

1.3.1 Didactique de l'alternance : un processus complexe peu présent dans les pratiques

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 enseignants 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.

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. 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. Finalement, 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.

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 enseignants. 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 enseignants en contexte d'alternance. En fait, à notre connaissance, aucune recherche québécoise n'a fait état de pratiques observées d'enseignants 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 enseignants participants,

qui consistent en des apports théoriques, l'apport de situations vécues par un élève ou par l'enseignant, et des apports théoriques.

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, aucun cadre n'a guidé l'identification de ces éléments. À cet effet, il importe, à notre avis, de poursuivre l'observation et l'analyse de pratiques d'enseignement en formation professionnelle en affinant le présent cadre, en tenant compte, notamment, des stratégies d'enseignement utilisées. Une autre piste de recherche intéressante consiste, à notre avis, à l'identification des différents types de savoirs en jeu dans ces apports théoriques, types de savoirs que nous avons par ailleurs brièvement décrits dans le premier chapitre en regard des savoirs professionnels agricoles.

Dans la perspective des stratégies d'enseignement utilisées, nos résultats montrent que l'étude de cas ou l'apprentissage par problèmes comme stratégie d'enseignement⁹⁷ s'apparente au processus de didactique de l'alternance et il importe de revenir sur quelques aspects à cet égard. En fait, dans les pratiques que nous avons observées, trois enseignants ont utilisé l'étude de cas comme stratégie d'enseignement pour une partie de leur leçon. Rappelons que pour un des enseignants, les étudiants étaient en fait mis face à des cas de plants de tomates dans la serre de l'école et sur lesquels ils devaient poser un diagnostic et par la suite

⁹⁷ L'étude de cas en tant que stratégie d'enseignement ou formule pédagogique consiste à proposer aux élèves « un problème réel ou fictif en vue de poser un diagnostic, de proposer des solutions et de déduire des règles ou des principes applicables à des cas similaires » (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2000, p. 91).

proposer des solutions. Pour les autres enseignants, les cas fictifs mais réalistes étaient présentés sous forme de vidéo, pour l'un, et décrits sur papier, pour l'autre.

En lien avec le processus de didactique de l'alternance, alors que nous avons considéré l'observation et la description des plants *in situ* pour le premier enseignant comme des situations vécues et l'explicitation de celles-ci, la présentation vidéo ou sur papier de cas s'apparentent sensiblement à ces étapes. Cependant, il est clair que ce n'est pas une situation qui fait directement appel au vécu professionnel des élèves. Ce n'est pas un élève, ni même l'enseignant qui amène une situation qu'il a vécue ou dont il a été témoin mais plutôt une situation externe qui est amenée, malgré son authenticité. De même, l'explicitation, si on peut l'appeler ainsi, se fait en grande partie par le déroulement de la séquence vidéo ou la lecture du cas présenté, où chacun enregistre et comprend, suivant sa perception, les différentes étapes et procédures mises en œuvre dans la vidéo, et les informations davantage relatives au contexte dans le cas présenté sur papier. La mise en mots du « vécu professionnel » se complète parfois par la description, en tout ou en partie, de ce qui a été vu à l'écran par les élèves et l'enseignant ou par l'apport de précisions par l'enseignant sur le cas présenté par écrit.

De même, alors que nous avons considéré l'identification d'éléments clés sur les plants observés et le fait de poser des hypothèses comme de la problématisation pour le premier enseignant, les questions-réponses et les hypothèses spécifiques en regard de certains éléments dans les pratiques des deux autres enseignants s'apparentent à la problématisation. Mais ce ne sont pas les élèves qui identifient les éléments pertinents à regarder, en posant des hypothèses, mais plutôt ces éléments ont été a priori identifiés dans des apports théoriques précédents et donc il s'agit davantage d'une application de la théorie que d'une construction de la théorie à partir d'une situation vécue telle que préconisée par Geay (1993, 1997, 1998). En fait, on est plus en train de résoudre un problème que de « découvrir une science à faire » (Geay et Sallaberry, 1999, p. 13), on est plus dans une logique de

« problémation » (C. Gérard, 1997, p. 45) que de problématisation. En effet, considérée comme la première étape d'un processus de résolution de problème, la problémation correspond à ce temps d'intériorisation personnelle qui permet à l'élève « de s'approprier les contours du problème qui lui est proposé du « dehors » » (*Ibid.*).

Quant à la modélisation, elle est, chez les trois enseignants, plutôt faible puisque les liens avec la théorie sont faits a priori, et implicite puisqu'on se situe dans le cadre de l'enseignement d'un module. En outre, il ne s'agit pas de regarder une situation vécue dans son ensemble et de voir quels pourraient être les apports des différentes disciplines pour favoriser sa compréhension, mais de la regarder, dès le départ, sous l'angle d'une discipline, et dans ce contexte-ci sous l'angle d'un module. En fait, dès le départ les éléments pertinents de la situation sont identifiés en fonction des apports théoriques. Finalement, les compléments d'informations apportés par les enseignants constituent réellement des apports théoriques.

Quoi qu'il en soit, l'utilisation de l'étude de cas comme stratégie d'enseignement, parce qu'elle s'approche du processus de didactique de l'alternance, constitue peut-être une étape dans l'appropriation de la démarche par les enseignants. Pour se rapprocher davantage du processus de didactique de l'alternance, il faudrait passer de l'exploitation de situations fictives ou vécues *in situ* à l'exploitation de situations vécues par les élèves en entreprises. En ce sens, une piste de formation se dessine, car si ces situations sont très présentes dans les retours de stage, nos résultats ont montré que l'explicitation de celles-ci se limite souvent à la description du contexte. Aussi faudrait-il d'abord, à notre avis, former les enseignants en matière d'explicitation (voir Vermersch, 1997), de façon à dépasser la simple description du contexte et à canaliser la verbalisation des élèves vers la description du procédural, c'est-à-dire vers la description fine du déroulement de l'action effective.

De plus, alors qu'une petite partie de l'explicitation effectuée par les élèves lors des retours de stage tend vers une verbalisation du déroulement de l'action, il

serait intéressant, sur le plan de la recherche, de pousser l'investigation sur l'explicitation des situations vécues en analysant un plus grand nombre de retours de stage et en cherchant à comprendre ce qui, dans les actions et les intentions des enseignants, fait en sorte qu'une situation vécue est seulement nommée, alors qu'une autre est décrite dans son contexte, et qu'une autre est exploitée véritablement en termes de déroulement de l'action effectuée en stage. Les résultats d'une telle recherche ne pourraient par ailleurs qu'alimenter les pistes de formation dont nous venons de parler. Ces différentes pistes vont dans le sens, nous semble-t-il, d'un meilleur arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise.

Par ailleurs, en ce qui a trait aux situations vécues, il convient de souligner qu'une part importante de celles-ci sont amenées par les enseignants plutôt que par les élèves, et que les situations vécues amenées par les élèves dans les pratiques régulières ne sont majoritairement pas des situations vécues en stages. Il nous apparaît que ces éléments sont importants en matière d'arrimage. 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 entre la formation à l'école et la réalité en entreprise en est que bonifié, mais s'agit-il alors d'alternance?

En ce qui a trait à la problématisation, Gérard (1997, 2000) indiquait que c'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'effectuent réellement l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise, où le passage se fait entre une situation de travail et un problème scolaire. Or, nos résultats ont montré que ces étapes sont très faibles dans les pratiques examinées, d'abord parce qu'elles sont implicites, mais également parce que la modélisation constatée consiste davantage à identifier le ou les modules auxquels la situation fait référence qu'à poser le problème en regard de ces différents modules. Mais 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. À cet égard, Geay (1997) parlait de « faire exister une véritable compétence didactique du formateur de l'alternance » (p. 33), compétence qui se traduit dans les « capacités d'analyser les situations de travail et d'identifier des situations-problèmes réelles; capacités d'aider les alternants à expliciter leur action et

à problématiser leur activité » (p.33-34). Mais, comme cet auteur le souligne, il s'agit là d'une « approche incertaine, onéreuse et peu rassurante pour l'enseignant; elle semble pourtant, faute d'autres perspectives, la seule voie praticable pour permettre l'accès au sens du savoir » (p. 34). À ce titre, la formation et l'accompagnement des enseignants dans l'appropriation de ces nouvelles façons de faire deviennent indispensables.

En outre, dans une perspective de développement continu des compétences chez les travailleurs du domaine agricole, il nous apparaît qu'une formation professionnelle agricole centrée sur la recherche de sens à partir de situations vécues ne peut qu'accroître la capacité de ces travailleurs à faire face à de nouvelles situations dans le futur. En ce sens, C. Gérard (1997) indique

qu'envisager la formation, en la concevant à partir des situations-problèmes, suppose que la personne-apprenante acquière progressivement une propension à problématiser; c'est-à-dire une capacité à raisonner par abduction et à développer des compétences susceptibles de l'amener à faire émerger, du « creux de son autoréférence », des situations complexes qui l'interrogent et l'engagent naturellement dans une dynamique de raisonnement heuristique par rapport à la résolution de cette situation qui lui « fait problème », et qui l'invite à rechercher des solutions. (p. 41-42)

1.3.2 *Guidage de l'activité : un processus évolutif*

De façon générale, les résultats révèlent la présence d'un guidage de l'activité chez les formateurs en entreprises 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. 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. 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 entreprises, 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. Aussi, nos résultats montrent que les opérations d'orientation sont souvent suscitées par des questions de la part des stagiaires. En outre, 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 ce qui a trait aux opérations d'exécution, la part importante de celles-ci 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, dénotent 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. À cet égard, il serait intéressant, dans une recherche ultérieure, de suivre des paires stagiaire-formateur en entreprise de façon longitudinale au cours d'une année afin de mieux documenter cette évolution du guidage de l'activité. Ceci ne serait évidemment possible qu'en contexte MFR étant donné la stabilité de ce pairage pour une année. Pour ce faire, il faudrait par ailleurs préciser le cadre initial en détaillant les différents niveaux d'opérations d'exécution dont nous avons pris connaissance au cours de cette recherche.

De même, 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. En effet, les demandes de contrôle de la part des stagiaires sont généralement liées à un manque d'opérations d'exécution de la part du formateur en entreprise qui n'a pas ou peu expliqué la tâche préalablement, ce qui révèle le faible degré d'autonomie 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 où il y a peu d'opérations de contrôle.

Quant aux opérations d'orientation, le fait qu'elles se déploient différemment chez les formateurs participants dénote à notre avis de niveaux ou de qualité d'orientation chez les formateurs en entreprise. Le fait que les opérations

d'orientation se limitent, pour la majorité des formateurs participants, aux informations générales et aux règles d'action met également 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 ce sens, à l'instar de F. Gérard (1997) qui notait le manque de formation de ces intervenants 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. Ce type de formation est d'ailleurs obligatoire dans le système dual en Allemagne. Aussi, si dans la majorité des secteurs de formation, il est difficile d'attirer les responsables et travailleurs en entreprise pour leur offrir une telle formation, il nous apparaît que dans le secteur agricole, beaucoup d'actions sont possibles en ce sens. En effet, non seulement les producteurs agricoles ont l'habitude de participer à différentes rencontres et à des colloques au cours de la saison froide, mais en plus, il existe des Collectifs régionaux en formation agricole (CRFA) dont un des mandats est justement l'organisation d'activités de formation dans ce secteur⁹⁸.

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.) (Raïsky et Loncle, 1993). À ce titre, par exemple, il ne suffit pas, nous semble-t-il, de

⁹⁸ Voir à ce sujet le site Internet : <http://www.formationagricole.com/>

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.

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. Par ailleurs, étant donné l'importance des questions des élèves pour susciter l'orientation, et tandis que notre recherche n'a pas tenu compte du point de vue des élèves, il serait intéressant, dans une recherche ultérieure, d'effectuer des entretiens auprès de ces acteurs importants, suite aux observations en entreprises, afin de mieux comprendre leur perspective du déroulement de l'action, et d'identifier les intentions derrière leurs questionnements dans l'action.

Finalement, 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 tienne compte du point de vue des stagiaires est prometteuse.

2. L'ARRIMAGE DES PRATIQUES EN FORMATION GÉNÉRALE : QUELQUES ÉLÉMENTS AUTOUR DE L'ALTERNANCE EN MFR

Nous l'avons dit, la Maison familiale rurale du Granit est issue du concept des MFR en France, qui s'appuie sur le principe d'association responsable et une pédagogie de l'alternance dite intégrative, et offre une formation professionnelle en concomitance avec une formation générale (secondaire III à V). Le rythme d'alternance est de deux semaines en entreprises, où l'élève réside chez le formateur en entreprise, et de deux semaines à la MFR, où il loge à l'internat, autre particularité de la MFR.

En ce qui a trait à l'alternance intégrative, rappelons qu'elle est visée non seulement en formation professionnelle mais également en formation générale. En effet, dans la philosophie MFR, les enseignants, qu'ils soient spécialisés dans les matières générales ou dans les matières professionnelles, sont considérés comme des « professionnels de la formation alternée » (Berkovicius, 2002, p. 17) et à ce titre, être enseignant en MFR est défini comme une fonction spécifique, qui diffère du modèle de l'enseignant traditionnel. Aussi les MFR emploient plutôt le terme de « moniteur » pour désigner les enseignants.

Or, dans le contexte québécois où ce modèle de formation est encore en émergence, nos résultats ont montré que les pratiques éducatives des enseignants en formation professionnelle au sein d'une séquence école-stage-école ne relèvent pas toujours d'une alternance intégrative, que ces pratiques ne sont pas vraiment

considérées comme étant spécifiques, et que les pratiques d'enseignement ne correspondent pas à une réelle didactique de l'alternance. Bien que seulement deux enseignants de la formation générale aient participé à notre étude, les résultats obtenus pour ceux-ci sont similaires, bien que les pratiques des enseignants de la formation générale s'éloignent encore plus de la philosophie MFR telle que développée en France. Ces résultats nous amènent à discuter de certaines difficultés à appliquer cette philosophie en contexte québécois, de la place que les enseignants de la formation générale occupent dans ce système de formation alterné en concomitance, ainsi que de l'impact de la discipline sur la didactique de l'alternance.

2.1 L'arrimage vu à travers une séquence en formation générale : une philosophie difficile à appliquer en contexte québécois ?

En ce qui a trait à l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise au sein d'une séquence, comme chez les enseignants de la formation professionnelle, nos résultats montrent que l'hétérogénéité des types d'alternance est également présente chez les enseignants de la formation générale. Force est d'admettre cependant que seuls les enseignants de la formation générale présentent le type juxtaposition en regard des objets et du processus de formation. En effet, malgré une certaine « obligation d'intégration » des objets de formation dictée par l'institution des MFR, nos résultats montrent que l'intégration des objets de formation n'est pas toujours possible, et elle est présente dans le domaine des langues seulement. En termes de processus, nos résultats montrent que les enseignants de la formation générale ne procèdent majoritairement ni d'une démarche déductive, ni d'une démarche inductive de formation, bien qu'on s'y approche parfois. Dans un cas cependant, une démarche inductive de formation émerge. Quant aux éléments organisationnels, il ressort que l'arrimage, lorsqu'il est présent ou lorsqu'on s'y approche, passe par l'utilisation de journaux et revues agricoles en guise de matériel didactique (moyens), la visite des entreprises agricoles par l'enseignant en vue de mieux comprendre la réalité de la production laitière et préparer ses leçons (lieux), la

collaboration avec les enseignants de la formation professionnelle (personnes impliquées), et du temps accordé pour effectuer un retour sur ce qui a été fait en stage à travers l'enseignement des langues (temps).

D'abord, en ce qui a trait aux objets de formation, l'intégration est possible dans la mesure où les enseignants s'efforcent de relier le contenu de leurs cours avec un ou des modules enseignés en formation professionnelle dans cette même séquence. Deux éléments limitent cependant cet arrimage : 1) la diminution du temps accordé à l'enseignement d'une discipline générale dans le contexte de l'alternance où 50% du temps « scolaire » est passé en entreprise, pour une clientèle qui, de prime abord, est peu motivée par l'apprentissage de ces matières et présente souvent des difficultés face à celui-ci ; 2) le fait que les contenus d'enseignement des matières générales doivent répondre au programme et exigences du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Ce deuxième élément nous apparaît particulièrement important car, si les enseignants pouvaient enseigner un contenu qui se rapproche davantage des exigences du métier, une partie de la formation pourrait être effectuée en entreprise et en ce sens, la problématique du manque de temps serait amoindrie. Cet élément propre à la réalité québécoise entre en contradiction avec la philosophie même des MFR, alors que les exigences liées au programme semblent être vécues différemment dans le système des MFR en France, comme le relate Vaterkowski (2003) en parlant de l'enseignement des mathématiques :

Néanmoins, en MFR, les programmes de mathématiques sont loin d'être figés, une certaine souplesse existe. [...] Ainsi, il nous apparaît plus facile d'adapter le module aux besoins des jeunes même s'il faut simplifier certaines parties du programme. Par conséquent, il nous semble plus simple de rendre les mathématiques attractives. Cette remarque peut contrarier certains adeptes des programmes, mais ne vaut-il pas mieux que les jeunes comprennent d'abord les points de bases importants auxquels ils trouvent un sens et de l'intérêt dans leur formation avant de savoir calculer des factorielles ? En fait, l'idéal serait qu'ils considèrent les mathématiques comme un outil de travail au même titre qu'une charrue pour labourer. (p. 50-51)

Par ailleurs, si l'on souhaite réellement parler d'arrimage au sein d'une séquence, et, plus spécifiquement, de processus inductif et déductif de formation, il nous apparaît qu'un effort d'arrimage entre le métier et les disciplines générales doit également être fait par les formateurs en entreprises, en impliquant l'élève dans des tâches qui nécessitent l'apport de ces disciplines générales et en soulignant la place qu'occupent ces disciplines dans le métier. Par exemple, mentionnons l'utilisation des mathématiques pour effectuer la comptabilité de l'entreprise, le calcul des rations, fertilisants, pesticides, etc. ; la maîtrise du français pour la lecture de revues et journaux agricoles, la rédaction de certains documents, etc. ; la maîtrise de l'anglais très présent dans les manuels d'utilisation de la machinerie, la recherche d'information sur Internet, etc.. Dans cette optique, les enseignants de la formation générale pourront véritablement s'appuyer sur l'expérience vécue en stage (démarche inductive) ou prévoir des expérimentations en stage (démarche déductive). Pour ce faire, du côté des enseignants comme du côté des formateurs en entreprise, une formation et des rencontres de concertation s'avèrent nécessaires.

À l'égard de l'implication des formateurs en entreprise, soulignons au passage l'importance du principe d'association responsable propre aux MFR; en France comme ici, il signifie que la MFR est sous la responsabilité d'une association de parents, d'agriculteurs et d'acteurs socioéconomiques locaux, préoccupés par « l'avenir de leurs enfants et [par] le développement de la région dans laquelle ils vivent » (Fournier, 1997, p. 10). Si dans le cadre de cette étude, nous avons pu déceler une implication plus grande d'un formateur en entreprise et l'impact de celle-ci en matière d'arrimage, nous n'avons cependant pas tenu compte de la relation que les formateurs en entreprise entretiennent avec la MFR, alors que certains sont également parents d'élèves, que d'autres sont à l'origine du projet, et que d'autres encore font face à un manque criant de relève. En ce sens, il serait intéressant de pousser plus loin la recherche en analysant l'impact du principe d'association responsable sur la mobilisation des formateurs en entreprise locaux, d'autant que la

clientèle de la MFR, qui provenait initialement de la région, vient maintenant d'un peu partout au Québec. Selon ce que nous ont dit les enseignants, l'implication des acteurs locaux étant particulièrement vraie dans le secteur agricole, il serait intéressant de voir ce qu'il en est dans les autres secteurs de formation.

Enfin, en ce qui a trait aux éléments organisationnels, et, plus largement, à l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise dans son ensemble, il faut saluer, à notre avis, les efforts d'arrimage effectués par les enseignants de la formation générale qui oeuvrent en contexte MFR au Québec malgré les limites qui se présentent à eux. Ces enseignants ne connaissent pas nécessairement le secteur de formation dans lequel ils enseignent, ce qui leur demande inévitablement un effort supplémentaire pour se faire une idée, à tout le moins minimalement, de la réalité du métier à laquelle leurs élèves se destinent, et pour s'appropriier des contenus et moyens de formation proches du métier dans leur enseignement. Cette préparation dépasse largement, à notre avis, la préparation habituelle en formation générale et, à défaut d'offrir une formation sur la réalité du métier aux enseignants de la formation générale, il nous apparaît que les directions des MFR devraient à tout le moins prévoir du temps et des ressources pour faciliter l'appropriation du métier par les enseignants de la formation générale, par exemple, favoriser les liens entre les enseignants de la formation générale et les formateurs en entreprise, mettre en place différentes mesures pour permettre aux enseignants de formation générale d'effectuer des visites en entreprise, encourager les rencontres et le travail en collaboration entre les enseignants de la formation générale et les enseignants de la formation professionnelle pour la planification de l'enseignement mais également pour l'enseignement (team-teaching), etc. Ces éléments sont intimement liés aux différentes pratiques des enseignants de la formation générale, dont nous traitons dans les lignes qui suivent.

2.2 L'arrimage vu à travers les pratiques éducatives comprises dans le système de pratiques professionnelles de l'enseignant : quelle place pour la formation générale ?

Pour ce qui est de l'arrimage vu à travers les différentes pratiques éducatives, comme pour les enseignants de la formation professionnelle, il ressort qu'il n'y a pas de pratiques spécifiques dans l'alternance chez les enseignants de la formation générale. Nos résultats montrent par ailleurs que les pratiques de supervision ne font pas partie de la tâche des enseignants de formation générale, bien que les deux enseignants qui ont participé à notre étude y voient un certain intérêt et qu'un des deux accompagne parfois un enseignant de la formation professionnelle dans cette pratique. Outre la diminution du temps à l'école, les enseignants de la formation générale tentent, dans la mesure du possible, de faire davantage de liens avec le milieu de travail ; ces deux éléments caractérisent leurs pratiques d'enseignement dans l'alternance. Il ressort également que la participation des enseignants de la formation générale aux retours de stage permet, d'une part, d'avoir une idée globale de ce qui s'est passé en stage, et en ce sens, de mieux connaître peu à peu la réalité du métier, et, d'autre part, de lier l'enseignement de leur discipline à cette pratique spécifique, en profitant par exemple de ce moment pour amener les élèves à faire un exposé oral. Les pratiques de corridor, sans avoir nécessairement un impact en termes d'arrimage, sont également présentes chez les enseignants de la formation générale, notamment la participation aux activités de soir à l'internat pour un des deux enseignants rencontrés.

D'abord, en ce qui a trait à la non-spécificité des pratiques des enseignants de la formation générale dans l'alternance, si cela peut sembler paradoxal, cela peut cependant s'expliquer par le fait que les deux enseignants qui ont participé à l'étude considèrent que leurs pratiques, et particulièrement les pratiques d'enseignement, ne sont pas différentes de celles qu'ils avaient auparavant, dans un contexte de travail autre que celui de la MFR. D'une part, un des enseignants rencontrés, qui enseignait avant dans une école secondaire régulière, n'a pratiquement pas modifié ses pratiques

et en ce sens, apporte très peu en termes d'arrimage avec la formation en entreprise. D'autre part, le second enseignant, qui oeuvrait antérieurement en formation aux entreprises, n'a pas non plus modifié ses pratiques puisqu'il a toujours tenté d'arrimer son enseignement avec le métier.

Quoi qu'il en soit, il nous apparaît que les pratiques des enseignants de la formation générale sont ou devraient être très différentes en contexte d'alternance en MFR, au contraire de celles des enseignants de la formation professionnelle qui, comme nous l'avons dit plus tôt, ont l'habitude de lier leur enseignement à la réalité du métier et d'effectuer différentes pratiques spécifiques à la mise en œuvre de stages en entreprises (pratiques de supervision, retours de stage, etc.). Ce n'est pas pour rien que tout un référentiel de compétences du métier de moniteur en MFR⁹⁹ a été développé et que tous les nouveaux moniteurs en France, tant en formation générale qu'en formation professionnelle, doivent suivre une formation pédagogique spécifique aux MFR et à leur pédagogie de l'alternance, représentant 1042 heures de formation répartie sur deux années (Massip, 2004; Welker, 1998). À cet égard, deux éléments doivent être soulignés dans le développement de la première MFR en contexte québécois : premièrement, il appert que la tâche des enseignants de la formation générale n'est pas la même que celle de leurs vis-à-vis en France, en ce sens que contrairement à ce qui se fait en France, les enseignants de la formation générale en contexte MFR au Québec semblent exclus des pratiques identifiées comme étant plus spécifiques à l'alternance ou à l'encadrement des stages, c'est-à-dire les pratiques de supervision et les retours de stage. Chez les enseignants de la formation générale qui ont fait partie de cette étude, la participation à ces pratiques, de même que le fait d'entrer en relation avec les formateurs en entreprise semblent relever davantage d'une volonté personnelle que d'une direction de l'institution. En

⁹⁹ Ce référentiel comporte six compétences clés qui sont découpées en critères précisés par des situations professionnelles de référence. Mentionnons simplement les trois premières compétences : Contribuer à la mise en œuvre de l'alternance; Enseigner et animer des séquences pédagogiques dans un dispositif de formation alternée; Être en relation professionnelle avec les différents partenaires (Massip, 2004).

ce sens, est-ce que tout est mis en place pour permettre de telles pratiques chez les enseignants de la formation générale ou si ces derniers doivent effectuer ces activités au delà de ce qui est déjà prévu à leur tâche? Deuxièmement, ces enseignants, comme ceux de la formation professionnelle d'ailleurs, n'ont pas bénéficié d'une formation spécifique à la philosophie de l'alternance en contexte MFR telle que celle dont bénéficient les enseignants en France. En somme, si les responsables des MFR en émergence au Québec espèrent effectivement reproduire le modèle français, il faut qu'ils prennent conscience, d'une part, des réalités propres au contexte québécois qui limitent la mise en œuvre de ce modèle, et, qu'ils prennent conscience, d'autre part, qu'il ne suffit pas de mettre en place une structure (association responsable, alternance récurrente aux deux semaines, internat, concomitance formation générale – formation professionnelle, etc.) pour implanter un tel modèle de formation, mais qu'il faut également penser autrement l'organisation de la tâche des enseignants, et particulièrement des enseignants de la formation générale, et offrir accompagnement et formation aux enseignants afin qu'ils s'approprient les éléments pédagogiques et didactiques sous-jacents à une telle philosophie.

2.3 L'arrimage vu à travers les pratiques d'enseignement : pour quelle discipline en formation générale ?

Dans la présentation des résultats, nous n'avons pas tenu compte des pratiques d'enseignement observées chez les enseignants de la formation générale, étant donné que le cadre utilisé pour l'analyse ne pouvait s'appliquer à leur situation. En effet, si l'analyse des cas des enseignants de la formation générale montre l'absence totale de toute didactique de l'alternance, il convient à nouveau de questionner l'impact de certaines disciplines sur l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise.

En effet, il faut rappeler que seuls deux enseignants de la formation générale ont accepté de participer à cette étude, et que ceux-ci enseignent dans le domaine des

langues et dans le domaine des sciences humaines. Si nos résultats montrent davantage de possibilités d'arrimage dans le domaine des langues, il serait cependant intéressant de voir ce qui en est du domaine des sciences et des mathématiques. Compte tenu de notre formation initiale en agronomie, il est clair pour nous que les différentes disciplines de ce domaine peuvent être facilement liées à l'agriculture. Plus largement, plusieurs écrits font état de formalisations d'expériences d'enseignement des mathématiques ou des sciences en alternance dans le contexte MFR en France (Sallaberry, Chartier et Gérard, 1997 ; Vaterkowski, 2003).

Aussi importe-t-il, à notre avis, de poursuivre la recherche sur les pratiques des enseignants de la formation générale en contexte MFR au Québec, d'autant que ce modèle scolaire semble être appelé à se développer au Québec et au Canada, et ce dans différents secteurs de formation. En effet, depuis la création de la MFR du Granit en 1999, première au Québec, le centre MFR-Québec a ouvert ses portes au printemps 2003 et répond aux demandes de plusieurs organismes et régions rurales du Québec et de deux autres provinces canadiennes intéressés par ce modèle de formation (MFR Québec, 2006). Deux autres MFR ont vu le jour depuis ce temps : la MFR de la région de Mégantic, en 2004, qui offre des formations dans les secteurs de la vente conseil, de la conduite de machines industrielles et du tourisme, et la MFR de la région de Maskinongé, en 2006, qui offre des formations dans les secteurs agricole, forestier et de la gestion faunique. Six autres projets de MFR seraient présentement à l'étude (*Ibid.*).

3. L'ARRIMAGE DANS L'ALTERNANCE : UNE NOTION COMPLEXE

En somme, nos résultats ont montré que l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise est bien présent. Il est certes contextuel, en ce sens qu'il dépend fortement des objets de formation, du moment, des intervenants et des ressources disponibles. Il peut être à la fois volontaire ou involontaire, tout comme le « non-arrimage » peut être volontaire ou non, et

paradoxalement, il apparaît parfois comme étant organisé, parfois comme étant désorganisé, parfois planifié, parfois spontané. Et compte tenu de toutes ces caractéristiques, il est certainement variable, tant dans les pratiques d'un même individu, que dans les pratiques interindividuelles.

Devant toutes ses possibilités, ses limites et ses paradoxes, l'arrimage nous apparaît cependant comme étant fragmentaire, c'est-à-dire incomplet ou imparfait, dans le sens que davantage de liens sont possibles entre la formation à l'école et la formation en entreprise, et ce à tous les niveaux, et cette thèse contribue à montrer où et comment cela est possible, tant à travers le déroulement d'une séquence école-stage-école, qu'à travers le déroulement d'une pratique spécifique ou à travers les différentes pratiques éducatives. L'arrimage nous apparaît en outre fragmenté, car éparpillé ça et là à différents niveaux, bien que chacun de ces éléments soient liés entre eux. En ce sens, l'arrimage, au-delà de l'arrimage au sein d'une séquence, de l'arrimage à travers les différentes pratiques éducatives, et de l'arrimage à travers une pratique spécifique, constitue bel et bien un tout. Tout qui, dans les pratiques analysées, tente tant bien que mal de se constituer, dans une interpénétration de ses éléments. Il peut être représenté, comme la somme de différents arrimages, laissant ainsi apparents les liens qui existent entre ceux-ci (figure 10), bien que, au final, ce « tout arrimage » dépasse la somme des différents arrimages.

Ainsi l'arrimage ou l'agencement cohérent et dynamique entre la formation à l'école et la formation en entreprise est-il présent dans les interactions enseignant-élèves et les interactions formateur en entreprise-élève au cœur des pratiques d'enseignement et des pratiques de formation en entreprise. Ces pratiques spécifiques sont liées à d'autres pratiques éducatives, et l'ensemble de celles-ci s'inscrivent à l'intérieur du système de pratiques professionnelles de l'enseignant ou du formateur en entreprise. Ainsi, non seulement peut-il y avoir arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise DANS chacune des pratiques éducatives de l'enseignant et du formateur, mais également ENTRE les différentes pratiques

éducatives chez chaque intervenant, les pratiques éducatives d'un intervenant étant par ailleurs liées aux pratiques éducatives des autres membres de sa « communauté de pratiques », pour reprendre les termes de Lave et Wenger (1991), et liées aux pratiques éducatives de l'autre communauté de pratiques. Aussi, ces pratiques spécifiques, comme les autres pratiques éducatives comprises dans le système de pratique professionnelle de l'enseignant et du formateur en entreprise, se déploient à l'intérieur d'une séquence école-stage-école, qui elle-même se situe à l'intérieur d'un calendrier de formation qui comporte d'autres séquences école-stage-école.

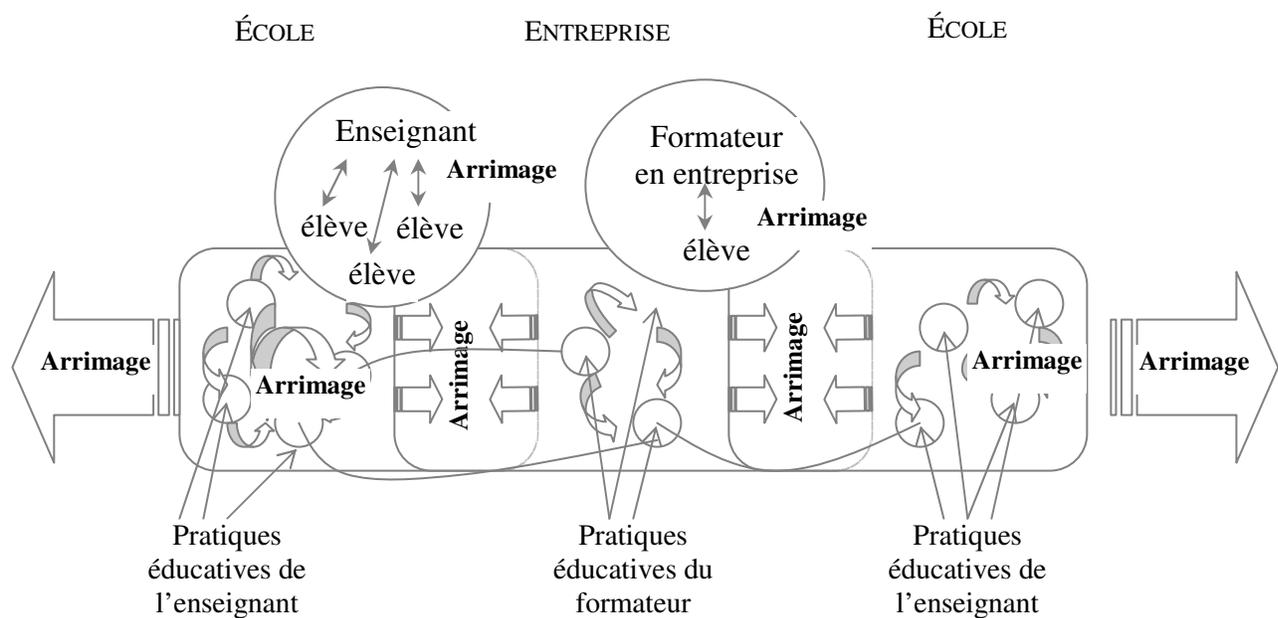


Figure 10

L'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance

Ainsi la notion d'arrimage, définie simplement comme l'agencement cohérent et dynamique ou les liens établis entre différents éléments, apparaît-elle maintenant comme une notion extrêmement complexe, imbriquée dans un système

tout aussi complexe, l'alternance¹⁰⁰. En ce sens, « un système complexe n'est pas réductible à la juxtaposition de ses parties, on ne peut pas le démonter et le remonter sans perturber son fonctionnement » (Lerbet-Séréni et Violet, 1999, p. 18). L'alternance n'est donc pas la succession de deux logiques – la formation à l'école et la formation en entreprise – ni la juxtaposition simple de différents niveaux d'arrimage, mais a plutôt sa propre logique, qui suppose un emboîtement de différents arrimages, chacun de ceux-ci ne pouvant exister seul.

Enfin, si l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise a permis d'entrer dans la complexité de l'alternance, il ne faut pas oublier que toutes ces pratiques éducatives, et tout l'arrimage de ces pratiques, ont pour principal objectif de favoriser la réussite des élèves. À cet égard, rappelons que les limites d'une recherche doctorale ne nous ont pas permis d'aborder la perspective de cet acteur central de l'alternance. Envisager l'arrimage à partir du point de vue l'élève, c'est-à-dire dans le paradigme de l'apprentissage plutôt que dans celui de l'enseignement permettrait sans doute de découvrir d'autres éléments de cette complexité.

¹⁰⁰ D'autres auteurs ont également abordé la « complexité » de l'alternance, notamment Clénet (2002; Clénet et Demol, 2002), en présentant l'alternance d'un point de vue macroscopique comprenant trois pôles : le pôle actoriel (stagiaire acteur de sa formation), le pôle organisationnel (école-entreprise) et le pôle institutionnel (scolaire-socioprofessionnel).

CONCLUSION

Animée d'un amour profond pour l'agriculture et le monde qui la façonne, c'est en travaillant dans le domaine du transfert de fermes et de l'établissement agricole que nous avons pris conscience de certains problèmes de la relève agricole, et notamment de la difficulté, pour plusieurs, d'envisager une formation sur les bancs d'école, dans un contexte tellement déconnecté de leur réalité. Comme pour beaucoup d'autres, les formations en alternance nous sont alors apparues comme une solution possible, mais nous ne pouvions nous contenter de croire qu'un simple va-et-vient entre formation à l'école et séjour en entreprise allait permettre de raccrocher l'école à la réalité agricole et, du coup, allait permettre de raccrocher ces jeunes à un processus de formation menant à un diplôme, diplôme qui, faut-il le rappeler, est nécessaire au financement de leur établissement en agriculture. C'est donc dans une quête de liens manifestes que nous avons amorcé cette recherche doctorale. Notre défi de chercheure consistait alors à identifier ces liens, et à les expliciter de façon plus tangible.

Arrivée maintenant au terme de cette démarche, nous souhaitons d'abord rappeler le chemin poursuivi, en présentant une synthèse des différents chapitres qui constituent cette thèse. Par la suite, nous présentons ce que nous croyons être les contributions ou apports originaux de cette thèse, et abordons également quelques limites de celle-ci. Finalement, la dernière partie est consacrée à l'identification de quelques pistes et retombées en termes de recherches, de formations et de pratiques.

1. RAPPEL DES GRANDES LIGNES DE LA DÉMARCHE

Dans le premier chapitre, nous avons d'abord voulu situer le contexte de notre étude avant de poser le problème de recherche. Ainsi, dans le domaine agricole

au Québec, nous avons montré que la formation est devenue incontournable compte tenu de l'évolution de l'agriculture et du contexte de mondialisation. 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 premier chapitre a fait état d'un niveau de scolarité des agriculteurs qui demeure faible et de difficultés de recrutement qui rendent encore plus critique le manque de relève agricole. Dans ce contexte, nous avons montré que la mise en place de dispositifs de formations en alternance est vite devenue une voie privilégiée par différentes instances et est apparu 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. Bien que l'alternance ne soit pas nouvelle au Québec, nous avons vu qu'elle prend de plus en plus d'ampleur en formation professionnelle dans différents secteurs alors que les politiques éducatives ont encouragé son développement. Or, bien que nous ayons constaté que plusieurs s'entendent pour parler d'arrimage dans l'alternance, la revue de différents documents d'accompagnement des enseignants dans la mise en œuvre de l'alternance nous a amenée à reconnaître qu'enseignants et formateurs en entreprise ne disposent pas d'information sur comment effectuer cet arrimage, si ce n'est d'un point de vue organisationnel. Peu à peu, une question de recherche se précisait, intriguée que nous étions à savoir si ces intervenants faisaient effectivement des liens entre la formation à l'école et les séjours en entreprise et si c'était le cas, comment ?

Nous tournant alors du côté de la recherche, nous avons constaté que peu de recherches font état des pratiques qu'adoptent des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance. En effet, d'une part, les recherches recensées portant sur l'alternance comme mode d'organisation de la formation ont mis en évidence des divergences en termes de perceptions et de représentations des acteurs impliqués dans l'alternance, et, pour ce qui est des pratiques de partenariat, ces

recherches ont mis en relief une faiblesse des ajustements organisationnels dans chacun des milieux de même qu'une structure scolaire de l'alternance. D'autre part, les recherches recensées portant sur l'alternance en tant que stratégie pédagogique ont quant à elles 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 entreprises 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. Il nous est donc apparu nécessaire d'étudier l'alternance à partir d'une question cruciale qui cherche à comprendre comment s'effectue cet arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise impliqués dans ce dispositif de formation en formation professionnelle agricole.

Deux concept-clés ont alors été retenus pour aborder cette question : le concept d'alternance et l'arrimage qu'elle permet, ainsi que le concept de pratiques éducatives. Alors que les nombreux écrits portant sur l'alternance ont donné lieu avec le temps à de multiples interprétations de cette notion prenant appui sur des paradigmes organisationnels et aussi pédagogiques, la mise à plat des diverses appellations et typologies de l'alternance nous a amenée à retenir trois types d'alternance susceptibles d'apporter un éclairage à l'arrimage. Il s'agit du type *Juxtaposition*, qui réfère à des périodes de travail en entreprise et des périodes de formation à l'école qui sont sans liaison pédagogique entre elles, et où on suppose que c'est à l'apprenant seul de faire le lien entre les apports du centre de formation et ceux de l'entreprise ; du type *Complémentarité*, qui réfère à la répartition de la formation entre l'école et l'entreprise selon les spécificités de chacun ; et du type *Intégration*, qui réfère à une formation globale à l'école et en entreprise, qui articule les démarches déductive et inductive, et où il y a une connexion à tous les niveaux,

l'apprenant n'ayant pas seul ici la charge de faire le lien entre les apports du centre de formation et ceux de l'entreprise.

Ensuite, nous avons abordé brièvement la notion d'arrimage, qui consiste en l'agencement cohérent et dynamique ou les liens établis entre différents éléments, pour arriver à considérer l'arrimage à travers une séquence école-stage-école et à travers les différentes pratiques éducatives, et ainsi définir deux premiers objectifs spécifiques de recherche : 1) Décrire l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise dans une séquence école-stage-école en formation professionnelle agricole, et 2) Situer l'importance des différentes pratiques éducatives pour effectuer l'arrimage en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole.

En ce qui a trait au concept de pratiques éducatives, il a été défini, dans un premier temps, comme l'ensemble des actes singuliers et situés (actions observables et mentales) qui se rapportent à la fonction éducative d'une activité professionnelle telle que la décline un sujet particulier et dont la finalité est l'apprentissage des élèves. Par la suite, d'une part, le concept de pratiques éducatives a été abordé à travers ses composantes, permettant ainsi de préciser les trois types d'alternance retenus en termes d'objets de formation, de processus et d'éléments organisationnels. D'autre part, il a été envisagé à partir des systèmes de pratiques professionnelles propres aux enseignants et aux formateurs en entreprise, permettant de cibler, chez l'enseignant, les pratiques d'enseignement dans et hors de l'école, les pratiques de supervision, les pratiques de tutorat et les pratiques de corridor, et, chez le formateur en entreprise, les pratiques de formation en entreprise, les pratiques de suivi avec l'école et les pratiques durant les temps interstitiels. Enfin, les pratiques d'enseignement et les pratiques de formation en entreprise ont été précisées sous l'angle de la didactique de l'alternance et du guidage de l'activité, nous amenant à formuler deux autres objectifs spécifiques de recherche : 3) Décrire l'arrimage dans les pratiques d'enseignement des enseignants en formation professionnelle agricole à

partir du processus de didactique de l'alternance ; 4) Décrire l'arrimage dans les pratiques de formation des formateurs en entreprise en contexte d'alternance en formation professionnelle agricole à partir du processus de guidage de l'activité.

Étant donné la perspective compréhensive de la recherche dans laquelle nous nous situons, étant donné ce caractère tangible des liens auquel nous voulions nous approcher, nos méthodes se devaient d'aborder les pratiques à la fois dans leur globalité et dans leur finesse, tant par le biais du langage que par le biais du regard. Bien décrire l'arrimage dans son ensemble et dans ses particularités en présentant un reflet fidèle de la réalité, mais surtout chercher à déployer cette complexité dynamique auront imprégné nos préoccupations de chercheuse tout au long de cette période intense de collecte et d'analyse. L'étude de cas multiples d'enseignants de formation professionnelle et de formation générale oeuvrant dans des programmes de formation professionnelle et de formateurs en entreprises impliqués dans ce dispositif de formation, s'est alors présenté à nous comme une stratégie de recherche permettant d'appréhender à la fois l'arrimage dans son unicité et dans sa complexité, d'autant que ces multiples cas étaient issus de deux centres de formation professionnelle mettant en œuvre des formes d'alternance différentes, fidèles à des positionnements spécifiques de l'alternance. Pour bien comprendre et rendre compte de la dynamique propre à chaque cas, chaque intervenant a été rencontré au cours d'une entrevue individuelle, pour ensuite être observé en interaction avec des élèves au cours d'une leçon (enseignants) ou avec son stagiaire au cours d'une période en entreprise (formateurs), et finalement être à nouveau rencontré au cours d'une entrevue individuelle dans le but d'explicitier le déroulement de l'action. L'analyse de contenu a été privilégiée en passant par la rédaction des verbatim d'entrevues et des scripts d'observations permettant de rester près de l'action, l'élaboration du système catégoriel, l'analyse individuelle et la rédaction de chaque cas, et finalement l'analyse transversale des cas et l'interprétation des résultats.

Au terme d'une démarche méthodologique qui nous a permis d'entrer en relation de proximité avec les acteurs de l'alternance en formation professionnelle agricole, et d'être en contact direct avec la réalité de l'arrimage qui a pris vie dans les paroles et les actions des enseignants et des formateurs en entreprise, nous aboutissons avec des résultats qui dépassent nos attentes. Non seulement avons-nous apporté des réponses à nos interrogations sur les liens entre la formation à l'école et la formation en entreprise, mais encore, de notre point de vue, nous avons fait un pas dans la compréhension de la notion d'arrimage et, plus largement, nous avons fait avancer la réflexion sur la réalité de l'alternance.

Ainsi, les résultats montrent que l'arrimage est bien présent, en ce sens qu'il y a effectivement des liens entre la formation à l'école et la formation en entreprise. Bien que, majoritairement, ils ne résultent pas d'une démarche volontaire de la part des formateurs en entreprise, ces liens passent notamment, au sein d'une séquence, par les objets, les lieux et les moyens de formation, malgré un manque de temps évident, et reposent essentiellement sur la planification rigoureuse des enseignants, l'organisation et la structure scolaire. En ce qui a trait aux objets de formation, les résultats montrent un arrimage méticuleusement planifié par les enseignants de la formation professionnelle alors qu'il s'agit d'un arrimage plutôt obligé pour les enseignants de la formation générale et que les objets de formation sont autrement planifiés par les formateurs en entreprises. En ce qui a trait au processus, ils montrent que l'arrimage dans une séquence suit un processus majoritairement déductif mais parfois inductif pour les enseignants de la formation professionnelle, ni déductif ni inductif chez les enseignants de la formation générale et fondamentalement déductif chez les formateurs en entreprise. En ce qui a trait aux éléments organisationnels, on trouve des éléments favorisant l'arrimage chez les enseignants, mais par ailleurs collés au contexte de travail chez les formateurs.

En termes d'arrimage vu à travers les pratiques éducatives comprises dans un système de pratiques professionnelles, les résultats montrent que pour les

enseignants, les liens sont soutenus non seulement à travers des pratiques formelles telles les pratiques d'enseignement et les pratiques de supervision, mais également à travers des pratiques informelles telles les pratiques de corridor. Les résultats révèlent par ailleurs la primauté des pratiques de supervision en matière d'arrimage, pratiques qui sont liées aux pratiques de suivi avec l'école des formateurs en entreprise. Si les pratiques de supervision comportent une fonction d'enseignement individualisé cruciale en ce qui a trait à l'arrimage, elles assurent également une fonction administrative ou organisationnelle ainsi qu'une fonction de soutien nécessaire, mais sans qu'il y ait véritablement une participation de l'enseignant à la tâche en entreprise. Les résultats font également ressortir quelques particularités des pratiques d'enseignement, notamment une diminution du temps à l'école et une augmentation des liens avec l'entreprise, de même que l'ajout du retour de stage comme pratique spécifique.

Enfin, dans le cadre de pratiques spécifiques, les résultats montrent que dans les pratiques d'enseignement, les liens sont soutenus non pas à travers un processus réel de didactique de l'alternance supposant une démarche inductive de formation, mais par l'apport continu de situations vécues par les élèves ou par les enseignants, et par des apports théoriques liés à la réalité en entreprise. Il reste cependant difficile de démêler ce qui appartient à la situation vécue et à l'explicitation qu'on peut en faire, car celle-ci demeure très générale et se confond plutôt avec une description globale de l'expérience et porte davantage sur le contexte que sur le déroulement de l'action. Les étapes de problématisation et de modélisation sont souvent implicites alors que les apports théoriques sont prépondérants dans les pratiques régulières d'enseignement et très peu présents dans les retours de stage créant ainsi une rupture dans le processus de didactique de l'alternance. Les liens sont également soutenus dans l'action par les formateurs en entreprise, non pas tellement par des références directes à la formation à l'école, mais par des pratiques de formation qui consistent d'abord à mettre en action l'élève dans un travail lié à la formation à l'école, et qui mettent en œuvre une orientation, sinon complexe, à tout le moins déployant un

certain nombre d'informations et de connaissances liées à la formation à l'école. Le guidage de l'activité est donc bien présent, bien qu'il se déploie selon divers processus, que l'exécution prédomine, que les opérations de contrôle sont souvent implicites, et que l'orientation constitue le plus souvent le raisonnement intérieur à toute conduite de l'action et échappe à la communication entre le formateur et le stagiaire.

Enfinement, après avoir exposé tous ces résultats, et toujours animée d'un fervent désir de compréhension de l'arrimage, nous avons fait le pari de dépasser ces résultats en reprenant d'abord les résultats propres à chaque niveau d'arrimage en lien avec les recherches antérieures. Ceci nous a amenée à poser différentes hypothèses en regard de pistes de recherche, de pistes de formation et de pistes pour la pratique, que nous reprenons, de façon plus structurée, dans la prochaine section. Par ailleurs, étant donné les particularités d'un des centres de formation ayant participé à cette recherche, nous ne pouvions passer sous silence quelques réflexions et interrogations qui nous ont habitée tout au long de ce processus, et de manière encore plus tangible au terme de la présentation des résultats. Enfin, dans un ultime mouvement vers le point d'origine avant de refermer cette thèse, nous avons revisité la notion d'arrimage en tentant de mieux définir la forme, la couleur et le poids de chaque pièce, et en cherchant à identifier les endroits où ces pièces s'interpénètrent, et les endroits où elles s'entrechoquent, sachant très bien que ces quelques pièces ne sont que les premiers balbutiements d'un système en construction.

2. CONTRIBUTIONS ET LIMITES DE CETTE THÈSE

Après un pareil retour sur le chemin parcouru, l'intérêt d'une telle recherche sur l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance est palpable. D'une part, tel que nous le souhaitions, 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. Ces différents apports, de même que les limites propres à chacun de ces aspects sont discutés dans les paragraphes qui suivent.

2.1 Sur le plan théorique

Si cette recherche contribue, en partie, à lever le voile sur un secteur de la formation qui demeure peu présent dans les recherches en éducation, elle a surtout permis à cet égard, sur le plan théorique, 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. Si plusieurs des pratiques identifiées dans le système de pratiques professionnelles des enseignants de la formation professionnelle restent à préciser, sur le plan conceptuel, dans le contexte particulier de la formation professionnelle, force est d'admettre cependant que cette thèse a également permis de mieux définir certaines pratiques en particulier, notamment les

pratiques de supervision. Ces différents éléments nous ont amenée à considérer l'enseignant oeuvrant à l'intérieur d'un système de pratiques liées entre elles plutôt qu'à partir d'un élément de ses pratiques, déconnecté de la réalité.

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 utilisées, 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.

Par ailleurs, si plusieurs auteurs ont vanté les mérites de l'alternance sur la base de l'arrimage qu'elle permet, aucun, à notre connaissance, n'avait précisé ce qu'on entend par arrimage, ni comment il s'effectue. Outre l'importance des résultats de cette thèse qui exposent de façon détaillée comment s'effectue cet arrimage au cours de pratiques d'enseignement et de pratiques de formation en entreprise, à travers différentes pratiques éducatives et de façon globale dans une séquence école-stage-école, nous sommes arrivée, en fin de parcours, à préciser cette notion complexe et à en donner quelques caractéristiques. Bien consciente qu'il reste encore du chemin à parcourir pour bien circonscrire la notion d'arrimage, il n'en demeure pas moins que notre recherche a permis une avancée substantielle dans la compréhension de l'alternance à travers l'exploration de ce concept et de comment il se déploie dans la réalité.

Enfin, en termes de limites, il nous est apparu en cours de route que le cadre utilisé pour décrire l'arrimage au sein des pratiques spécifiques ne rendait pas bien compte d'une partie des actions observées, que ce soit du côté des enseignants, avec

le processus de didactique de l'alternance proposé par Geay (1993, 1997, 1998), ou du côté des formateurs en entreprise, avec le guidage de l'activité défini par Savoyant (1995). Nos résultats ont cependant permis d'avancer certaines pistes pour préciser ces cadres. Aussi, dans l'optique de mieux comprendre l'arrimage dans les pratiques d'enseignement et les pratiques de formation en entreprise dans des recherches ultérieures, il faudrait préciser davantage ces cadres initiaux, notamment en regard des apports théoriques dans la didactique de l'alternance étant donné la grande place qu'ils occupent dans et en dehors de ce processus, et en regard du guidage indirect dont parlait Billett (2004) et dont nous n'avons pas tenu compte dans l'étude du guidage de l'activité.

2.2 Sur le plan méthodologique

L'opérationnalisation, 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.

D'un autre côté, le choix d'étudier les cas d'enseignants et de formateurs en entreprise relevant de deux centres de formation agricole pose cependant des limites.

D'une part, il est clair qu'on ne peut prétendre avoir fait le tour de la question de l'arrimage; il ne s'agit là que de descriptions de l'arrimage dans des contextes et à des moments particuliers, d'où l'importance d'étendre la recherche à d'autres contextes dans le futur, de manière à définir, de plus en plus, l'arrimage dans toute sa complexité, ses similarités et ses divergences. D'autre part, nous avons souvent soulevé la particularité du secteur agricole. En ce sens, bien que plusieurs éléments peuvent s'apparenter à d'autres secteurs de formation, il faut voir à notre avis chaque secteur de la formation professionnelle comme étant particulier et envisager des recherches dans les différents secteurs avant de prétendre à UN arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise en formation professionnelle. Autre élément important, dans le cadre de cette recherche, nous avons voulu aborder l'arrimage dans l'alternance à partir des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprises, et ce à partir du point de vue du chercheur, bien sûr, et à partir de leur propre point de vue. Or, en faisant ces choix, nous avons également fait le choix de mettre de côté d'autres acteurs, et notamment les élèves. Bien que ce choix était justifié considérant l'ampleur du travail sous-jacent aux méthodes privilégiées et les limites d'une recherche doctorale, nous sommes consciente que dans les recherches futures, pour mieux appréhender l'arrimage, il faudrait tenir compte, d'une part, du point de vue des élèves – et de d'autres acteurs – à propos des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprises, et, d'autre part, à propos de leurs propres pratiques d'élèves.

Par ailleurs, alors que pratiquement 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. Cette méthode pourrait cependant être allégée selon les objectifs poursuivis dans le cadre de recherches ultérieures, par exemple en se limitant à un premier niveau pour l'ensemble de l'observation, et en allant dans le fin détail des niveaux subséquents pour des séquences ciblées. Par ailleurs, il faut souligner la limite, déjà mentionnée, de ne pas tenir compte du temps dans l'analyse du script. Bien que celui-ci était indiqué tout au long de l'élaboration du script, il était difficile d'évaluer la part relative de chaque opération en fonction de ce paramètre.

Aussi, si la méthode d'entretien à partir d'un enregistrement vidéo demeure selon nous à préciser et développer davantage, elle a cependant permis d'avoir accès à un élément important de la pratique : la réflexion dans et sur la pratique. Ce n'est qu'à travers cet entretien que nous avons pu accéder aux intentions derrière les actions, et même souvent, à certaines actions de nature implicite telles les opérations de contrôle chez les formateurs en entreprises. Par ailleurs, cette méthode de collecte de données s'est avéré être un outil potentiel de formation, car c'est souvent en décrivant l'action qu'enseignants ou formateurs en entreprise prenaient conscience de certains éléments, notamment, par exemple, de ce qu'ils auraient pu dire à l'élève en guise d'orientation (formateurs).

2.3 Sur le plan des résultats

D'abord, de façon générale, la présentation de l'ensemble des résultats a bel et bien permis de répondre à notre question initiale de recherche et à nos objectifs spécifiques. Ces résultats 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, d'autres résultats dépassent les résultats de recherches antérieures et l'apport premier de notre recherche est probablement d'articuler l'ensemble de ces éléments autour de la question centrale de l'arrimage.

Aussi, sans vouloir reprendre ici tous les résultats, il nous apparaît que certains constituent des apports originaux et importants dans la compréhension de l'alternance et des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprises. 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. De même, en regard de l'arrimage au sein d'une séquence, soulignons l'importance du temps, tant chez les enseignants que les formateurs en entreprises, pour effectuer l'arrimage, temps qui se joue à différents niveaux mais qui va bien au-delà du temps prévu pour l'enseignement à l'école, et du temps de travail en entreprise.

En ce qui concerne l'arrimage vu à travers les différentes pratiques éducatives, l'apport original de cette thèse se situe non pas dans la description de la place de chacune des pratiques éducatives en regard de l'arrimage, bien que ce soit des contributions importantes étant donné le peu de recherches sur les enseignants de la formation professionnelle. L'apport original se situe plutôt selon nous dans 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 des parties et permettant

ainsi d'envisager autrement l'organisation de la tâche enseignante en formation professionnelle en contexte d'alternance.

Enfin, l'apport original de cette thèse, à notre avis, s'il en est un, est certes lié à la description de l'arrimage vu à travers le déroulement de pratiques d'enseignement, ou à la description de l'action enseignante tout court, en ce sens qu'aucune autre recherche québécoise, 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 le déroulement de pratiques d'enseignement a permis de faire état de l'absence de processus formel 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. Ces derniers éléments permettent d'envisager différentes retombées en matière de formation des formateurs en entreprises, dont il est question, entre autres, dans les prochains paragraphes.

3. PISTES ET RETOMBÉES

Au cours de cette recherche doctorale, des pistes de retombées possibles nous sont apparues en termes de pratique, recherche et formation, et nous les avons mis en lumière tout au long de la discussion des résultats dans le chapitre précédent. Il ne s'agit donc pas ici de reprendre chacune de ces pistes dans leurs fins détails,

mais plutôt de les regrouper sous un même thème et de faire ressortir le sens de ces retombées.

3.1 Au niveau des pratiques

Concernant les retombées au niveau des pratiques, celles-ci peuvent être envisagées dans le sens d'une nécessité d'aller vers une plus grande distinction des programmes de formation en alternance vis-à-vis des programmes de formation professionnelle dits réguliers. Dans cette optique, nous avons mentionné l'importance, pour les équipes d'enseignants et les directions de centres de formation,

- de ne pas considérer l'ajout de stages dans la formation comme une diminution des heures de formation à l'école, mais de prévoir, dans l'organisation du temps scolaire, des heures supplémentaires pour favoriser l'arrimage;
- de penser l'organisation de la tâche enseignante de façon à permettre à chacun d'œuvrer dans différentes pratiques et favoriser ainsi les liens entre celles-ci et, conséquemment, l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise;
- de penser l'organisation de la tâche enseignante en lien avec une pratique du métier;
- de penser l'organisation des stages de façon à se rapprocher davantage des réalités du métier, ce qui signifie, par exemple, de prévoir une fréquence, une durée et une périodicité des stages qui permettent réellement d'appréhender ces réalités; dans le secteur agricole, cela pourrait vouloir dire de diminuer les stages en hiver et de réaliser une période intensive de stages au cours de l'été, impliquant par là un allègement des règles ministérielles en vigueur en matière de rétributions;

- de concevoir des documents de liaison entre l'école et l'entreprise autrement, non pas dans une logique purement scolaire, mais dans une logique d'arrimage, en recourant, pour ce faire, aux formateurs en entreprises.

Cette distinction des programmes de formation en alternance implique nécessairement des changements dans les pratiques au quotidien, tant pour les enseignants que pour les formateurs en entreprise, notamment en se rapprochant davantage des processus de didactique de l'alternance et de guidage de l'activité. Il nous apparaît que cette thèse apporte un éclairage en ce sens. Ces éléments passent forcément par de la formation, que nous abordons dans les lignes qui suivent.

3.2 Au niveau de la formation

Au cours des dernières années, nous l'avons dit, l'alternance a pris de plus en plus d'ampleur en formation professionnelle et les centres de formation se sont surtout concentrés à organiser et mettre en place cette nouvelle façon de faire, de même que le ministère de l'Éducation a surtout axé ses actions sur la définition d'un cadre autour de l'alternance et a principalement offert un encadrement d'ordre administratif. Aujourd'hui plus que jamais, il nous apparaît que l'alternance doit entrer dans une nouvelle ère et être développée non pas sur le plan organisationnel ou administratif, mais sur le plan pédagogique. De plus en plus, on devrait parler de formations offertes selon une pédagogie de l'alternance et non de programmes de formation offerts en alternance, ce qui signifie, nous l'avons dit, qu'il faille envisager l'alternance autrement et la distinguer davantage des programmes dits réguliers. Ce qui signifie aussi, nous l'avons souligné, développer différentes formations pour accompagner enseignants et formateurs en entreprise dans cette voie, de même que les directions de centres. Cette thèse apporte quelques suggestions en matière de formation et nous les reprenons succinctement ici.

D'abord, du côté des enseignants, il est clair que ceux-ci ont besoin d'une meilleure connaissance de l'alternance, qui passe par la connaissance des principaux types d'alternance et des caractéristiques propres à chacun dans leur mise en œuvre. Dans une perspective de favoriser l'arrimage le plus possible, les enseignants ont besoin de formation plus spécifique à l'égard de l'alternance intégrative et de ce que cela peut signifier notamment en termes d'objets de formation, de processus et d'éléments organisationnels. Ils ont également besoin de comprendre et de s'approprier davantage la démarche inductive de formation et, de façon plus spécifique, le processus de didactique de l'alternance centré sur l'élève. En ce sens, il nous apparaît que l'élément de départ concerne la formation en matière d'explicitation des situations vécues, car c'est véritablement à partir de celle-ci que les enseignants peuvent espérer amener les élèves à construire du sens.

Par ailleurs, nous l'avons souligné, bien qu'une part de l'encadrement et de la formation appartienne au gouvernement étant donné la volonté de développer les programmes de formation en alternance, il est clair qu'une autre part de la formation revienne aux universités. En ce sens, les nouveaux programmes de baccalauréat en enseignement professionnel devraient inclure des cours visant l'appropriation de cette alternance intégrative dans une optique de favoriser l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise. La formation sur l'alternance, qui jusqu'à maintenant s'est surtout centré sur l'organisation de l'alternance, la compréhension des documents ministériels et du concept, doit effectivement se tourner maintenant vers l'arrimage et aider les enseignants à effectuer l'arrimage, à profiter des pratiques de supervision, à mieux exploiter les situations vécues en stage, à comprendre le processus de didactique de l'alternance, à amener les élèves à problématiser, à former les élèves dans une perspective de formation continue en développant la curiosité et le questionnement, etc. Également, nous l'avons dit, les universités devraient penser les stages en enseignement dans cette logique d'alternance intégrative, dans une optique de favoriser le modelage chez les enseignants.

Du côté des formateurs en entreprise, bien qu'une formation de base sur les types d'alternance et particulièrement sur l'alternance intégrative soit également souhaitable, nous ne pouvons espérer que des formateurs en entreprise assistent à ces formations. Cependant, nous croyons que plusieurs formateurs, par souci d'efficacité d'encadrement de leur stagiaire, ou, plus largement, de leurs employés, seraient intéressés par une formation qui s'attarde davantage au guidage direct de l'activité. En ce sens, cette thèse a montré d'une part que l'orientation est une opération charnière en matière d'arrimage, et d'autre part qu'elle demeure, pour la plupart des formateurs, de faible niveau. Aussi faudrait-il axer davantage la formation sur cet aspect du guidage, en insistant sur les types d'informations qu'il est possible de transmettre au stagiaire en cours d'action. Dans le même sens, de façon plus générale, nous avons également relevé la nécessité d'aider les formateurs en entreprise à voir le potentiel formateur dans leur entreprise, que ce soit en termes de tâches à faire faire au stagiaire, que ce soit en termes d'équipements ou de matériel de référence à lui montrer, que ce soit en termes de ressources externes qui viennent effectuer un travail particulier dans l'entreprise, etc.

3.3 Au niveau de la recherche

En ce qui a trait à la recherche, différentes pistes ont également été avancées dans le chapitre précédent. Nous regroupons ces pistes en deux directions générales de recherche, qui peuvent cependant s'entrecouper.

D'une part, cette thèse a montré la pertinence de s'intéresser aux pratiques des enseignants de la formation professionnelle – et des enseignants de la formation générale oeuvrant dans un contexte de concomitance avec la formation professionnelle – en situant ces pratiques dans le système de pratiques professionnelles, incluant la pratique du métier. En ce sens, cette thèse constitue un premier pas dans la connaissance des différentes pratiques des enseignants de la formation professionnelle, mais beaucoup reste encore à faire. En effet, il importe

d'approfondir la recherche sur chacune des pratiques constituant le système de pratiques et en lien avec celui-ci, et d'approfondir également la recherche sur le système de pratiques professionnelles en soi et sur les liens opérant entre les différentes pratiques. La recherche sur ces pratiques doit être envisagée, certes, dans un contexte de formation en alternance, et notamment, nous l'avons souligné, porter sur les pratiques de supervision et les pratiques spécifiques d'enseignement que sont les retours de stage étant donné leur importance en matière d'arrimage. Elle doit par ailleurs nécessairement être envisagée dans les dispositifs de formation réguliers. Aussi est-il important, selon nous, de continuer dans la lancée de cette thèse en abordant les pratiques des enseignants non seulement par les pratiques déclarées au moyen d'entrevues, mais également par les pratiques constatées en recourant davantage à l'observation. À notre avis, la mise à plat du système de pratiques professionnelles de l'enseignant en formation professionnelle et l'utilisation de méthodes de collecte et d'analyse de données telles l'observation, l'entretien de rappel stimulé / d'explicitation et la rédaction de scripts dans le cadre de cette thèse viennent d'ouvrir tout un pan de thèmes de recherche encore inexplorés et auquel il est urgent de s'attaquer si on veut combler le vide existant sur la connaissance des enseignants de ce secteur de formation.

D'autre part, si l'on veut favoriser davantage l'arrimage entre la formation à l'école et la formation en entreprise en contexte d'alternance, et si l'on souhaite mieux accompagner enseignants et formateurs en ce sens, il importe de poursuivre la recherche dans cette voie. Alors que cette thèse a fait un premier pas dans la connaissance de l'arrimage vu à travers une séquence, de l'arrimage dans le déroulement de pratiques d'enseignement et de pratiques de formation en entreprise, et de la place des différentes pratiques éducatives pour effectuer l'arrimage, force est d'admettre qu'il reste beaucoup de chemin à parcourir pour bien circonscrire ces différents arrimages. Tout un nouveau champ de recherche s'ouvre à cet égard. En ce sens, il nous apparaît que les recherches qui abordent à la fois les pratiques des enseignants et les pratiques des formateurs en entreprise, comme nous l'avons fait

dans le cadre de cette thèse, s'avèrent essentielles pour la bonne compréhension de l'arrimage. Par ailleurs, il nous apparaît nécessaire de pousser plus loin les recherches sur l'arrimage de part et d'autre, notamment en ce qui a trait à l'arrimage dans les pratiques d'enseignement et les pratiques de formation en entreprise et aux processus de didactique de l'alternance et de guidage de l'activité. En plus de développer davantage la description des différentes étapes de ces processus, et ce dans différents secteurs de formation, il importe à notre avis que la recherche se concentre également sur les facteurs en cause menant à la mise en œuvre ou non de ces étapes, et sur les intentions derrière les actions.

Enfin, l'exposé de ces différentes pistes de recherches, de formations et de pratiques laissent entrevoir une multitude d'avenues possibles. En regard de l'arrimage et des pratiques des enseignants et de des formateurs en entreprise, cette thèse constituait une première étape nécessaire, une nouvelle page sur la connaissance de l'alternance. Bien des pages restent encore à écrire, aussitôt celle-ci refermée.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agulhon, C. (2000). L'alternance: une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentées. *Revue française de pédagogie*, 131(avril-mai-juin), 55-63.
- Agulhon, C. et 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. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud, (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27-40). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Altet, M. (2000). Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique. In C. Blanchard-Laville, et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles. Nouvelle édition revue et corrigée* (p. 15-33). Paris: L'Harmattan.
- Altet, M., et Mosconi, N. (dir.) (2001). *Les sciences de l'éducation : enjeux, finalités et défis*. Paris: AECSE-INRP.
- 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. et Tilman, F. (1988). *De l'école à l'entreprise. Manuel de la formation en alternance*. Bruxelles : Vie ouvrière.
- Astier, P. (1999). Activité et situation dans le « récit d'expérience ». *Éducation Permanente*, 139(2), 87-97.
- 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. (2000a). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), 263-285.
- Balleux, A. (2000b). *Les compétences de formateur des compagnons en formation professionnelle par apprentissage*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Balleux, A. (2003). La formation professionnelle : une formation pratique marquée par le passage du métier à celui de l'enseignement, In A. Balleux et M. Tardif (2003). *La formation à l'enseignement professionnel : identité, enjeux et perspectives*, 20^{ème} Congrès de l'AIPU, Université de Sherbrooke, 29 mai 2003, (Actes du colloque, p. 18-28.)
- Balleux, A. (2006a). 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.
- Balleux, A. (2006b). L'entrée en enseignement professionnel au Québec : l'apport du processus migratoire à la lecture d'un mouvement de passage, *Carriérologie*, 10(3-4), 603-627.
- 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.
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. In Y. Lenoir, et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 67-82). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Bazile, J. (dir.) (2000). Situations professionnelles : situations de formation? Dossier spécial de la Revue *Initiatives en enseignement agricole* 1(janvier).
- Berkovicus, S. (2002). Dossier Moniteur en MFR. *Le lien* no 301. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.mfr.asso.fr> .

- Bertrand, O. (2000). L'évolution de l'alternance et de l'apprentissage ici et ailleurs. In C. Payeur, et Y. Bernard, (dir.), *Actes de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique: Les relations entre la formation et le monde du travail: enjeux et pratiques* (p. 54-70). Montréal, Québec: CSQ.
- Bianquis-Gasser. (1996). Observation participante. In A. Mucchielli *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 146-152). Paris: Masson & Armand Colin.
- 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 et Hernon-Tinning, B. (2004). Participatory practices at work. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 233-257.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Boivin, L. et Boucher, G. (1996) *Les stages coopératifs et la relation théorie-pratique*. Saint-Jérôme: Cégep de Saint-Jérôme.
- Bouillier-Oudot, M.-H. (2003). Problématiques et enjeux liés à la construction de curriculums à visée professionnelle. L'exemple de l'enseignement technique agricole français. *Documents du CRIE*, 23, 1-19.
- Bouillier-Oudot, M.-H. (2006). La construction de curriculums et la définition de nouveaux métiers. In Y. Lenoir, et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 345-364). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Bourgeon, G. (1979), *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris : UNMFREO, coll. « Mésonnance », no 2/II.
- Bressoux, P. (1994). Estimer et expliquer les effets des classes: le cas des acquisitions en lecture. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(1), 75-94.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 35-52.

- 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. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Paris: ESF.
- Bru, M. (1997). *Connaître l'acte d'enseigner*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke: Publication du LARIDD.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes: les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(septembre), 5-7.
- Bru, M. (2002a). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Bru, M. (2002b). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement: jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive? In J. Donnay, et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles: De Boeck Université.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In Marcel, J.-F. (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-299). Paris : L'Harmattan.
- Bru, M., Altet, M., et Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. Évaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 148 , 75-87.
- Bru, M., et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes: une visée, des regards. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(septembre), 9-33.
- Buguet, J. (2003). Pour une pédagogie du lien: pluri, inter et transdisciplinarité en formation BTS (Brevet de Technicien Supérieur). In J.-N. Demol (dir.), *Didactique et transdisciplinarité. Alternance III* (p. 129-154). Paris: L'Harmattan.
- Candau, G., et Kittel, F. (2001). Situation pédagogique de l'alternance et construction du savoir de l'apprenant. In S. Perez, et O. Strobel (dir.), *Éducation et travail: Divorce ou entente cordiale?* (p. 97-112). Paris: L'Harmattan.

- Caouette, M., et 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., et Payeur, C. (2002). Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance: État des pratiques et des recherches* (p. 309-344). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 251-271). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance. Le cas de l'enseignement technique agricole*. Paris: L'Harmattan.
- Chamberland, G., Lavoie, L., et Marquis, D. (1996). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Charland, J.-P. (1982). *Histoire de l'enseignement technique et professionnel. L'enseignement spécialisé au Québec, 1867 à 1982*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos.
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Paris: U.N.M.F.R.E.O.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage Éditions.
- Cividini, M. (2002). *L'apprentissage du métier d'agriculteur dans la région de Rio Segundo (Cordoba-Argentine): savoirs, apprentissage et travail*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.
- Clénet, J. (2002). *L'ingénierie des formations en alternance. Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire...* Paris: L'Harmattan.

- Clénet, J., et Demol, J.-N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France: des approches et leurs orientations. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 83-108). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Collerette (1996). Études de cas (méthode des). In 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.
- Comité sectoriel de main-d'œuvre de la production agricole (2003). *Actes du colloque sur la formation agricole* (26 février 2003). Québec: Comité sectoriel de main-d'oeuvre de la production agricole. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cose.upa.qc.ca/images/GestionPublication/pdf/Publication-63.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (1992). *En formation professionnelle : L'heure d'un développement intégré. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Sainte-Foy: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation.
- Couturier, Y., et Morin, J.-F. (2003). Le CRIE et l'étude des dimensions non didactiques de la pratique enseignante: un élargissement de la construction de l'objet. *L'intervention éducative*, 1(3), 1-2.
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Darré, J.-P. (1991). Savoirs locaux et renaissance des productions agricoles. In D. Chevallier (dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre* (p. 101-112). Paris: Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- Deaudelin, C., Dezutter, O., Gagnon, C., Desjardins, J., Lebrun, J. et Balslev, K. (2005). Décrire des pratiques d'évaluation formative dans différentes disciplines : de quelques choix autour des entretiens d'explicitation. 5^{ème} Colloque International Recherche(s) et Formation –*Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*, IUFM Nantes, du 14 au 16 février 2005.

- Decomps, B., et Malglaive, G. (1996). Comment asseoir le concept d'université professionnelle? In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 57-72). Paris: Presses Universitaires de France.
- Dejean, J. (2000). Les états de la situation éducative. In C. Blanchard-Laville, et D. Fablet (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles. Nouvelle édition revue et corrigée* (p. 123-145). Paris: L'Harmattan.
- Demers, S. (2003). *Guide administratif 2003-2004 de l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique*. Québec: Direction de la formation continue et du soutien, Gouvernement du Québec.
- Demol, J. N., et Pilon, J. M. (1998). *Alternance, développement personnel et local*. Paris: L'Harmattan.
- Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue française de pédagogie*, 128(juillet-août-septembre), 35-42.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L., et Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : Un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 33-65.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- Deslauriers, J.-P., et Mayer, R. (2000). L'observation directe. In R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 135-157). Montréal: Gaëtan Morin.
- De Villers, M.-E. (2003). *Le Multi dictionnaire de la langue française*. Quatrième édition. Montréal : Québec Amérique.
- Dolbec, A., et Savoie-Zajc. (2003). Implantation du diplôme d'études professionnelles en pâtes et papiers. Exemple de collaboration entre le milieu scolaire et les entreprises. In M. Hardy (dir.), *Concertation éducation-travail: politiques et expériences* (p. 211-227). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P., et Fusulier, B. (2002). Le développement paradoxal de l'alternance au Québec: un point de vue macrosocial. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 275-308). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Doray, P. et 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. et Tremblay, D.-G. (2001). *Les formes et les logiques organisationnelles des relations entre économie et éducation*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unites.uqam.ca/girfe/pdfs/Doray_RA01dec.pdf>
- Dumont, M., et 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, 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.
- Fortin, M.-F., Grenier, R., et Nadeau, M. (1996). Méthodes de collecte de données. In M.-F. Fortin (dir.) *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation* (p. 237-263). Ville Mont-Royal, Québec: Décarie Éditeur.
- Fournier, G. (1997). *Réussir autrement, l'exemple des MFR en France. Rapport de mission sur la formation en entreprise dans le secteur agricole*. Comité sectoriel de main d'œuvre de la production agricole. Document téléaccessible à l'adresse <http://agrireseau.qc.ca/era/documents/MFR> .
- Francq, B., Leloup, X., et Barré, P. (1998). Profils de participation des entreprises en formation en alternance. *Critique régionale*, 26/27, 121-130.
- Fuller, A. et Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of education and work*, 16(4), 407-426.
- Fuller, A. et Unwin, L. (2004). Young people as teachers and learners in the workplace: challenging the novice-expert dichotomy. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 31-41.

- Fusulier, B. (2001). *Articuler l'école et l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.
- Fusulier, B., et Maroy, C. (2002). La formation en alternance en Belgique francophone : développements pratiques et théoriques. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 109-134). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gagné, C. (1995). *Les habitudes d'études des élèves en techniques de secrétariat inscrits dans un programme en enseignement coopératif*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Gagnon, C., Leblanc, L. et Rousseau, A. (2006). *Guide d'accompagnement de la mentor et du mentor. Baccalauréat en enseignement professionnel. IFP 102 – Planification en formation professionnelle*. Document inédit.
- 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 (juillet-août-septembre), 25-34.
- Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. *Éducation permanente*, 115(2), 79-88.
- Geay, A. (1994). Une alternative au « Tout école ». *Cahiers Pédagogiques*, 320(janvier), 16-17.
- Geay, A. (1997). Didactique et alternance. In J.-C. Sallaberry, D. Chartier, et 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(juillet-août-septembre), 107-125.
- Geay, A., et Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue française de pédagogie*, 128 (juillet-août-septembre), 7-15.
- Gérard, F. (1997). *À l'écoute des tuteurs. 26 entretiens pour mieux comprendre l'expérience des tuteurs en entreprise*. Paris: Centre INFFO.
- Gérard, C. (1997). Pour une pragmatique de l'apprentissage des mathématiques et des sciences. Du « problème donné » à la problématisation. In J.-C. Sallaberry, D.

- Chartier, et 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.
- Giguère, M. (2000). Recherchés: ouvriers spécialisés. *Le bulletin des agriculteurs, Janvier*, 61-64.
- Gimonet, J.-C. (1998). Alternance et formation. Associer la théorie à la pratique. *L'information agricole*, 707, 27-28.
- Griffiths, T. et Guile, D. (2003). A connective model of learning : the implications for work process knowledge. *European educational research journal*, 2(1), 56-73.
- Griffiths, T., et Guile, D. (2004). *Learning through work experience for the knowledge economy*. Tessaloniki(Pylea): European Centre for the Development of Vocational Training.
- Groupe de travail sur la relance de la formation professionnelle des jeunes au secondaire et de la formation technique. (1995). *La formation professionnelle chez les jeunes : Un défi à relever*. Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction des communications du ministère de l'Éducation du Québec.
- Guile, D. et Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, 14(1), 113-131.
- Guile, D. et Young, M. (1999). Beyond the institution of apprenticeship: towards a social theory of learning as the production of knowledge. In P. Ainley et H. Rainbird (Eds), *Apprenticeship. Towards a new paradigm of learning* (p. 111-128). London: Kogan Page.
- Guile, D. et Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education : some theoretical considerations. In T. Tuomi-Gröhn et Y. Engeström (dir.) *Between school and work : new perspectives on transfer and boundary-crossing* (p.63-81). Amsterdam : Elsevier Science.
- Hadji, C. (2002). Est-ce ainsi que les savoirs vivent? In J. Donnay, et M. Bru (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 17-34). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

- Hahn, C. (1997). Mathématique et réalité dans une formation en alternance. In J.-C. Sallaberry, D. Chartier, et C. Gérard (dir.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 83-91). Paris: L'Harmattan.
- Hamel, T., et Morisset, M. (1993). *Formation, pratiques et performances agricoles au Québec*. Université Laval, Québec: Groupe de recherche en économie et politique agricole (GREPA).
- Hamel, T., et Morisset, M. (1995). Les déterminants de l'obligation scolaire agricole. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 831-858.
- Hamel, T., Morisset, M., et Tondreau, J. (2000). *De la terre à l'école: histoire de l'enseignement agricole au Québec, 1926-1969*. Montréal: Hurtubise.
- Hardy, M. (dir.) (2003), *Concertation éducation-travail: politiques et expériences*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Hardy, M. (2005). Évolution des apprentissages en entreprise. Perspectives de stagiaires de formation professionnelle et de leur tuteur. Texte de communication présenté à l'*European Conference on Educational Research (ECER)*. Dublin, 7 au 10 septembre 2005.
- Hardy, M., Bouteiller, D. et Parent, C. (2000). Tuteurs et stagiaires en alternance : quelles relations de formation. [Mentors and interns in 'alternance' programs: what training relations], *2000 Annual Meeting of Girfe*, Montreal.
- Hardy, M., Desrosiers-Sabbath, R. et Defrênes, E. (1995). Modalités de socialisation et représentation didactique de maîtres de l'enseignement professionnel au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 809-830.
- Hardy, M.; Dolbec, A.; Landry, C. et Ménard, L. (2001). *Les stages en alternance : étude des résultats pour les élèves*. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unites.uqam.ca/girfe/fr/rencontre-comm01.htm>
- Hardy, M., et 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. et 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. et Parent, C. (2000). Perceptions des tuteurs impliqués dans la formation professionnelle initiale en entreprise. In D.-G. Tremblay et 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., et Parent, C. (2003). Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise. Difficultés de la direction d'écoles professionnelles. In M. Hardy (dir.), *Concertation éducation-travail: politiques et expériences* (p. 161-186). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Harris, I. B. (1993). New expectations for professional competence. L. Curry, et J. F. Wergin (dir.), *Educating professionals* (p. 17-52). San Francisco: Jossey Bass.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas. Application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Inforoute de la formation professionnelle et technique (2005). *Secteur : Agriculture et Pêches*. Site téléaccessible à l'adresse http://www2.inforoutefpt.org/guide/rech_secteur.asp?QBox_Sec=1&QRegion=0&QSecteur=2
- Jaccoud, M., et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Boucherville : Gaetan Morin.
- Jedliczka, D., et Delahaye, G. (1994). *Compétences et alternances*. Paris: Liaisons.
- Karsenti, T., et Demers, S. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lafrenière et Fréchette (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, Université de Montréal, Montréal.
- Landry, C. (dir.) (2002). *La formation en alternance: État des pratiques et des recherches*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C., Bouchard, Y., et Pelletier, C. (2002). Le stage dans l'alternance travail-études au collégial : Pour quel rapport au savoir? In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 195-216). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C., et Mazalon, É. (1997). Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches. *Éducation permanente*, 131(2), 37-50.
- Landry, C., et Mazalon, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. In 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 en éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Laporte, M. (1994). *L'enseignement coopératif au collégial au Québec: une évaluation globale de quelques expériences en cours*. Hull: Collège de l'Outaouais.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 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.
- Le Douaron, P. (1993). Alternance et négociation. *Education Permanente*, (115), 111-118.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lemieux, N. (1992). *Stage, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau*, Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec.

- Lenoir, Y. (2003). La recherche sur les pratiques enseignantes: une urgence! *L'intervention éducative*, 1(2- Hiver), 1-2.
- Lenoir, Y., et Bouillier-Oudot, M.-H. (2006). Entre tous savoirs et tous savoir-faire: quel curriculum de formation à l'enseignement? In Y. Lenoir, et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 1-23). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Lerbet, G. (1993). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Lerbet-Sérénis, F., et Violet, D. (1999). Paradoxes de la médiation. Tradition et alternance. *Revue française de pédagogie*, 128 (juillet-août-septembre), 17-24.
- Malglaive, G., et Weber, A. (1982). Théorie et pratique, approche critique de l'alternance en pédagogie (I). *Revue française de pédagogie*, 61 (oct.-nov.-déc.), 17-27.
- Malglaive, G., et Weber, A. (1983). École et entreprise: intérêt et limites de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 62 (janv.-fév.-mars), 51-64.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation: un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue française de pédagogie*, 138 (janvier-février-mars), 103-113.
- Marcel, J.-F. (2004). Le système des pratiques professionnelles de l'enseignant de maternelle. In Marcel, J.-F. (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.
- Marcel, J.-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, É., et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138(janvier-février-mars), 135-170.
- Maroy, C., et Doray, P. (2002). La formation en alternance: une forme de rapprochement entre économie et éducation. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 249-274). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière ; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Bern : Peter Lang.
- Massip, C. (2004). *Pratiques réflexives et formation de formateurs en alternance. Le cas de la formation pédagogique des Maisons Familiales Rurales*. Paris: L'Harmattan.

- Mathey-Pierre, C. (1998). Alternance (Formations en). In P. Champy, et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 71-73). Paris: Nathan.
- Mayen (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation permanente*, 151(2), 87-107.
- Mayen, P., et Savoyant, A. (1999). Application de procédures et compétences. *Formation Emploi*, 67, 77-92.
- Mayer, R., et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. In R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Montréal: Gaëtan Morin.
- Mayer, R., et Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. In R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, et D. Turcotte (dir.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Montréal: Gaëtan Morin.
- Mazalon, É. (1992). *L'estime de soi des adultes inscrits dans un programme de formation en alternance*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- 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, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Mazalon, É. (2000). Évolution des projets professionnels et de formation des élèves inscrits dans les programmes de formation professionnelle en ATE au secondaire, Subvention de recherche du FCAR, 2000-2003.
- Mazalon, É., et Bourassa, B. (2003). L'alternance en formation professionnelle au Québec: du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. In M. Hardy (dir.), *Concertation éducation-travail: politiques et expériences* (p. 187-209). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Mazalon, É., et Landry, C. (1994). Statuts et savoirs perçus par les jeunes adultes au cours d'une formation en alternance. *Carriérologie*, 5(3), 35-55.

- Mazalon, É. et Landry, C. (1998). L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), 93-116.
- McGrath, J.E. et 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.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago : University of Chicago Press.
- Meirieu, P. (1988). *L'école, mode d'emploi. Des " méthodes actives " à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF. (3^e éd.)
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MFR Québec (2006). *Site de MFR Québec*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.mfrquebec.com>. Consulté le 15 août 2006.
- Miles, M. B., et 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. (1986). *La formation professionnelle à l'école secondaire, énoncé de politique et plan d'action relatif à l'enseignement professionnel au secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- 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. (1997). *Stagiagramme*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Production laitière - Guide pédagogique 5167*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999a). *Alternance travail-études. Guide d'élaboration du plan de formation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999b). *Production horticole - Guide d'organisation pédagogique et matérielle 5210*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *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. (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2002a). *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Cadre général – Cadre technique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (2002b). *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.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Cadre de référence. Alternance travail-études en formation professionnelle et technique*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse http://inforoutefpt.org/ate/scolaires/publications/pdf/reference/cadre_reference.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *La formation professionnelle et technique au Québec, un aperçu*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <http://inforoutefpt.org/documents/fptauQuebec.pdf>
- 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(juillet-août-septembre), 43-54.
- Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 75-97). Paris: L'Harmattan.
- Mucchielli, A. (1996). Compréhensive (approche). In 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. In C. Blanchard-Laville, et S. Nadot (dir.), *Malaise dans la formation des enseignants* (p. 185-231). Montréal: L'Harmattan.
- Olry, P. (2002). Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail. *Revue française de pédagogie*, 138 (janvier-février-mars), 19-28.
- Paquay, L. (2004), Les pratiques professionnelles des enseignants : actions situées, acteurs impliqués. In J.-F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 267 - 279). Paris : L'Harmattan.
- Parr, M. (2005). Mieux comprendre les compétences en enseignement. In Chatigny, C., Gagnon, C., et Rousseau, A. (dir.). *Manuel de référence. Baccalauréat en enseignement professionnel. CFC 201 – Conception et planification des situations d'apprentissage I / CFC 202 – Conception et planification des situations d'apprentissage II*. Document inédit.
- Pastré, P. (2006). Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles? In Y. Lenoir, et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 321-344). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- 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, Montréal.
- Perrenoud, P. (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. In M. Tardif, C. Lessard, et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales* (p. 153-199). Paris: Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, 131-162.
- Pineau, G., et Sallaberry, J.-C. (1999). Présentation. La perspective de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128 (juillet-août-septembre), 5-6.
- Postic, M. (1992). *Observation et formation des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.
- Postic, M., et De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses universitaires de France.

- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Boucherville: Gaëtan Morin.
- Quivy, R., et 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. In P. Jonnaert, et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 101-121). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Raisky, C., et Loncle, J.-C. (1993). Didactiser des savoirs professionnels: l'exemple des formations agronomiques. In P. Jonnaert, et 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 I*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rey, B. (2006). Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables? In Y. Lenoir, et M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 83-108). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Rousseau, N. et La Pierre, J. (2000). Expériences québécoise en alternance travail-études : de l'implantation à l'évaluation. Bilan et perspectives. In C. Payeur, et Y. Bernard, (Dir.), *Actes de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique: Les relations entre la formation et le monde du travail: enjeux et pratiques* (p. 100-110). Montréal, Québec: CSQ.
- Royer, É., Moisan, S., Payeur, C., et Vincent, S. (1995). *L'ABC de la réussite scolaire*. Montréal: Saint-Martin.
- Saint-Arnaud, Y. (1993). Pratique, formation et recherche. Une histoire de poupées russes. In F. Serre (dir.), *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes* (p. 405-419). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Sallaberry, J.-C., Chartier, D. et Gérard, C. (dir.) (1997). *L'enseignement des sciences en alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. In 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. In C. St-Jarre, et L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation : regards multiples* (p. 351-371). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Bouteiller, D. (2001). *Accès au travail et dynamiques d'apprentissage : le cas des stages en entreprises. Analyse transversale de 2 programmes : entretien d'aéronef et pâtes et papier*. Colloque du GIRFE 2001. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.unites.ugam.ca/girfe/pdfs/comm-savoieRA01.pdf>
- Savoie-Zajc, L., et Dolbec, A. (2002). L'alternance dans un programme de formation en pâtes et papier: une vision systémique. In 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.
- Schneider, J. (1999). *Réussir la formation en alternance. Organiser le partenariat jeune-entreprise-organisme de formation*. Paris: INSEP.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G.S. et Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 77-93. [dossier Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques, coordonné par Yves Lenoir]
- Schuetze, H.G. et Sweet, R. (2003). Integrating school and workplace learning in Canada. An introduction to alternation education concepts and issues. In Schuetze, H.G. et Sweet, R. (dir.) *Integrating school and workplace learning in Canada. Principles and practices of alternation education and training*. (p. 3-21) Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Smaller, H. (2003). Vocational education in Ontario secondary schools: past, present – and future? In Schuetze, H.G. et Sweet, R. (dir.) *Integrating school and workplace learning in Canada. Principles and practices of alternation education and training*. (p. 95-112) Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Sweet, R. et Schuetze, H.G. (2003). New policy and research directions. In Schuetze, H.G. et Sweet, R. (dir.) *Integrating school and workplace learning in Canada. Principles and practices of alternation education and training.* (p. 276-286) Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Tardif, M. (2001). Quelques indicateurs de l'attrition des nouveaux enseignants de la formation professionnelle au Québec In A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement,* (p. 131-141). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tilman, F., et Delvaux, É. (2000). *Manuel de la formation en alternance.* Lyon: Chronique Sociale.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation, XXII(3),* 467-502.
- Tremblay, D.-G. (2002). Le système dual allemand a-t-il toujours un avenir et lequel? In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 135-159). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D.-G., et Le Bot, I. (2003). Système dual allemand. Ses principes de base et son adaptation à la situation économique. In M. Hardy (dir.), *Concertation éducation travail. Politiques et expériences* (p. 83-107). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Tuomi-Gröhn, T. et Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer: from standard notions to developmental perspectives. In T. Tuomi-Gröhn et Y. Engeström (dir.) *Between school and work : new perspectives on transfer and boundary-crossing* (p.19-38). Amsterdam : Elsevier Science.
- Union des producteurs agricoles. (2001). *Politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue. Mémoire présenté par l'Union des producteurs agricoles au ministère de l'Éducation du Québec.* Québec: Union des producteurs agricole.
- Van der Maren, J.-M. (1995). Les savoirs et la recherche pour l'éducation. In Van der Maren, J.-M. *Méthodes de recherche pour l'éducation* (p. 37-58). Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Gyn, G., Branton, G., Cutt, J., Loken, M. et Ricks, F. (1996). An investigation of entry level characteristics between coop and non-coop students. *Journal of cooperative education. XXXII(1),* 15-28.

- Van Gyn, G., Cutt, J., Loken, M. et Ricks, F. (1997). Investigating the educational benefits of cooperative education : a longitudinal study. *Journal of cooperative education*. XXXII(2), 70-85.
- Van Gyn, G. H., et Grove White, E. (2002). L'enseignement coopératif dans les établissements postsecondaires au Canada l'exception du Québec. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 49-81). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Varvaressos, H. (2002). *Les ressources humaines au coeur du développement de la production agricole. Pour une stratégie à long terme 2003-2008*. Québec: Comité sectoriel de main-d'oeuvre de la production agricole.
- Vaterkowski, G. (2003). Concevoir et construire des connaissances en mathématiques, cas d'élèves en formation par alternance. In Demol, J.-N. (dir.) *Didactique et transdisciplinarité. Alternance III*. Paris : L'Harmattan.
- Veillette, S. (2004). *L'alternance travail-études au collégial : les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle*. Thèse de doctorat en éducation, Université Laval, Québec. Rapport Parea, Cégep de Jonquière, document téléaccessible à l'adresse http://www.cdc.qc.ca/parea/729935_veillette_jonquiere_alternance_PAREA_2004.pdf.
- Veillette, S. (2002). L'enseignement coopératif au collégial: Effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés. In 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., et Perron, M. (1996). *L'enseignement coopératif au collégial : évolution et bilan (1990-1995)*. Jonquière: Cégep de Jonquière, Groupe Écobes et ACDEC-Québec.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris: Presses universitaires de France.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal: Éditions Saint-Martin.

- Villers, D. (1996). Des savoirs, des outils, des pratiques. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, et N. Mosconi (dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 283-300). Paris: L'Harmattan.
- Violet, D. (1997). Pour une pratique pragmatique de l'alternance. In D. Violet (dir.), *Formations d'enseignants et alternances* (p. 15-37). Paris: L'Harmattan.
- Voisin, A. (1993). Alternance ou alternances? approche institutionnelle des formations alternées qualifiantes destinées aux jeunes. *Education permanente*, 115(2), 35-44.
- Welker, J. (1998). Formation de moniteurs en alternance et organisation qualifiante : « le cas des MFR ». In J.-N. Demol, et J. M. Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local* (p. 219-228). Paris: L'Harmattan.
- Wilson, J.W. (1989). Assessing outcomes of cooperative education. *Journal of cooperative education*. XXV(2), 38-45.
- Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and methods*. Second edition. 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, École Normale Supérieure de Cachan.

ANNEXE A
FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

CONSENTEMENT À PARTICIPER À UNE RECHERCHE PORTANT SUR LES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN CONTEXTE D'ALTERNANCE

Titre du projet : Pratiques éducatives en contexte d'alternance en formation professionnelle. Étude de cas en agriculture.

Par la présente, je consens à participer à la recherche dirigée par l'étudiante au doctorat Claudia Gagnon (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke – 819 821-8000 poste 2458). Le but de cette recherche est de décrire les pratiques éducatives mises en œuvre par les enseignants et les formateurs en entreprise pour faire le lien entre la formation à l'école et la formation en entreprise dans le cadre d'un programme de formation agricole en alternance. Cette recherche, pour laquelle l'étudiante a reçu une bourse du fonds FQRSC-MEQ (Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture - ministère de l'Éducation) dans le cadre du programme Persévérance et réussite scolaires, contribuera ainsi à mieux faire connaître l'alternance en tant qu'approche ou stratégie pédagogique et pourrait contribuer à l'amélioration et à la valorisation des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprise à cet égard. Aussi, dans le contexte de la réforme de la formation en enseignement professionnel, la recherche pourra aider à identifier des éléments de perfectionnement dans un contexte de formation en alternance.

La recherche se déroulera au cours de l'année scolaire 2004-2005 et la collecte des données s'effectuera selon la séquence suivante :

- 1) une entrevue pré-observation (environ une heure – enregistrement audio) ;
- 2) une observation de ma pratique en classe ou en entreprise (environ une heure – enregistrement vidéo) ;
- 3) une entrevue post-observation (environ une heure-trente – enregistrement audio).

Pour l'observation de ma pratique, je choisirai une situation d'enseignement/apprentissage qui reflète ma pratique en contexte spécifique d'alternance.

Avant de me demander mon accord, l'étudiante au doctorat a obtenu l'autorisation de la Commission scolaire et de la direction de l'école. Il n'y a pas de risques prévisibles associés à cette recherche. De plus, je peux en tout temps me retirer de cette recherche, sans aucun préjudice. Je pourrai profiter de cette recherche pour poursuivre ma réflexion sur mes pratiques éducatives en contexte d'alternance.

Afin de préserver l'anonymat, un code remplacera mon nom sur tout document contenant des données me concernant. Seule l'étudiante au doctorat aura accès aux données. Aucune séquence vidéo ne sera utilisée pour d'autres fins que l'analyse, à moins d'une autorisation de ma part dans le cadre d'une utilisation spécifique des documents vidéo à des fins de diffusion. Ces données seront gardées en lieu sûr et elles seront conservées sous clé pendant quatre ans. Toutes les données qui ne feront pas l'objet d'une entente particulière seront ensuite détruites. De plus, les publications relatives à cette recherche ne permettront pas l'identification spécifique des participants. Un résumé du rapport de recherche me sera communiqué au terme de la recherche.

En cas de questions sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux contacter monsieur Alain Villeneuve, Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (par téléphone au 819 821-8000 poste 2329 ou par courriel à l'adresse :

avilleneuve@adm.usherb.ca) ou monsieur Sylvain Bourdon, président du Comité facultaire (par téléphone au 819 821-8000 poste 3412 ou par courriel à l'adresse : Sylvain.Bourdon@Usherbrooke.ca).

Nom du participant : _____

Signature : _____ Date : _____

CONSENTEMENT À PARTICIPER À UNE RECHERCHE PORTANT SUR LES PRATIQUES ÉDUCATIVES EN CONTEXTE D'ALTERNANCE

Nous sollicitons votre participation dans le cadre d'un projet de recherche dont voici la description.

Titre du projet : Pratiques éducatives en contexte d'alternance en formation professionnelle.

Étude de cas en agriculture.

But de l'étude - Cette recherche vise à décrire les pratiques éducatives mises en œuvre par les enseignants et les formateurs en entreprise pour faire le lien entre la formation à l'école et la formation en entreprise dans le cadre d'un programme de formation agricole en alternance. Cette recherche, pour laquelle l'étudiante a reçu une bourse du fonds FQRSC-MEQ (Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture - ministère de l'Éducation) dans le cadre du programme Persévérance et réussite scolaires, contribuera ainsi à mieux faire connaître l'alternance en tant qu'approche ou stratégie pédagogique et pourrait contribuer à l'amélioration et à la valorisation des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprise à cet égard.

Votre participation - Pour mener à bien cette recherche, nous avons besoin d'enregistrer sur vidéo les façons dont vos enseignantes, enseignants et votre formateur ou formatrice en entreprise vous enseignent. Ces personnes ont accepté de participer à cette recherche. Cette recherche n'introduit pas d'intervention spécifique : nous nous limiterons à observer l'enseignement habituel des enseignants et formateurs en entreprise. Dans le cadre de cette recherche, nous utiliserons la vidéo afin de pouvoir faire une analyse détaillée de ce que font les enseignants et formateurs en entreprise, notamment lors de leurs interactions avec les étudiants.

Protection de la vie privée – Seuls l'étudiante au doctorat et vos enseignantes, enseignants et votre formateur ou formatrice en entreprise participants à cette recherche auront accès aux enregistrements vidéo. Ces enregistrements seront gardés en lieu sûr et ils seront conservés sous clé pendant quatre ans pour être ensuite détruits. De plus, les publications relatives à cette recherche ne permettront pas l'identification spécifique des étudiants, des enseignants, ou des formateurs en entreprise.

Cette recherche n'ajoute aucune activité à ce que vous faites déjà et votre participation ne comporte aucun risque. Si vous refusez, des moyens techniques seront utilisés afin que vous ne puissiez être reconnu sur l'image vidéo.

Responsables - Vous pouvez adresser toute question relative à cette recherche à l'étudiante au doctorat Claudia Gagnon (Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke – 819 821-8000 poste 2458). En cas de questions sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez contacter monsieur Alain Villeneuve, Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche (par téléphone au 819 821-8000 poste 2329 ou par courriel à l'adresse : avilleneuve@adm.usherb.ca). ou monsieur Sylvain Bourdon, président du Comité facultaire (par téléphone au 819 821-8000 poste 3412 ou par courriel à l'adresse : Sylvain.Bourdon@Usherbrooke.ca).

Consentement – Sachant que le projet de recherche aura lieu dans ma classe et dans mon lieu de stage, par la présente, je consens à figurer éventuellement sur les bandes vidéo.

Nom de l'étudiant :

Nom du parent : _____

Signature :

Signature (si étudiant mineur) :

Date :

Date : _____

ANNEXE B
CANEVAS D'ENTREVUE PRÉ-OBSERVATION POUR LES
ENSEIGNANTS ET POUR LES FORMATEURS EN
ENTREPRISE

CANEVAS ENTREVUE PRÉOBSERVATION ENSEIGNANTS

Avant de commencer l'entrevue, rappeler l'objectif de la recherche. Préciser qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, ce qui m'intéresse c'est de connaître leur pratique réelle. Vérifier le temps à notre disposition et s'assurer qu'on ne sera pas dérangé. Ne pas prendre pour acquis que je connais la rép. (MFR).

Données	PREMIÈRE PARTIE : CONCEPTIONS
Conceptions	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pour commencer, j'aimerais que vous me disiez ce qu'est l'alternance pour vous 2. Par rapport à votre définition de l'alternance, comment voyez-vous votre rôle en tant qu'enseignant?
*Arrimage	<p>DEUXIÈME PARTIE : PLANIFICATION GLOBALE</p> <p>J'aimerais maintenant avoir de l'information sur la planification globale que vous avez faite de la séquence école-stage-école dans laquelle se situe la période qui sera observée (20 sept. au 15 octobre).</p>
Objet/ Processus	<ol style="list-style-type: none"> 3. <u>Globalement</u>, qu'est-ce qui se passera pendant ces 4 semaines ? 3.1 Qu'est-ce qui se passera (s'est passé, se passe) pendant ces 4 semaines dans le module ou la discipline spécifique que vous enseignez ? Sur quoi porte ces 4 semaines ?
Processus/ Organisation/ Arrimage Organisation	<ol style="list-style-type: none"> 4. Pour vous, par rapport au module ou la discipline spécifique que vous enseignez, est-ce qu'il y a une continuité entre la semaine à l'école, les deux semaines de stage et le retour à l'école ? 4.1 Si oui, est-ce que vous faites quelque chose de particulier pour assurer cette continuité ? 4.2 Est-ce que vous utilisez du matériel spécifique pour assurer cette continuité ?
Processus	5. Quel sera (a été) le déroulement de la <u>semaine avant le stage</u> ?
Objet	6. Quels sont les apprentissages que vous visez au cours de la semaine?
Processus	7. En dehors des périodes de cours, est-ce que vous interagissez avec des élève(s) (du groupe 403) pendant la semaine? [Autres pratiques éducatives] Est-ce que vous avez des exemples précis de pratiques éducatives en dehors des périodes de cours?
Processus	8. <u>Pendant la période de stage</u> , avez-vous à intervenir auprès d'élève(s) (groupe 403)?
Objet	9. Pour vous, par rapport au module ou la discipline spécifique que vous enseignez, est-ce qu'il y a des apprentissages visés pendant le stage ?
Processus	9.1 Comment s'effectuent ces apprentissages ?
Processus	10. Quel sera le déroulement de la <u>semaine après le stage</u> ?
Objet	11. Quels sont les apprentissages que vous visez au cours de la semaine?
Processus	12. En dehors des périodes de cours, est-ce que vous interagissez avec des élève(s) (du groupe 403) pendant la semaine? [Autres pratiques éducatives] Est-ce que vous avez des exemples précis de pratiques éducatives en dehors des périodes de cours?

	<p>13. Par rapport à votre enseignement, si vous deviez définir des étapes dans ces 4 semaines, quels noms donneriez-vous à ces étapes? <i>En gros, quelles seraient les étapes de ces 4 semaines?</i></p> <p>14.1 Par rapport à votre pratique, en quoi la séquence école-stage-école qui vient est-elle représentative de l'ensemble de l'année?</p> <p>14.2 Par rapport à votre pratique, en quoi la séquence école-stage-école qui vient n'est-elle pas représentative de l'ensemble de l'année?</p> <p>15. En quoi ce qui se passe à l'école est-il lié à ce qui se passe en entreprise?</p>
	<p>TROISIÈME PARTIE : À PROPOS DE LA PÉRIODE QUI SERA OBSERVÉE</p> <p>J'aimerais maintenant avoir de l'information plus spécifique sur la période qui sera observée.</p>
<p>Objet</p> <p>Arrimage</p>	<p>16. Sur quoi va porter la période qui sera observée? <i>Qu'est-ce que vous voulez que les élèves apprennent au cours de la période?</i> <i>Quels sont les apprentissages visés par l'activité?</i></p> <p>16.1 À partir de quoi ou comment avez-vous déterminé les objectifs de la période ou ce sur quoi portera la période? <i>Quel(s) lien(s) faites-vous avec le programme?</i></p> <p>16.2 Quel(s) lien(s) y a-t-il avec ce qui sera fait (a été fait) en stage ?</p> <p>16.3 Anticipez-vous des difficultés par rapport à ces apprentissages ?</p>
<p>Processus</p> <p>Arrimage</p>	<p>17. Quel sera le déroulement de la période qui sera observée? (méthodes d'enseignement) <i>Qu'est-ce qui va se passer pendant la période? Qu'est-ce que je vais voir?</i> <i>Qu'est-ce qui vous a amené à faire ces choix?</i> <i>Qu'est-ce qui vous a amené à procéder de cette façon?</i></p> <p>18. Quelle(s) tâche(s) les élèves/étudiants auront-ils à réaliser au cours de la période qui sera observée? <i>Les élèves travailleront-ils individuellement ou en équipe (organisation au sein du groupe) ?</i></p> <p>19. Est-ce que cette activité fait partie d'une séquence d'enseignement et d'apprentissage plus longue ?</p> <p>19.1 Si oui, quelle activité a précédé celle que nous observerons ?</p> <p>19.2 Quand cette activité a-t-elle eu lieu ?</p> <p>19.3 Quelle activité prévoyez-vous faire après cette activité par rapport à l'apprentissage visé? Quand ?</p> <p>19.4 En tout, combien de temps prévoyez-vous pour réaliser ces apprentissages ?</p>

<p>Organisation <i>Arrimage</i></p>	<p>20. Est-ce que d'autres personnes que les élèves et vous seront impliquées dans la période ? 20.1 Qu'est-ce qui vous a amené à faire ce choix? 21. Matériel 21.1 Quel matériel utiliserez-vous (l'enseignant) pendant la période? Manuel, maquette, vivant, autre matériel 21.2 Quel matériel sera utilisé par l'élève? Manuel, matériel, logiciels ou autres 21.3 Qu'est-ce qui vous a amené à faire ces choix?</p>
<p>Arrimage</p>	<p>22. Est-ce qu'il y a des éléments de la période qui sera observée que vous aimeriez ajouter ? 23. Est-ce qu'il y a des facteurs dont on n'a pas parlé qui ont pu influencer votre planification? 24. Quel rôle a joué le <i>vécu du jeune</i> dans la planification de cette période?</p>
	<p>QUATRIÈME PARTIE : QUESTIONS GÉNÉRALES Nous allons terminer avec des questions un peu plus larges</p>
	<p>25. Qu'est-ce qui vous a amené à choisir cette activité qui sera observée? 26. En quoi l'activité qui sera observée est-elle représentative de votre pratique en contexte d'alternance à la MFR/au CRIFA ? 27. En quoi l'activité qui sera observée n'est pas représentative de votre pratique en contexte d'alternance à la MFR/au CRIFA ? 28. Pouvez-vous nous donner d'autres exemples de votre pratique spécifique en contexte d'alternance ?</p>

Pour terminer

- J'aimerais recueillir un exemplaire du matériel qui sera utilisé lors de notre période d'observation : pouvez-vous prévoir une copie pour moi ?
- Vous nous avez communiqué des informations qui m'aident à atteindre le but de ma recherche et je vous en remercie.

CANEVAS ENTREVUE PRÉOBSERVATION FORMATEURS EN ENTREPRISE

Avant de commencer l'entrevue, rappeler l'objectif de la recherche. Préciser qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, ce qui m'intéresse c'est de connaître leur pratique réelle. Préciser aussi qu'il se peut qu'il ne sache pas la réponse et que c'est correct aussi. Vérifier le temps à notre disposition et s'assurer qu'on ne sera pas dérangé.

Données	PREMIÈRE PARTIE : CONCEPTIONS ET CONNAISSANCE DU STAGIAIRE
Conceptions	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pour commencer, j'aimerais que vous me disiez ce qu'est l'alternance pour vous. 2. Par rapport à votre définition de l'alternance, comment voyez-vous votre rôle en tant que formateur en entreprise/maître de stage? 3. De façon générale est-ce que vous êtes seul à intervenir auprès du stagiaire ou s'il y a d'autres personnes? <i>S'il y a d'autres personnes, qui sont-elles et quels sont les rôles de chacun envers le stagiaire?</i> 4. Avant de rentrer plus spécifiquement dans ce qui se passe en stage, pouvez-vous me parler un peu de votre stagiaire? <i>Fille/garçon?</i> <i>1^{ère} ou 2^{ème} année à la MFR?</i> <i>Expérience sur une ferme (vient de la ville ou du monde agricole)?</i> <i>Première fois en stage chez vous ou non?</i> <i>Forces et difficultés particulières?</i>
*Arrimage	DEUXIÈME PARTIE : SÉQUENCE GLOBALE Puisqu'on dit généralement que l'alternance consiste en le va et vient entre l'école et l'entreprise, j'aimerais maintenant avoir de l'information sur la séquence école-stage-école dans laquelle se situe la période qui sera observée
Objet/ Processus/ Organisation/ Arrimage Organisation	<ol style="list-style-type: none"> 4. <u>Globalement</u>, pouvez-vous me dire qu'est-ce qui se passe pendant cette période (ces 6 semaines à la MFR)? 4.1 Est-ce que vous savez quels sont les objectifs visés pendant cette période ? 5. Pour vous, est-ce que vous faites un suivi auprès du stagiaire entre la semaine à l'école, les deux semaines de stage et le retour à l'école ? 5.1 Est-ce que vous utilisez du matériel spécifique pour effectuer ce suivi ? 5.2 Comment vous vous y prenez pour savoir quelles tâches vous devez faire (voir) avec le stagiaire ?
Objet / Processus	<ol style="list-style-type: none"> 6. Que savez-vous de la semaine que votre stagiaire a passé à l'école <u>avant le stage</u>? 7. Que savez-vous de la semaine que votre stagiaire passera à l'école <u>après le stage</u>? <i>Contenu/objectifs (modules, disciplines)</i> <i>Méthodes</i>
Arrimage	8. En dehors de la période de stage, est-ce qu'il vous arrive d'être en contact avec votre stagiaire? [Autres pratiques éducatives]

	<p>9. Selon vous, est-ce qu'il y a un lien entre ce que le stagiaire fait chez vous pendant le stage et ce qu'il apprend à l'école avant le stage? Après le stage?</p> <p>10. Si vous deviez définir les étapes de ces 6 semaines, quels noms donneriez-vous à ces étapes?</p>
<p>Processus Objet</p> <p>Objet</p> <p>Processus</p>	<p>11. <u>Globalement</u>, pouvez-vous me dire qu'est-ce qui se passe pendant ces deux semaines de stage?</p> <p>11.1 Depuis son arrivée en stage, qu'est-ce que vous avez fait avec le stagiaire? <i>À son arrivée le lundi matin? Ensuite?</i> <i>Quels sont les travaux que vous faites sur la ferme pendant ces deux semaines?</i> <i>Quelle est l'implication du stagiaire dans ces travaux?</i></p> <p>11.2 Pour la suite du stage, qu'est-ce que vous prévoyez faire avec le stagiaire? <i>Quels sont les travaux que vous faites sur la ferme pendant ces deux semaines?</i> <i>Quelle est l'implication du stagiaire dans ces travaux?</i></p> <p>11.3 De façon générale, comment fonctionnez-vous avec le stagiaire?</p> <p>12. Pendant ces deux semaines de stage, qu'est-ce que vous visez avec le stagiaire? <i>Est-ce qu'il y a des éléments spécifiques à ces deux semaines ?</i></p> <p>12.1 Qu'est-ce qui vous a amené à faire ces choix ?</p> <p>12.2 Selon vous, comment s'effectuent ces apprentissages chez le stagiaire pendant le stage? <i>Est-ce que ces apprentissages s'effectuent pendant le travail ou non ?</i></p>
<p>Processus</p>	<p>13. De façon générale, que se passe-t-il quand le stagiaire n'a jamais fait une nouvelle tâche que vous lui demandez de faire?</p> <p><i>Qu'est-ce que vous faites? En premier? Ensuite?</i> <i>Qu'est-ce que l'élève fait?</i></p> <p>13.1 Si vous deviez identifier les étapes de votre façon de faire quand le stagiaire a une nouvelle tâche à faire, quels noms donneriez-vous à ces étapes?</p>
	<p>TROISIÈME PARTIE : À PROPOS DE LA PÉRIODE QUI SERA OBSERVÉE</p> <p>J'aimerais maintenant avoir de l'information plus spécifique sur la période qui sera observée tout à l'heure.</p>

Objet/ Processus	<p>14. Qu'est-ce qui va se passer pendant la période qui sera observée? <i>Comment ça va se dérouler? Qu'est-ce que je vais voir?(dans l'ordre)</i> <i>Où allez-vous être? (étable, serre, champ, tracteur, maison, etc.) et matériel utilisé?</i> <i>Qu'est-ce que vous allez faire?</i> <i>Qu'est-ce que le stagiaire va faire?</i></p> <p>13.1 Est-ce qu'il s'agit de tâches que le stagiaire a déjà eu l'occasion de faire? 13.2 À partir de quoi ou comment avez-vous déterminé ce qui se passera pendant la période d'observation? 13.3 Est-ce qu'il y a un lien avec ce que le stagiaire apprend à l'école? <i>Liens avec les objectifs du programme?</i></p> <p>13.4 Qu'est-ce que vous pensez que le stagiaire va apprendre au cours de cette période? 13.5 Anticipez-vous des difficultés avec le stagiaire par rapport à ce que vous avez prévu faire pendant la période qui sera observée ?</p>
Organisation Arrimage	<p>14. Est-ce que d'autres personnes que le stagiaire et vous seront impliquées dans la période qui sera observée ?</p> <p>14.1 Qu'est-ce qui vous a amené à faire ce choix?</p> <p>15. Quel matériel allez-vous utiliser pendant la période qui sera observée ?</p> <p>15.1 Est-ce qu'il y a du matériel que vous n'avez pas besoin pour le travail mais que vous utiliserez spécifiquement ici pour aider l'élève dans ces apprentissages ?</p>
Arrimage	<p>16. Est-ce qu'il y a des éléments de la période qui sera observée que vous aimeriez ajouter ?</p> <p>17. Est-ce qu'il y a des facteurs dont on n'a pas parlé qui ont pu influencer ce que vous avez prévu faire avec le stagiaire pendant la période qui sera observée?</p> <p>17. Est-ce que le <i>vécu du jeune</i> a influencé la planification de cette période? Si non, pourquoi? Si oui, comment?</p>
	<p>QUATRIÈME PARTIE : QUESTIONS GÉNÉRALES</p> <p>Nous allons terminer avec des questions un peu plus larges</p> <p>18. Qu'est-ce qui vous a amené à choisir cette période qui sera observée? 19. En quoi la période qui sera observée est-elle représentative de votre rôle de maître de stage/formateur en entreprise à la MFR/au CRIFA ? 20. En quoi l'activité qui sera observée n'est pas représentative de votre rôle de maître de stage/formateur en entreprise à la MFR/au CRIFA ? 21. Pouvez-vous nous donner d'autres exemples de ce que vous faites en tant que maître de stage/formateur en entreprise en contexte d'alternance à la MFR/au CRIFA ?</p>

Pour terminer

Vous m'avez communiqué des informations qui m'aident à atteindre le but de ma recherche et je vous en remercie.

ANNEXE C
CANEVAS GÉNÉRAL POUR LES ENTRETIENS POST-
OBSERVATION

CANEVAS GÉNÉRAL ENTREVUES POST-OBSERVATION¹⁰¹

Objectif de cette entrevue : permettre à l'enseignant ou au formateur en entreprise de mettre en mots son vécu de l'action (matérialisée et mentale) filmée lors d'une pratique d'enseignement ou de formation en entreprise au cours de la séquence école-stage-école ciblée dans la recherche.

Rappel – avant l'entrevue (préparation)

- relire le verbatim de l'entrevue pré-observation;
- effectuer le script de l'enregistrement vidéo de la pratique d'enseignement ou de formation en entreprise et sélectionner 7 à 8 courtes séquences (2 à 7 minutes) permettant d'avoir des éléments représentatifs de la pratique observée;
- revoir les séquences peu de temps avant l'entrevue si le script a été effectué il y a longtemps;
- identifier des questions de relance possibles pour chaque séquence.

Matériel : script annoté des questions de relance, enregistreuse, cassettes sonores de 90 minutes (2), cassette vidéo positionnée à la première séquence, téléviseur et magnétoscope (voir si disponibles sur place)

Avant de commencer l'entrevue

- rappeler l'objectif de la recherche;
- indiquer l'objectif de cette entrevue en insistant sur le fait que c'est très différent de la première; préciser que ça peut parfois paraître bizarre (entre

¹⁰¹ Inspiré du protocole d'entrevue de Deaudelin *et al.* (2005).

autres le niveau de détails recherché) et qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse;

- vérifier le temps à notre disposition et s'assurer qu'on ne sera pas dérangé;
- rappeler le contexte de ce qui a été filmé (ex. si vous vous rappelez, je suis venue filmer un après-midi, vous avez commencé en classe puis vous êtes allés dans la serre ; si vous vous rappelez, j'avais filmé pendant la traite et un peu après);
- expliquer le déroulement de l'entrevue (**pré-consigne**) : à partir de la vidéo, j'ai noté ce qui s'est passé (montrer le script) et j'ai identifié différents moments que nous allons revoir ensemble; pendant le visionnement, je vais vous demander de me décrire ce qui se passe, et d'appuyer sur *PAUSE* quand vous le souhaitez pour prendre le temps de détailler ce qui se passe à un moment particulier. JE pourrai également appuyer sur *PAUSE* pour vous demander de détailler davantage. Vous pourrez aussi me demander de reculer si nécessaire.

Au moment de l'entrevue

Consigne de départ

Nous allons maintenant regarder la première séquence, et j'aimerais que vous arrêtiez la bande régulièrement pour

- **me décrire ce qui se passe dans la situation vécue, c'est-à-dire la situation vue à l'écran, comme si moi j'étais aveugle;**
- **me décrire ce qui se passait à ce moment-là dans votre tête, comme si il y avait une caméra vidéo dans votre tête.**

Aide-mémoire et mises en garde :

- arrêter la séquence vidéo toutes les 5 à 10 secondes ou à chaque action ;

- dire à voix haute le temps qui apparaît sur la bande vidéo à chaque fois que l'interviewé décrit une nouvelle action;
- ne pas nommer une action à la place de l'enseignant ou du formateur en entreprise ;
- éviter de reformuler ;
- si l'enseignant ou le formateur en entreprise élabore peu : pouvez-vous m'en dire davantage ? pouvez-vous me donner plus de détails ? rappeler que je suis aveugle et que j'aurais voulu avoir une caméra dans sa tête

Exemples de questions de relance :

Re-initialiser	<p>Si vous êtes d'accord, nous allons ...</p> <p>Je vous propose qu'on revienne à la situation qu'on voit à l'écran, qu'est-ce qui se passait à ce moment précis-là ? (action effective et mentale)</p>
<p>Focaliser</p> <p><i>Actions matérielles ou matérialisées</i></p> <p><i>Actions mentales</i></p>	<p>Déroulement chronologique – dans sa tête</p> <ul style="list-style-type: none"> - Qu'est-ce que vous avez fait en premier ? ensuite ? - Qu'est-ce que vous avez d'abord pensé quand vous avez fait ça? - Qu'est-ce que vous avez pensé à ce moment là ?
Élucider	<p>Laisser du temps... ne pas précipiter les questions</p> <p>Si vous êtes d'accord, on va approfondir ce que vous faisiez</p> <p>Qu'est-ce que vous faisiez ? Comment ça se passait ?</p> <p><i>Décrivez-moi ce que vous étiez en train de faire ?</i></p> <p>Décrivez-moi ce qui se passait dans votre tête, les pensées qui vous venaient...</p> <p>Qu'est-ce qui fait que... ?</p>

Réguler	<p>Aller vers la verbalisation de l'action</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment avez-vous su que ça allait mal, qu'est-ce qui se passe quand ça va mal ? Comment pouviez-vous savoir que... ? - Quand vous êtes en train de, qu'est-ce qui se passe dans votre tête ? - Quand le stagiaire /l'élève / les élèves sont en train de, qu'est-ce qui se passe dans votre tête? - Est-ce que c'est ce que vous pensez maintenant ou c'est ce que vous avez pensé à ce moment-là ?
----------------	---

Pour terminer

- y a-t-il d'autres informations sur ce qui s'est passé cette journée là que vous aimeriez ajouter?
- Formateur en entreprise : ce que j'ai filmé cette journée-là, en quoi est-ce représentatif (ou non) de comment vous fonctionnez en général avec votre stagiaire en alternance?
- Enseignant : ce que j'ai filmé cette journée-là, en quoi est-ce représentatif (ou non) de votre pratique d'enseignement en contexte d'alternance?

Remerciements

ANNEXE D
SYSTÈME CATÉGORIEL

NODE LISTING

Nodes in Set: All Nodes
Created: 4/27/2005 - 10:53:35 AM
Modified: 4/27/2005 - 10:53:35 AM
Number of Nodes: 91
1 (1) /Conceptions

Description:

Ensemble des idées ou des concepts et des relations établies entre ces derniers par l'interviewé pour élaborer des significations d'ordre plus général en lien avec l'objet de la recherche: les pratiques éducatives en contexte d'alternance.

- utilisation de verbes d'état, exemple ... c'est... (nature)

2 (1 1) /Conceptions/Alternance

Description:

Enoncés portant sur la nature (le quoi), le processus (le comment), les fonctions (le pourquoi) et l'évaluation (avantages/inconvénients) de l'acte d'alterner.

- Qu'est-ce qu'alterner?
- Quoi alterner?
- Comment alterner?
- Quand et pourquoi alterner?

3 (1 2) /Conceptions/Rôle des personnes impliquées

Description:

Ensemble des idées ou des concepts et des relations établies entre ces derniers par l'interviewé pour élaborer des significations en lien avec la fonction de l'enseignant, du maître de stage, de l'élève ou d'autres intervenants au regard de l'alternance.

4 (1 2 1) /Conceptions/Rôle des personnes impliquées/Rôle des personnes en général

Description:

Enoncés en lien avec la fonction des différents intervenants, qui ne seraient pas spécifiques à l'enseignant, au maître de stage, à l'élève ou à d'autres intervenants au regard de l'alternance.

5 (1 2 2) /Conceptions/Rôle des personnes impliquées/Rôle de l'enseignant

Description:

Enoncés en lien avec la fonction de l'enseignant au regard de l'alternance.

6 (1 2 3) /Conceptions/Rôle des personnes impliquées/Rôle du maître de stage

Description:

Énoncés en lien avec la fonction du formateur en entreprise au regard de l'alternance.

7 (1 2 4) /Conceptions/Rôle des personnes impliquées/Rôle de l'élève

Description:

Énoncés en lien avec la fonction de l'apprenant(e) au regard de l'alternance.

8 (1 2 5) /Conceptions/Rôle des personnes impliquées/Rôle d'autres intervenants

Description:

Énoncés en lien avec la fonction des parents, de la direction d'école ou de tout autre intervenant au regard de l'alternance.

9 (1 3) /Conceptions/Autres

Description:

Ensemble des idées ou des concepts et des relations établies entre ces derniers par l'interviewé pour élaborer des significations d'ordre plus général qui ne sont pas en lien avec l'alternance ou le rôle de l'enseignant, du maître de stage, de l'élève ou d'autres intervenants au regard de l'alternance.

10 (2) /Pratiques

Description:

Énoncés liés à l'ensemble des actes d'enseignants ou de maîtres de stage en lien avec l'enseignement/apprentissage.

- utilisation de verbes d'action

11 (2 2) /Pratiques/Pratique globale

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des actes de l'enseignant ou du maître de stage compris dans l'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/ou après le stage (Séquence école - stage - école) et à l'intérieur desquelles se trouve la pratique située.

12 (2 2 1) /Pratiques/Pratique globale/Objet

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le diplôme d'études secondaires, le diplôme d'études professionnelles en production laitière (MFR) ou le diplôme d'études professionnelles en production horticole (CRIFA) abordés dans la séquence école-stage-école.

- le quoi?

13 (2 2 1 1) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Objet général global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) abordés dans la séquence école-stage-école et qui n'est pas spécifique à un module.

- le quoi général?
- ensemble de modules

14 (2 2 1 2) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Pesticides global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Pesticides qui sont abordés dans la séquence école-stage-école.

15 (2 2 1 3) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Préparation du sol global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Préparation du sol qui sont abordés dans la séquence école-stage-école.

16 (2 2 1 4) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Santé et sécurité global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Santé et sécurité au travail qui sont abordés dans la séquence école-stage-école.

17 (2 2 1 5) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Traite global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Traite qui sont abordés dans la séquence école-stage-école.

18 (2 2 1 6) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Situation en regard du métier global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module situation en regard du métier qui sont abordés dans la séquence école-stage-école.

19 (2 2 1 7) /Pratiques/Pratique globale/Objet/École de pensée global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module École de pensée qui sont abordés dans la séquence école-stage-école.

20 (2 2 1 8) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Communication global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Communication qui sont abordés dans la séquence école-stage-école.

21 (2 2 1 9) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Français global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le cours de français qui sont abordés dans la séquence école-stage-école.

22 (2 2 1 10) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Anglais global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le cours d'Anglais qui sont abordés dans la séquence école-stage-école.

23 (2 2 1 11) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Entretien herbacé global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Entretien herbacé en serre qui sont abordés dans la séquence école-stage-école.

24 (2 2 1 12) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Contrôle écologique global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Contrôle écologique qui sont abordés dans la séquence école-stage-école.

25 (2 2 1 13) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Fertilisation global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Fertilisation qui sont abordés dans la séquence école-stage-école.

26 (2 2 1 14) /Pratiques/Pratique globale/Objet/Objet autres global

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) abordés dans la séquence école-stage-école qui ne fait pas partie des modules ciblés dans les autres catégories.

27 (2 2 2) /Pratiques/Pratique globale/Processus

Description:

Énoncés portant sur les étapes et le déroulement de la séquence école-stage-école ou d'un moment de cette séquence.

- le comment?
- premièrement, deuxièmement; d'abord, au début, ensuite, puis, après

28 (2 2 3) /Pratiques/Pratique globale/Organisation

Description:

Énoncés portant sur le dispositif mis en place au cours de la séquence école-stage-école

- le avec quoi? avec qui?

29 (2 2 3 1) /Pratiques/Pratique globale/Organisation/Moyens global

Description:

Énoncés précisant le matériel ou les outils utilisés au cours de la séquence école-stage-école

- nature
- fonction, utilisation
- avantages et inconvénients

30 (2 2 3 2) /Pratiques/Pratique globale/Organisation/Lieux global

Description:

Énoncés donnant des précisions sur l'endroit ou l'environnement physique et l'aménagement prévu au cours de la séquence école-stage-école

- où?

31 (2 2 3 3) /Pratiques/Pratique globale/Organisation/Personnes impliquées global

Description:

Énoncés précisant la répartition de la fonction de maître de stage lorsque le maître de stage est multiple, et énoncés précisant la nature des actions des individus autres que l'enseignant ou le maître de stage et l'élève au cours de la séquence école-stage-école

- qui?
- regroupement des élèves? des employés?

32 (2 2 3 4) /Pratiques/Pratique globale/Organisation/Temps global

Description:

Énoncés portant sur la durée prévue des activités mises en place au cours de la séquence école-stage-école

33 (2 2 4) /Pratiques/Pratique globale/Justifications globale

Description:

Énoncés précisant des raisons, des explications, des arguments qui ont mené à la sélection des contenus (tâches, thèmes, sujets) abordés et à procéder selon ce déroulement au cours de la séquence école-stage-école (entretien pré et post).

34 (2 3) /Pratiques/Pratique située

Description:

Énoncés liés à la pratique d'enseignement ou à la pratique de formation en entreprise, c'est-à-dire à l'ensemble des actes singuliers et situés de l'enseignant ou du maître de stage au cours de la période qui fait l'objet de l'observation, dont la finalité est l'apprentissage de l'élève, ainsi que les significations qu'il accorde à ces actes (Altet, 2001, 2002; Bru, 2001). Ces énoncés concernent autant la pratique déclarée (phases préactive et postactive) que constatée (observation).

35 (2 3 1) /Pratiques/Pratique située/Objet

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) de la période qui fait l'objet de l'observation

- le quoi?

36 (2 3 1 1) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature

Description:

Énoncés spécifiant la catégorie des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le diplôme d'études secondaires, le diplôme d'études professionnelles en production laitière (MFR) ou le diplôme d'études professionnelles en production horticole (CRIFA) de la période qui fait l'objet de l'observation

- le quoi?

37 (2 3 1 1 1) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/Pesticides situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Pesticides qui sont abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation.

38 (2 3 1 1 2) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/Fertilisation situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Fertilisation qui sont abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation.

39 (2 3 1 1 3) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/Situation en regard du métier situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module situation en regard du métier qui sont abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation.

40 (2 3 1 1 4) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/Traite situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Traite qui sont abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation.

41 (2 3 1 1 5) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/Préparation de sol situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Préparation du sol qui sont abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation.

42 (2 3 1 1 6) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/Santé et sécurité situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Santé et sécurité au travail qui sont abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation.

43 (2 3 1 1 7) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/École de pensée situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module École de pensée qui sont abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation.

44 (2 3 1 1 8) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/Anglais situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le cours d'Anglais qui sont abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation.

45 (2 3 1 1 9) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/Français situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le cours de français qui sont abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation.

46 (2 3 1 1 10) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/Entretien herbacé situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Entretien herbacé en serre qui sont abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation.

47 (2 3 1 1 11) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/Contrôle écologique situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) en lien avec le module Contrôle écologique qui sont abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation.

48 (2 3 1 1 12) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/Objet autre situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation mais qui ne font pas partie des modules ciblés dans les autres catégories.

49 (2 3 1 1 13) /Pratiques/Pratique située/Objet/Nature/Objet général situé

Description:

Énoncés portant sur l'ensemble des contenus (tâches, thèmes, sujets) abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation et qui n'est pas spécifique à un module.

- le quoi général?

- ensemble de modules

50 (2 3 1 2) /Pratiques/Pratique située/Objet/Critères de choix

Description:

Énoncés précisant des raisons, des explications, des arguments qui ont mené à la sélection des contenus (tâches, thèmes, sujets) abordés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation

51 (2 3 2) /Pratiques/Pratique située/Processus

Description:

Énoncés portant sur les étapes et le déroulement de la période qui fait l'objet de l'observation

- le comment?

- premièrement, deuxièmement; d'abord, au début, ensuite, puis, après

52 (2 3 2 1) /Pratiques/Pratique située/Processus/Déroulement

Description:

Énoncés spécifiant la nature et l'ordre des activités prévues au cours de la période qui fait l'objet de l'observation (entretien pré)

- le comment?

- premièrement, deuxièmement; d'abord, au début, ensuite, puis, après

53 (2 3 2 2) /Pratiques/Pratique située/Processus/Guidage de l'activité

Description:

Énoncés décrivant de façon spécifique le déroulement de l'action de la formation en entreprise (observation et entretien post)

- le comment?

- premièrement, deuxièmement; d'abord, au début, ensuite, puis, après

54 (2 3 2 2 1) /Pratiques/Pratique située/Processus/Guidage de l'activité/Exécution

Description:

Énoncés concernant les opérations qui consistent à dire ou montrer « ce qu'il faut faire et non pourquoi il faut le faire » (Savoyant, 1995, p. 93).

55 (2 3 2 2 2) /Pratiques/Pratique située/Processus/Guidage de l'activité/Contrôle

Description:

Énoncés concernant les opérations du maître de stage qui consistent à effectuer une observation de ce que fait le stagiaire et à effectuer des interventions visant à corriger l'exécution par le stagiaire en cas de non-conformité (Savoyant, 1995).

56 (2 3 2 2 3) /Pratiques/Pratique située/Processus/Guidage de l'activité/Orientation

Description:

Énoncés concernant les opérations du maître de stage qui consistent à expliquer l'action, la prise de décision de l'action (Mayen, 1999).

Inclut apport théorique

57 (2 3 2 2 4) /Pratiques/Pratique située/Processus/Guidage de l'activité/Autres

Description:

Énoncés décrivant de façon spécifique le déroulement de l'action de la formation en entreprise qui concernent d'autres opérations ou étapes que l'exécution, le contrôle et l'orientation.

Exemple "le travail avec"

58 (2 3 2 3) /Pratiques/Pratique située/Processus/Didactique de l'alternance

Description:

Énoncés décrivant de façon spécifique le déroulement de l'action de la pratique d'enseignement (observation et entretien post) en lien avec les théories de l'alternance.

- le comment?

- premièrement, deuxièmement; d'abord, au début, ensuite, puis, après

59 (2 3 2 3 1) /Pratiques/Pratique située/Processus/Didactique de l'alternance/Situations-problèmes

Description:

Énoncés concernant les opérations de l'enseignant ou de l'élève qui consistent à amener ou à faire amener des situations authentiques (réelles ou fictives) faisant appel au vécu professionnel des élèves ou de l'enseignant.

60 (2 3 2 3 2) /Pratiques/Pratique située/Processus/Didactique de l'alternance/Explicitation

Description:

Énoncés concernant les opérations qui consistent à la prise de conscience, la verbalisation (mise en mots) du vécu professionnel des élèves ou de l'enseignant.

61 (2 3 2 3 3) /Pratiques/Pratique située/Processus/Didactique de l'alternance/Problématisation

Description:

Énoncés concernant les opérations de l'enseignant ou des élèves qui consistent à identifier ou à faire identifier les dimensions pertinentes de la situation, à susciter chez les apprenants une activité de formulation d'hypothèses (Doise et Mugny, 1981; Geay et Sallaberry, 1999).

62 (2 3 2 3 4) /Pratiques/Pratique située/Processus/Didactique de l'alternance/Modélisation

Description:

Énoncés concernant les opérations de l'enseignant ou des élèves qui consistent à bien poser le problème ou faire poser le problème en regard des différentes disciplines (Geay, 1997; Geay et Sallaberry, 1999).

63 (2 3 2 3 5) /Pratiques/Pratique située/Processus/Didactique de l'alternance/Apport théorique

Description:

Énoncés concernant les opérations de l'enseignant ou des élèves qui consistent à amener ou à faire amener des connaissances (questions).

question-réponse

vérification (partir du connu, évaluation formative)

rappel, résumé

64 (2 3 2 3 6) /Pratiques/Pratique située/Processus/Didactique de l'alternance/Autres

Description:

Énoncés décrivant de façon spécifique le déroulement de l'action de la pratique située (observation et entretien post) qui concernent d'autres opérations ou étapes que situations-problèmes, explicitation, problématisation, modélisation et apport théorique.

ex. discipline, messages, appréciation (stage)

65 (2 3 2 4) /Pratiques/Pratique située/Processus/Justifications

Description:

Énoncés précisant des raisons, des explications, des arguments qui ont mené à procéder selon ce déroulement au cours de la période qui fait l'objet de l'observation (entretien pré et post)

66 (2 3 3) /Pratiques/Pratique située/Organisation

Description:

Énoncés portant sur le dispositif mis en place au cours de la période qui fait l'objet de l'observation

- le avec quoi? avec qui?

67 (2 3 3 1) /Pratiques/Pratique située/Organisation/Moyens situé

Description:

Énoncés précisant le matériel ou les outils utilisés au cours de la période qui fait l'objet de l'observation

- nature
- fonction, utilisation
- avantages, inconvénients

68 (2 3 3 2) /Pratiques/Pratique située/Organisation/Lieux situé

Description:

Énoncés donnant des précisions sur l'endroit ou l'environnement physique et l'aménagement prévu au cours de la période qui fait l'objet de l'observation

- où?

69 (2 3 3 3) /Pratiques/Pratique située/Organisation/Personnes impliquées
situé

Description:

Énoncés précisant la nature des actions des individus autres que l'enseignant ou le maître de stage et l'élève au cours de la période qui fait l'objet de l'observation

- qui?
- regroupement des élèves? des employés?

70 (2 3 3 4) /Pratiques/Pratique située/Organisation/Temps situé

Description:

Énoncés portant sur la durée prévue des activités mises en place au cours de la période qui fait l'objet de l'observation

71 (2 3 4) /Pratiques/Pratique située/Difficultés anticipées

Description:

Énoncés précisant les problèmes qui pourraient être vécus en lien avec les contenus (tâches, thèmes, sujets) abordés, le processus ou l'organisation au cours de la période qui fait l'objet de l'observation

72 (2 4) /Pratiques/Autres pratiques

Description:

Énoncés liés à l'ensemble des actes de l'enseignant ou du maître de stage qui se rapportent à la fonction éducative de leur pratique professionnelle (Dejean, 2000) mais qui ne sont pas spécifiques à la séquence globale ou à la période observée de pratique d'enseignement ou de pratique de formation en entreprise.

73 (2 4 1) /Pratiques/Autres pratiques/Pratique de séquence

Description:

Énoncés portant sur un ensemble (continu ou discontinu) singulier et situé de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités (Legendre, 1993) effectuées par l'enseignant et/ou le maître de stage avant, pendant et après un stage (Séquence école - stage - école), autre que la pratique globale.

74 (2 4 2) /Pratiques/Autres pratiques/Pratique d'enseignement

Description:

Énoncés liés à l'ensemble des actes singuliers et situés d'un enseignant en classe ou en atelier mais autres que ceux de la pratique située, dont la finalité est l'apprentissage de l'élève, ainsi que les significations qu'il accorde à ces actes (Altet, 2001, 2002; Bru, 2001).

- inclut journées intensives

75 (2 4 3) /Pratiques/Autres pratiques/Pratique de formation en entreprise

Description:

Énoncés liés à l'ensemble des actes singuliers et situés d'un maître de stage en entreprise mais autres que ceux de la pratique située, dont la finalité est l'apprentissage de l'élève, ainsi que les significations qu'il accorde à ces actes (Altet, 2001, 2002; Bru, 2001).

76 (2 4 4) /Pratiques/Autres pratiques/Pratiques de supervision

Description:

Énoncés liés à l'ensemble des actes singuliers et situés d'un enseignant qui concernent l'encadrement de l'élève en ce qui a trait à la préparation, au déroulement et à l'évaluation de son stage, de même que l'encadrement et l'accompagnement du maître de stage à l'égard de l'élève.

77 (2 4 4 1) /Pratiques/Autres pratiques/Pratiques de supervision/Générales

Description:

Énoncés liés à l'acte de superviser qui ne serait pas spécifique au travail avec le stagiaire ou à la fonction administrative, d'enseignement ou de soutien.

78 (2 4 4 2) /Pratiques/Autres pratiques/Pratiques de supervision/Fonction administrative

Description:

Énoncés faisant état d'actions relevant de la planification, l'organisation, la coordination, l'évaluation/vérification de la qualité et de la quantité du travail effectué en stage (Villeneuve, 1994)

79 (2 4 4 3) /Pratiques/Autres pratiques/Pratiques de supervision/Fonction d'enseignement

Description:

Énoncés faisant état d'actions auprès de l'élève ou du maître de stage visant à favoriser « l'acquisition des savoirs en termes de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs [et à aider] l'établissement de liens entre la théorie et la pratique » (Villeneuve, 1994, p. 29)

80 (2 4 4 4) /Pratiques/Autres pratiques/Pratiques de supervision/Fonction de soutien

Description:

Énoncés faisant état d'actions auprès de l'élève ou du maître de stage visant « l'atteinte du bien-être et de la transparence nécessaire à l'acquisition des apprentissages » (Villeneuve, 1994, p. 29).

- encouragement, valorisation, familiarisation

81 (2 4 4 5) /Pratiques/Autres pratiques/Pratiques de supervision/Travail avec

Description:

Énoncés faisant état de participation à la tâche avec le stagiaire et/ou le maître de stage

82 (2 4 5) /Pratiques/Autres pratiques/Pratiques de tutorat

Description:

Énoncés liés à l'encadrement de l'ensemble de l'activité scolaire d'un élève (Legendre, 1993)

83 (2 4 6) /Pratiques/Autres pratiques/Pratiques de corridor

Description:

Énoncés liés aux actes singuliers d'un enseignant qui se déroulent en dehors des cours et qui ne sont pas planifiés.

84 (2 4 6 1) /Pratiques/Autres pratiques/Pratiques de corridor/Enseignement

Description:

Énoncés faisant état d'actions non-planifiées auprès de l'élève en dehors des cours visant à favoriser « l'acquisition des savoirs en termes de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs [et à aider] l'établissement de liens entre la théorie et la pratique » (Villeneuve, 1994, p. 29)

85 (2 4 6 2) /Pratiques/Autres pratiques/Pratiques de corridor/Social

Description:

Énoncés faisant état d'actions non-planifiées auprès de l'élève en dehors des cours favorisant les relations entre l'enseignant et l'élève ou les élèves.

- discussions sur différents sujets

86 (2 4 6 3) /Pratiques/Autres pratiques/Pratiques de corridor/Autre corridor

Description:

ni enseignement ni social; réfère aux pratiques qui ne sont pas liées à l'élève, etc. (mieux définir)

peut-être rencontre disciplinaire avec d'autres enseignants et un élève (melfr)

87 (2 4 7) /Pratiques/Autres pratiques/Pratiques générales

Description:

Énoncés liés à l'ensemble des

- actes d'autres enseignants ou maîtres de stage en lien avec l'enseignement/apprentissage;

- actes de l'enseignant ou du maître de stage qui s'étendent sur une plus longue durée qu'une séquence (session, année, programme);

- actes habituels ou actes souhaités de l'enseignant ou du maître de stage qui ne seraient pas spécifiques à une pratique globale, une pratique d'enseignement, une pratique de formation en entreprise, une pratique de supervision, une pratique de tutorat ou une pratique de corridor.

88 (2 5) /Pratiques/Représentativité

Description:

Énoncés spécifiant en quoi la pratique globale ou la pratique située correspond ou ne correspond pas à l'ensemble des pratiques de séquence ou à l'ensemble des pratiques d'enseignement ou de formation en entreprise en contexte d'alternance.

89 (2 6) /Pratiques/Spécificité

Description:

Énoncés précisant ce qui, dans les pratiques, appartient en propre au contexte d'alternance.

90 (2 7) /Pratiques/Arrimage

Description:

Énoncés spécifiant les liens qui sont faits avec le vécu du jeune ou les liens pouvant exister entre la formation en entreprise et la pratique d'enseignement mais qui ne concernent pas l'objet, l'organisation ou le processus.

91 (3) /Poubelle

Description:

Énoncés non-pertinents, qui ne sont ni liés aux conceptions, ni aux pratiques.

ANNEXE E
PRÉSENTATION DES CAS

Les prochaines pages présentent de façon sommaire chacun des cas à l'étude. Cette description comprend uniquement les étapes deux et cinq de la rédaction complète des cas décrite dans le chapitre Méthodes, soient :

- Une description de la séquence école-stage-école selon chaque 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 est suivi d'un texte explicatif;
- Une description de la période observée au cours de la séquence (pratique d'enseignement ou pratique de formation), 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.

Ainsi, pour chaque enseignant et chaque formateur en entreprise, nous présentons la séquence école-stage-école au cours de laquelle nous avons effectué la collecte de données, tout en présentant les séquences école-stage-école entourant celle-ci, étant donné que certains participants nous ont fait part d'autres éléments dans ces séquences.

Dans le schéma représentant la séquence école-stage-école, pour chaque enseignant, on retrouve en caractères majuscules le ou les modules qu'a traités ou que traitera l'enseignant au cours de la période à l'école (*Objet*), et en caractères normaux quelques indications en ce qui a trait au déroulement et aux thèmes spécifiques abordés. Dans la période de stage, les caractères italiques réfèrent à des éléments que l'enseignant espère ou croit qui sont vus en stage, tandis que les caractères normaux concernent des éléments, souvent mis en place par l'enseignant lui-même, dont l'enseignant est certain qu'ils sont faits en stage.

Inversement, pour chaque formateur en entreprise, on retrouve dans la période de stage la liste des tâches effectuées ou à effectuer (*Objet*) et les caractères gras ciblent celles qui ont trait à des modules abordés au cours de la période à l'école. Dans la période à l'école, les caractères italiques réfèrent à des éléments que le formateur en entreprise croit qui sont vus à l'école, tandis que les caractères normaux concernent des éléments dont le formateur en entreprise sait qu'ils sont vus pendant cette période à l'école.

Pour les enseignants comme pour les formateurs en entreprise, le point noir marque une pratique éducative spécifique dont nous a parlé l'interviewé tandis que l'étoile indique à quel moment, dans la séquence, a eu lieu l'observation et, conséquemment, l'entretien pré-observation.

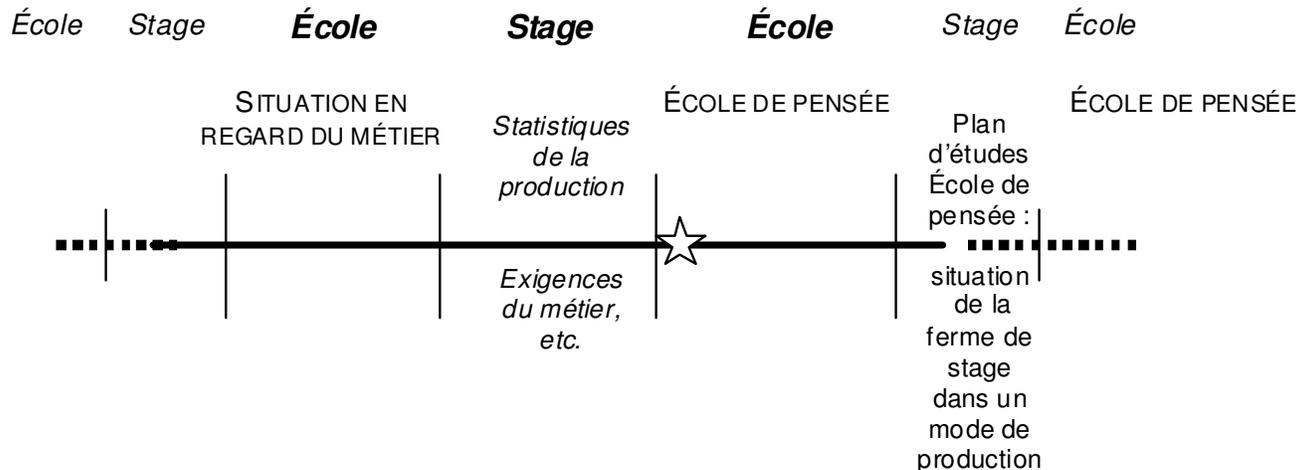
Pour ce qui est de la description de la période observée au cours de la séquence (pratique située), le déroulement général, c'est-à-dire les grandes étapes observées sont présentées sous forme de tableau, ce qui correspond au premier niveau des scripts. Un texte explicatif fait suite.

Par ailleurs, notons que pour les enseignants de formation générale, certaines informations sont volontairement manquantes, pour assurer leur anonymat étant donné leur nombre restreint au sein de la MFR.

Les prochaines pages présentent, dans l'ordre, les cas des enseignants de la formation professionnelle de la MFR, les cas des enseignants de la formation générale de la MFR, les cas des formateurs en entreprise de la MFR, les cas des enseignants de la formation professionnelle du CRIFA, et enfin, les cas des formateurs en entreprise du CRIFA.

LE CAS DE MARCEL

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



La pratique globale de Marcel est caractérisée par le fait qu'il donnait le cours portant sur le module de *Situation en regard du métier* les deux semaines précédant le stage, et celui portant sur le module *École de pensée* dans la période à l'école suivant le stage.

Pendant la période de stage, rien n'était prévu mais Marcel s'attendait à ce que certains éléments en lien avec le module Situation en regard du métier, tels les statistiques de la production, les exigences du métier, etc., soient discutés entre l'élève et le formateur en entreprise. «Mais quand même, moi j'ai demandé, pas directement sur le plan d'études, mais je leur dis d'en parler à leur maître de stage.»

Pour ce qui est du module École de pensée, huit heures d'éléments théoriques visant principalement à définir les modes de production allaient être données dans les deux semaines suivant le stage, et un plan d'études (questionnaire) était prévu dans la période de stage suivant la séquence école-stage-école au cours de laquelle nous avons effectué notre collecte afin de situer la ferme de stage dans un des modes de production.

Je définis avec eux c'est quoi chacun des modes pour que tout le monde partent sur le même pied d'égalité. Ils partent en stage, puis là ils en parlent avec leur maître de stage. [...] Puis ils situent la ferme où ils sont selon la définition qu'ils ont et les caractéristiques de chacun des modes, puis la place dans un des modes précis.

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE
D'ENSEIGNEMENT SITUÉE)

Au cours de la période d'un peu plus de deux heures que nous avons observée, Marcel enseignait le module *École de pensée* et le cours s'est déroulé en cinq étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
2 :21	1- Identification des modes de production
2 :31	2- Définition des modes de production (caractéristiques)
3 :11	3- Situation des élèves (ferme familiale) dans un mode de production
3 :29	4- Positionnement de chaque mode de production au Québec
4 :18	5- Rédaction des notes de cours

Au début du cours, par un questionnement de sa part, les élèves ont été amenés à identifier les différents modes de production. «Je me souviens, ce que je pensais c'est que je voulais les amener, je voulais que ça soit les élèves qui me sortent les différents types de modes.» Par la suite, Marcel avait

[...] écrit au tableau à chaque extrémité les deux types opposés: conventionnel et biologique. Puis durable au centre. J'avais parlé tout de suite de biodynamie il me semble. J'avais expliqué tout de suite. Puis ensuite de ça, bien là, je voulais leur faire sortir des caractéristiques pour chacun là que eux me sortaient. Là, j'écrivais au tableau au fur et à mesure là.

Marcel a donc amené les élèves à définir les caractéristiques de chacun des modes en fonction de différents éléments : utilisation du sol, utilisation des pesticides et des engrais, recours aux antibiotiques, etc. Au besoin, il apportait quelques spécifications.

Bien là, j'ai expliqué une caractéristique précise d'un mode, d'une école de pensées là qui est l'école de pensées de l'agriculture durable par rapport aux pesticides précisément là, comparé au conventionnel. Au conventionnel, ils utilisent ce que j'étais en train d'expliquer, bien le conventionnel, ils utilisent des pesticides oui, beaucoup plus en prévention. Puis là, je voulais leur faire prendre conscience que oui, en agriculture durable, ils en utilisent aussi, par contre à doses réduites.

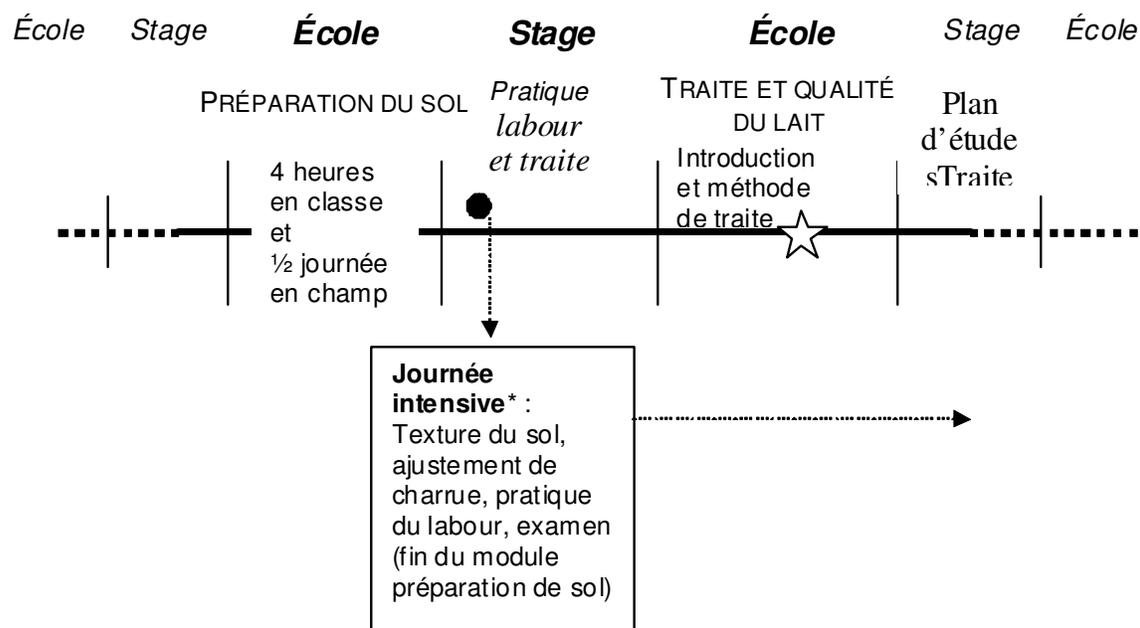
Une fois chacun des modes bien défini, Marcel a demandé aux élèves de se placer, «dans quel mode eux ils se voient chez eux là», en apportant quelques explications complémentaires lorsque l'élève avait du mal à déterminer le mode de production de sa

ferme familiale. Ensuite Marcel a demandé à chaque élève d'évaluer, en pourcentage, la place de chaque mode de production au Québec, avant de donner les pourcentages réels. «Quand on met des pourcentages, ils sont comme même surpris de ça là ». Finalement, Marcel a passé un document (feuilles avec des sections à remplir) aux élèves et leur a dicté les définitions de chacun des modes afin qu'ils les écrivent.

Fait que là, je vais faire juste écrire la définition qui va prendre peut-être pour les jeunes trois lignes, trois à quatre lignes, dépendamment des jeunes. Puis après ça, bien là, on tourne la page, on fait la définition de l'autre mode de production qui est biologique. Ensuite, on fait la définition de durable et biodynamique.

LE CAS DE MATHIEU

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



Dans les deux semaines précédant la période en entreprise, Mathieu a donné quatre heures d'éléments théoriques en classe en regard du module *Préparation de sol*. Il est ensuite allé avec les élèves à une demi-journée de démonstration en champ organisée par des entreprises locales au cours de laquelle les élèves devaient répondre à un questionnaire sur les types de charrues, les ajustements, puis les types de sol.

Bien, je visais à leur montrer les types de sols. Puis on a misé beaucoup sur les différents types de travail du sol, donc travail primaire, travail secondaire. Puis là bien, comme j'ai dit, on a ciblé beaucoup plus le travail primaire du sol, donc le labour, toutes les grosses machines de travail du sol à l'automne. C'est ça qu'on cible là. Puis encore plus la charrue parce qu'on a l'examen du Ministère à faire sur la charrue. Donc, il faut qu'ils soient capables de l'ajuster, puis de faire un bon labour. [...] Bien, en tout cas, au départ, ce que j'avais donné moi pour préparation du sol, c'était vraiment des... Je leur avais donné des bases. [...] Puis ça, c'était donc mon introduction pour que quand ils arrivent en stage, ils puissent, qu'ils soient au fait de ça, qu'ils aient déjà l'esprit ouvert.

Pendant le stage, Mathieu avait demandé aux élèves de s'attarder aux types de sol de leurs fermes de stage et de pratiquer l'ajustement de charrue et le labour, d'abord parce que c'était la saison, mais également parce que ce module de même que celui de *Traite et qualité du lait*, est indiqué dans le cahier de liaison comme faisant partie de ceux qui doivent être vus à l'automne au cours des stages.

Bien, ils étaient appelés à demander à leur maître de stage justement de labourer justement, de se pratiquer.» «Je leur avais demandé de s'attarder aux types de sols de leur ferme pour se pratiquer parce qu'ils savent... Dans le fond, je leur ai dit sur quoi ils étaient évalués à l'examen. Donc, je leur ai dit: «Portez attention à ça quand vous allez être en stage» [...].

Selon Mathieu, «la plupart l'ont fait d'ailleurs. [...] Donc, les maîtres de stage les ont fait pratiquer à labourer puis à ajuster les charrues, changer les morceaux, ces choses-là. [Mais] il y en a qui ne l'ont pas fait, puis ils me l'ont dit. [...] ça c'est un peu plus problématique là.» En dehors de la pratique du labour, pendant la période de stage, Mathieu avait prévu une journée intensive en champ avec tous les élèves. «J'avais les équipements sur place, où je les amène dans le champ là. Ça adonné que c'était chez nous [...]» Cette journée devait permettre de traiter de la texture du sol, de s'exercer au niveau de l'ajustement de charrue et du labour, et de clore le module *Préparation de sol* par la passation de l'examen de labour. Pour des raisons en dehors de son contrôle, cette journée intensive n'a pas eu lieu et a dû être reportée plus tard dans la saison.

Ça fait que là ça a donné que la journée intensive va être le 22 octobre et que la théorie a été le 4 octobre, eh avant le 4 octobre, même à la fin septembre. Donc là, il va y avoir une très grande distance entre vraiment la pratique puis ce qu'on a vu en classe. [...] Ça m'affecte beaucoup parce que, en tout cas, je trouve qu'on a un gros manque là-dedans, c'est que le cours s'étire sur tellement longtemps que là, on a commencé un autre module, puis là les jeunes ont eu la réaction de dire: «Hey, comment ça on saute à l'autre module? On n'a même pas fini l'autre», tu sais. Ça, c'est un peu un point négatif à ce niveau-là.

Aussi, pendant la période de stage, Mathieu s'attendait à ce que les élèves fassent la traite des vaches puisque c'est une tâche journalière qui s'effectue tout au long de l'année. En ce qui a trait à ce module, *Traite et qualité du lait*, huit heures de notions théoriques devaient être données dans les deux semaines suivant le stage. Elles visaient principalement à aborder les composantes du lait, la préparation de la traite et les facteurs qui influencent la traite, et à décrire la méthode normalisée de traite. Au début de cette période,

Bien, on a introduit, j'ai parlé justement des changements qui s'en venaient au niveau de la paie de lait là. Donc, on a fait un petit peu d'actualité au niveau... C'est par ça que j'ai commencé. [...] Ensuite de ça, on a vraiment introduit là. On a commencé à parler c'était quoi du lait. C'était quoi qui était les composantes du lait, etc. [...] Je leur ai fait faire des petits calculs pour voir quand une vache produit tant de kilos de lait par jour, à tant de matières grasses, bon bien, combien cette vache-là va compter dans ton quota par jour. [...] Ensuite de ça, bien là, j'ai commencé ma présentation PowerPoint [...]. Il y a une petite introduction sur la physiologie de la vache. Comment s'est fait le pis? Puis comment l'éjection du lait fonctionne? Ensuite de ça, on a parlé de... [...] Avant la traite, la préparation, l'horaire de la traite, etc. Les facteurs qui affectaient nos vaches. Le stress, etc., l'ambiance. Tout ça. [...] C'est vraiment la base là.

À la fin de la première semaine suivant le stage, c'est la technique de traite qui a été abordée, car Mathieu voulait qu'ils aient vu «la méthode de traite officielle, reconnue au Québec là, pour [que pendant la] fin de semaine, ils puissent la pratiquer chez leurs

parents s'ils tirent les vaches». La deuxième semaine visait à préparer les élèves pour l'examen du Ministère.

[...] là ils vont vraiment avoir des exercices à faire puis de la paperasse là. Je vais leur distribuer des contrôles laitiers, des exemples de ferme puis ils vont devoir me classer les vaches en ordre. Dans quel ordre ils traitaient les vaches de cette étable-là si il arrivait qu'ils se faisaient demander pour aller remplacer le producteur, si le producteur n'était pas là.

Finalement, dans la période de stage suivant la séquence école-stage-école au cours de laquelle nous avons effectué notre collecte, un plan d'études sur le module *Traite et qualité du lait* était prévu, et au retour du stage, un représentant de systèmes de traite allait venir pour «présenter tout ce qu'il y avait de possible et imaginable sur le marché parce qu'il y a plusieurs méthodes différentes».

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT SITUÉE)

Au cours de la période d'un peu plus de deux heures que nous avons observée, Mathieu enseignait le module *Traite et qualité du lait* et le cours s'est déroulé en trois étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
2 :24	0- Questions sur les salles de traite 1- Récapitulation sur la mammite
2 :37	2- La préparation à la traite et la traite (exposé interactif)
4 :06	3- Études de cas

En premier lieu, Mathieu a effectué une récapitulation du cours précédent qui portait sur la mammite¹⁰², bien que les dix premières minutes aient été consacrées aux questions des élèves à propos des salles de traite. «Bien j'ai finalement commencé où je voulais là. Bien ce qui s'est passé, c'est qu'on a perdu un 10-15 minutes là, 10 minutes au moins au début du cours à jaser des questions des jeunes.» Même s'il n'avait pas prévu parler des salles de traite, Mathieu a tout de même pris le temps de répondre aux questions des jeunes sur le sujet puisqu'il considère que :

¹⁰² Nom général attribué aux infections de la mamelle des animaux producteurs de lait sous l'action d'agents pathogènes microbiens variés. L'infection évolue en trois étapes : mammite latente, mammite subclinique, mammite clinique. (Le grand dictionnaire terminologique, accessible à l'adresse électronique : <<http://www.granddictionnaire.com>> consulté le 4 octobre 2006)

[...] quand le jeune pose une question, s'il la pose là, ça doit être là qui est le plus ouvert à avoir une réponse là. [...] Mais en tout cas, si je ne les aurais pas traitées, je pense que ça n'aurait pas fait non plus parce qu'ils auraient continué. Là au moins, j'ai répondu à leurs questions. Puis bon, ils étaient peut-être plus prêts à m'entendre parler là. C'est ça.

La récapitulation a été faite essentiellement à l'aide de questions quiz faisant partie d'une présentation *Powerpoint* réalisée par l'Institut de technologie agricole de La Pocatière et utilisée par Mathieu tout au long de l'enseignement du module *Traite et qualité du lait*.

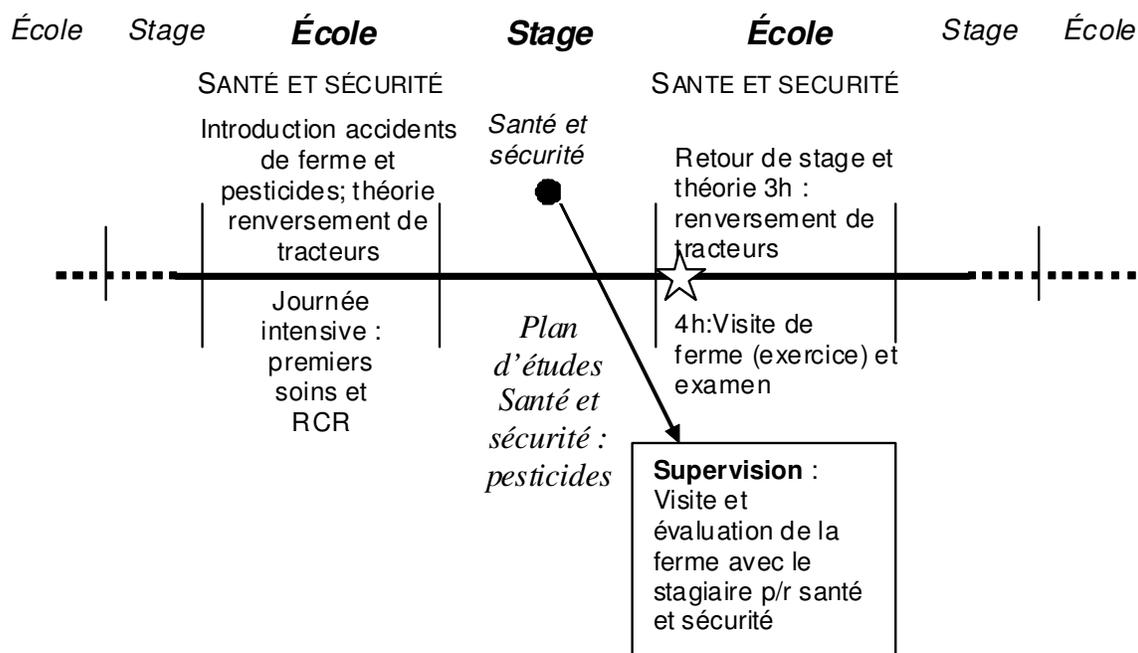
En deuxième lieu, Mathieu a fait un exposé interactif sur la préparation à la traite et la traite. Cet exposé interactif, qui constituait la majeure partie du cours, était fait selon la séquence prédéterminée par la présentation *Powerpoint* et suivait plus ou moins le même ordre de façon répétitive : vidéo – quiz – exposé, vidéo – quiz – exposé, etc., tous ces éléments étant entrecoupés d'interventions d'élèves.

Bien, par rapport à l'année passée par exemple j'ai changé complètement ma technique, parce que l'année passé, je le donnais sous forme d'un film continu. Puis là, les élèves s'endormaient. Donc là, j'ai choisi de prendre la présentation *Powerpoint*. [...] Disons que c'est des diapositives et je commente en même temps que la diapositive. Puis, après ça, il y a des petites vidéos dans la présentation *Powerpoint*. [...] puis tout de suite après, il y a un questionnaire, puis là il y a des questions à répondre. On répond ensemble. [...] Fait que moi j'interagis plus avec les élèves. Je leur fais partager leurs expériences. Puis c'est plus rythmé disons comme cours que d'écouter un film là continu.

En troisième lieu, Mathieu a terminé avec quatre études de cas qui étaient elles aussi prédéterminées par la présentation *Powerpoint* bien que Mathieu ait sélectionné les cas.

LE CAS DE MAURICE

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



Dans les deux semaines précédant la période de stage, Maurice a donné deux blocs de quatre heures de formation sur le module *Santé et sécurité au travail*. Dans le premier bloc, il a fait une introduction au module qui portait principalement sur les accidents de ferme de façon générale et les dangers liés aux pesticides. Le second bloc de «quatre heures, il est théorique». «Avant le stage, bien on était beaucoup dans la préparation du sol, dans l'épandage», en lien avec le module *Préparation de sol* donné par Mathieu. En conséquence, dans le cours de Maurice, les élèves ont «travaillé beaucoup [...] sur le renversement de tracteur. Toutes les pièces en rotation du tracteur au niveau sécurité et puis l'épandage de pesticides. [...] Les protections à prendre, les conditions à prendre sur le terrain et tout ça».

Ça se passe avec des vidéos [...], des tables rondes, animation entre eux autres. Des faits qu'ils ont déjà vécus. Des faits que j'ai déjà [vécus...]. Et puis des exercices, des exercices, aller trouver vraiment dans des situations dans un texte, des situations X. Qu'est-ce qu'ils retrouvent vraiment comme un accident ou un incident? Il faut qu'ils me ressortent ça du texte. Et puis à quel niveau qu'ils le voient eux autres? Parce qu'on a des niveaux pour coter ça. À quel niveau? Après ça, on fait des échanges. Ça donne des bonnes interactions des fois parce qu'il n'y en a pas un qui voit le degré de danger de la même manière.

Au cours de ces deux premières semaines, Maurice a également fait une journée intensive de sept heures «avec un intervenant, un ambulancier», et la formation portait sur les premiers soins et la méthode de réanimation cardio-respiratoire (RCR).

Pendant la période de stage, il espérait que les étudiants soient attentifs aux aspects de santé et sécurité, particulièrement «au niveau des renversements de tracteur puis de l'épandage et tout ça» et qu'ils en discutent avec leurs formateurs en entreprise : «comment les maîtres de stage abordent ça eux autres?». Chaque étudiant devait par ailleurs compléter un plan d'études, c'est-à-dire un questionnaire qui portait essentiellement sur les pesticides au regard du module de *Santé et sécurité*.

Le plan d'études qui a misé beaucoup beaucoup sur les pesticides. À savoir à quel endroit ils les entreposaient, de la manière... De discuter avec leur maître de stage pourquoi ils les entreposaient de telle et telle manière et non, pas conforme, ou ceux-là qui étaient conformes. Apprendre les symboles. Qu'est-ce qui est important?

Aussi, au cours de la période de stage, cet enseignant a effectué une supervision de deux à trois heures dans chacun des lieux de stage.

La première heure, j'essaie de la faire dans leur carnet de liaison au niveau de leurs études. S'ils ont leur temps d'études. S'ils ont des questionnements par rapport à la feuille de devoirs, aux devoirs puis aux leçons qu'ils ont à faire dans les deux semaines de stage. Après ça, [...] une demi-heure ou trois-quarts d'heure, j'essaie de jaser avec le maître de stage du fonctionnement de l'élève. Si lui a des questions aussi par rapport au carnet de liaison, [...]. Et puis répondre à leurs questions. Puis savoir comment il fonctionne avec le stagiaire. Si aussi le stagiaire ça va bien avec lui. S'il est capable vraiment de lui parler, de s'asseoir avec puis lui en montrer le plus possible.

La dernière heure, heure et demie, Maurice et l'élève vont «faire le tour des bâtiments» et à ce moment, «c'est vraiment de la formation». Le formateur en entreprise peut les accompagner s'il a le temps et s'il le désire. Dans un premier temps, l'élève «explique pendant à peu près 10 ou 15 minutes qu'est-ce qu'il a fait» depuis le début de son stage. Pour le superviseur, c'est le moment de constater les lacunes au niveau de la formation en entreprise, en regard de ce qu'il enseigne mais aussi en regard des modules des autres enseignants, pour éventuellement les en informer. «Moi, je peux dire aux autres enseignants, bien, par rapport à mes visites de stage aussi, lui je sais que c'est ton module, tu donnes un examen dans deux semaines, bien il en voit pas là, il faut que tu fasses de quoi avec.»

Ensuite, Maurice a procédé à une évaluation de la ferme avec l'élève en ce qui a trait à la santé et la sécurité et, plus spécifiquement, a aidé l'élève à compléter le plan d'étude sur les pesticides. L'objectif était que les élèves «découvrent vraiment toutes les notions de sécurité» et qu'ils soient «capables de détecter les points forts ou les points faibles de l'entreprise» et, «si ça serait leur entreprise [...], de juger eux autres mêmes, puis de faire des correctifs».

Puis moi, quand j'ai fait mes visites de stage, ils avaient aussi à me démontrer dans leur entreprise, tous les points positifs, négatifs ou les améliorations à apporter autant sur la machinerie que dans l'étable, qu'au niveau des pesticides, au niveau de l'entreposage, au niveau... On a fait vraiment une visite globale de l'entreprise. Ils étaient obligés de me sortir tous les points là qu'ils soient positifs

ou négatifs. Mais il fallait qu'ils me sortent les points ou les dangers réels d'accident, puis les corrections à apporter. Il fallait qu'ils me le disent.

Pour Maurice, même si le module *Santé et sécurité* est ciblé à l'automne dans le cahier de liaison, il n'est pas certain que les formateurs en entreprise en aient pris connaissance, et encore moins qu'ils en aient parlé avec l'élève.

Puis pour en avoir visité la semaine passée, c'est là qu'il y a le plus de lacunes à part de ça au niveau des agriculteurs. Puis c'est de quoi qui est très très dangereux.[...] Le manque de connaissance aussi de l'agriculteur. Donc, s'il y a un manque de connaissances, lui il ne peut pas donner au stagiaire là. C'est impossible!

En ce sens, selon Maurice, c'est vraiment au moment de la visite de supervision que se font pour l'élève les apprentissages prévus en stage en regard du module *Santé et sécurité*.

C'est au niveau, bien c'est notre visite. Et puis le maître de stage, bien dans son carnet de liaison, il a vraiment... On est ciblés en trois blocs : secondaire quatre cette année, automne, hiver, printemps. Et le maître de stage, il est supposé de nous appuyer là-dedans. D'où là nos journées intensives et puis nos visites de stage plus rapprochées que prévues un petit peu parce qu'on sait que dans certains modules, il y a des lacunes. Donc, il faut aller sur le terrain pour les combler.

En outre, considérant la responsabilité de l'école envers l'élève en matière de santé et sécurité au travail, dans certains cas, la supervision a également été le lieu de formation pour le formateur en entreprise. «Encore là comme je te disais tout à l'heure, oui il y en a qui l'appliquent très très bien, d'autres, disons qu'on a jasé un petit peu plus avec le maître de stage de ses pratiques.»

Le lundi suivant la période de stage, Maurice a effectué un retour sur le stage avec les élèves, entre autres pour «voir si vraiment les pratiques ont été appliquées». Comme c'est Maurice qui a fait la supervision, il est, à son avis, à même de faire ressortir les éléments importants du stage en lien avec son module *Santé et sécurité*. «Il y en a quelques-uns qui vont avoir des anecdotes à me conter après-midi. S'il ne me les conte pas, je vais les faire ressortir parce que j'ai vu des choses. [...] J'ai vu des choses très très belles mais très très énormes aussi chez certains producteurs.»

Ce retour de stage devait prendre au maximum une heure et être suivi de trois heures de «théorie» portant principalement sur les renversements de tracteurs.

Le retour, [...] nous ne faisons pas juste un retour santé et sécurité. Ça va être un retour global. Donc, il va se parler d'autres choses, il va se parler de culture, il va se parler de récolte. [...] Quand je parle de santé et sécurité, je parle toujours au niveau du monde agricole, mais je parle de santé et sécurité. Je ne parle pas de traite. Je ne parle pas de... Là, il va se parler de traite. [...] C'est vraiment pour faire un échange entre les élèves pour permettre aux élèves de savoir lui il fait ça de telle manière. Ils vont peut-être bien prendre des petits trucs des fois. Rien qu'en échangeant des fois, on peut essayer des nouvelles manières. C'est vraiment un échange global sur leurs acquis qu'ils ont faits durant le stage. C'est

pour ça qu'il faut les mettre en commun et les écouter, même si ça déborde du module.

La semaine suivante, le bloc de quatre heures allaient comprendre trois éléments : la visite d'une ferme des alentours, qui devait permettre aux étudiants de faire un exercice d'évaluation de la ferme en matière de santé et sécurité, la reproduction de cet exercice en classe et un examen sur cette partie du module. «Sur la ferme, moi je vais y avoir été avant. Je vais tout avoir sorti les points à corriger au niveau des bâtiments, au niveau des machineries. Et puis, ils vont, individuellement là, ils vont regarder ça.»

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT SITUÉE)

Au cours de la période d'un peu plus de deux heures que nous avons observée, Maurice enseignait le module *Santé et sécurité au travail* et le cours s'est déroulé en cinq étapes dont le déroulement est présenté ici :

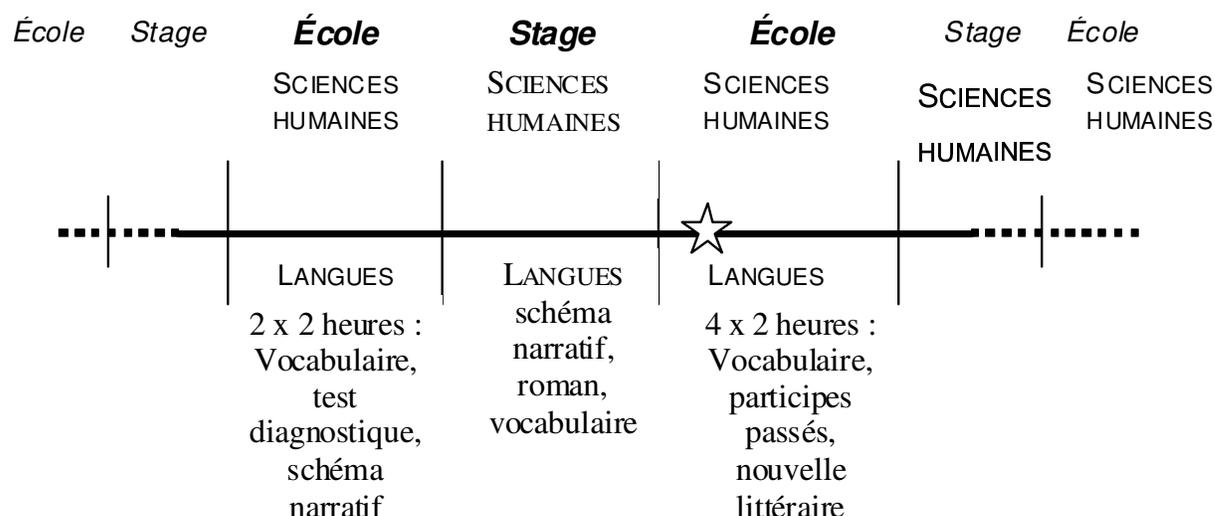
Heure	Étape
8 :32	0- Récupération des plans d'étude
8 :34	1-1 Retour sur le stage général
8 :53	1-2 Retour sur le stage spécifique à Santé et sécurité
9 :01	2- Révision personnelle pour examen
9 :13	3- Examen et correction
9 :55	4- Lecture sur l'utilisation d'un tracteur de façon sécuritaire (en grand groupe)
10 :07	5- Lecture de parties de livre et exposés (en équipes)

En premier lieu, après avoir récupéré les plans d'étude, Maurice a effectué un retour sur le stage de manière générale et de façon plus spécifique en ce qui a trait à la santé et la sécurité. En deuxième lieu, Maurice a donné du temps aux élèves afin qu'ils se préparent individuellement pour l'examen qui devait suivre. Suite à la passation de l'examen d'une vingtaine de minutes, qui portait sur les pesticides et les accidents de la ferme, Maurice a repassé les différentes questions de l'examen pour s'assurer de la compréhension de chacun. Ensuite, en grand groupe, à tour de rôle, Maurice a fait lire les élèves. Le texte portait sur l'utilisation d'un tracteur de façon sécuritaire et le renversement de tracteur. Finalement, Maurice a divisé le groupe en équipes et a assigné à chaque équipe un texte à

lire, «à décortiquer et à sortir tous les points». Ils devaient ensuite faire un exposé oral «en avant de cinq à sept minutes chaque équipe» tandis que Maurice devait commenter, et compléter ce qu'il manquait.

LE CAS DE MICHEL

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



Avant le stage, Michel a eu huit heures de cours en *sciences humaines*, ce qui lui a permis de compléter «le module un, le premier module de l'année». Globalement, les six premières heures de cours ont consisté en la lecture d'un document que les élèves devaient compléter au fur et à mesure (notes de cours trouées) et en des échanges avec les élèves sur le sujet. Par la suite il y a eu des exercices de révision et le tout s'est terminé par un examen avant le départ en stage.

En *langues*, Michel a vu les élèves seulement deux fois deux heures. Comme à tous les cours de *langues*, lors de ces deux rencontres, il a donné «une petite récitation de vocabulaire sur 20 mots qu'ils ont à apprendre, l'orthographe et la définition dans certains cas, [...] qui dure à peu près 10 à 15 minutes» suivie de la lecture de la «liste des mots à apprendre pour la période suivante». Au premier cours de deux heures, Michel a fait «un test diagnostique pour savoir là où ils en étaient au niveau des connaissances de l'année dernière sur l'accord des participes passés, l'accord des verbes, le repérage d'erreurs dans un texte [...]». Au second cours de deux heures, les élèves ont remplis les notes de cours trouées sur la nouvelle littéraire pour ensuite lire une nouvelle littéraire que les élèves «ont dû découper avec le schéma narratif».

C'est vraiment ça que je voulais qu'ils repartent avec cette matière-là au stage pour qu'ils puissent le faire au niveau de leur devoir aussi. Puis m'assurer que lorsqu'ils vont écrire leur nouvelle littéraire, que ça soit vraiment le schéma narratif qu'ils me reproduisent. C'est le but, c'est la structure que je veux avoir, puis [...] qu'ils doivent développer cette année.

Ainsi, pendant la période de stage, les élèves «ont dû faire un schéma narratif sur une nouvelle littéraire. Donc, d'après la nouvelle qu'ils avaient, ils devaient découper en séquences la nouvelle d'après les cinq [...] divisions du schéma qu'on a vus». Ils

devaient également poursuivre la lecture d'un roman et étudier les mots de vocabulaire pour la prochaine récitation. En *sciences humaines*, les élèves devaient lire une partie du deuxième module et répondre à des questions dans leur cahier à propos de cette lecture. Au retour du stage, Michel va d'abord corriger les questions qui auront été répondues en stage en *sciences humaines* afin de «vérifier s'ils ont bien compris ce qu'ils ont lu». Ensuite, il commencera à remplir les notes de cours du module 2 avec les élèves, «en espérant le compléter dans les deux semaines qui vont être à l'école ensuite». De cette façon, les élèves pourront entamer le module 3 dans le stage suivant et ainsi de suite.

Puis quand on va commencer à remplir les notes, c'est là que je vais voir s'ils ont retenu là quelque chose [...]. Moi, je reviens en notes de cours avec eux avec ça après pour vraiment faire une bonne synthèse de leur lecture. Puis durant la semaine ensuite, ils vont sûrement avoir de la lecture à faire parce que bon, je veux m'enligner pour faire l'examen avant qu'ils quittent [...]. Ils vont avoir sûrement un autre exercice à remplir, la révision dans le cahier aussi pour finir avec l'examen. Donc, c'est pas mal tout le temps le même processus.

En *langues*, Michel va procéder de la même façon qu'avant le stage avec des récitations de vocabulaire à chaque cours. La première semaine, il va revenir sur la lecture du roman, aborder les participes passés (théorie et exercices) et terminer le document (notes de cours trouées) sur la nouvelle littéraire avec les élèves. Ensuite les élèves auront «un exercice d'écriture sur la description d'un personnage» dans une nouvelle littéraire. La deuxième semaine, les quatre heures de cours seront presque entièrement consacrées à des exercices de compréhension de lecture.

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT SITUÉE)

Au cours de la période d'un peu plus de deux heures que nous avons observée, Michel enseignait un module de *langues* et le cours s'est déroulé en trois étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
8 :40	1- Vocabulaire
9 :07	2- Questionnaire de lecture
9 :16	3- Dictée

Il a débuté avec le vocabulaire et «après les vocabulaires de la récitation, il y a toujours la partie où le retour avec les 20 prochains. Donc, explication des 20 mots de vocabulaire pour la prochaine fois [...]. Il rappelle que le but de cet exercice n'est pas tant «leurs résultats, c'est l'accumulation des mots qu'ils vont avoir en fin d'année là. »

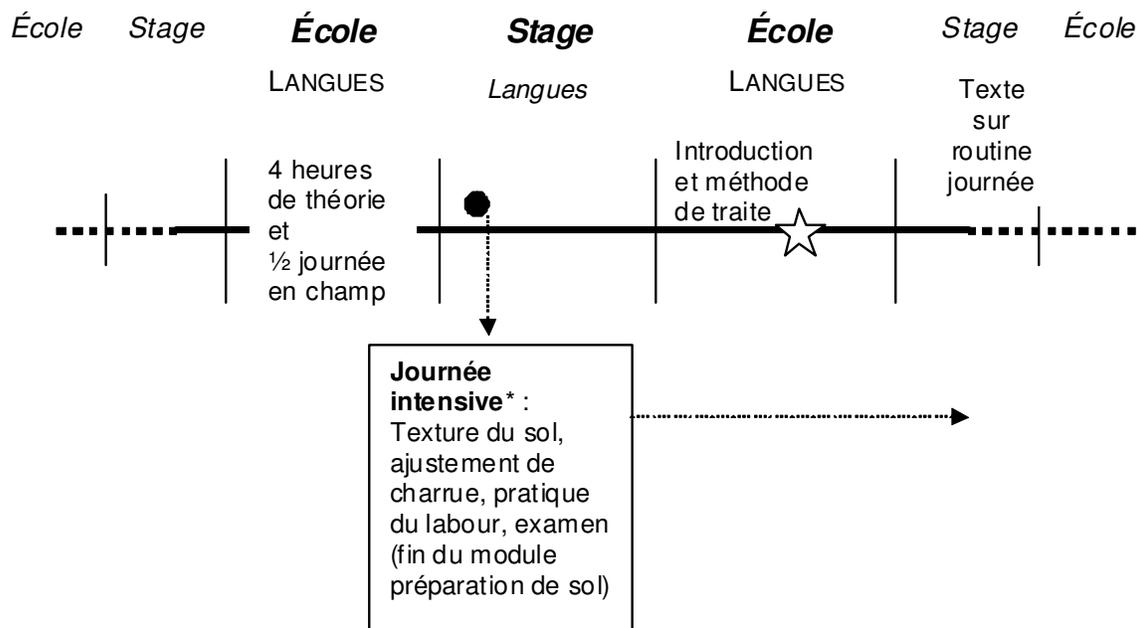
Ensuite, Michel procède au questionnaire de lecture, avec cet exercice «je veux vérifier s'ils ont vraiment lu leur roman ou pas. De plus, c'est une occasion d'élargir leurs connaissances générales selon lui.

[...] tout ce qui touche la lecture, moi je pense que je suis plus conventionnelle dans le sens que un roman, bien il ne parlera pas nécessairement d'alternance ni du travail à la terre. Mais, il va parler de bien d'autres choses. Et les examens de lecture, bien ça va être ça aussi là parce que je veux que les élèves aient une connaissance générale aussi en même temps. C'est une préoccupation que j'ai en enseignement, en formation générale.

Enfin, la séance se termine avec « une dictée. Donc écriture, mise en pratique et tout ça. Correction ensuite seul. Ils vont pouvoir venir me voir seulement s'ils ne sont pas sûrs d'une phrase qu'ils ont écrite, puis encore... Bon, je la relis avec eux. Ils doivent se débrouiller ensuite là. »

LE CAS DE MARTIN

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



Dans la période précédant le stage, Martin considère que le temps passé avec les élèves lui a surtout permis d'instaurer une

[...] structure de discipline, de règles de base pour une bonne continuité de l'année. Là, ils savent comment j'évalue. Ils savent à quoi je m'attends quand je leur donne des textes à lire [...] ils savent qu'il y a des questions à répondre quand ils reviennent de stage. Moi, je pense que c'est plus une mise en commun du fonctionnement.

En effet, avant le stage, Martin précise n'avoir vu les élèves qu'environ deux heures. « C'était vraiment comme le début des cours. »

Pendant le stage, Martin avait demandé aux élèves de lire des textes et ils avaient « des petites réponses à répondre, juste pour vérifier [...] comment moi je travaillais pour les mettre à l'aise là-dedans. Puis aussi, en même temps ça leur a permis aux élèves de voir comment j'allais évaluer puis à quoi je m'attendais d'eux autres. »

Après le premier stage, Martin précise : « la première heure, premier cours, ils étaient agités. Ils revenaient de leur stage. Ils jasaient beaucoup. Ils étaient contents de se voir. Puis, j'avais l'impression qu'ils se disaient beaucoup de choses qui s'étaient passées en vacances là. Ça été mouvementé un petit peu. » Par contre, « quand j'ai commencé la

matière, puis quand j'ai parlé surtout de production laitière, là ça s'est calmé. » Les thèmes abordés portaient entre autres sur la traite, les parties de l'anatomie, le pis, le trayon et c'était « Juste pour leur donner du vocabulaire un petit peu. Puis là, ils avaient un petit texte à me faire là-dessus, sur c'était quoi la procédure de traite pour une vache. »

Pendant le deuxième stage, les élèves « avait un texte à rédiger par rapport à la traite, par rapport à des mots de vocabulaire qu'on avait vus le cours précédent. Puis là, ils décrivaient dans leurs mots à eux autres comment traire une vache, ou comment ça se passait sur leur ferme de stage ou chez eux. »

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT SITUÉE)

Au cours de la période d'un peu plus d'une heure que nous avons observée, Martin enseignait en *Langues* et le cours s'est déroulé en quatre étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
1 :08	0- Récupération des devoirs
1 :10	1- Révision du vocabulaire
1 :15	2- Lecture et compréhension de textes (Travail en équipes en rotation)
1 :57	3- Questionnaire de lecture (Travail individuel)
2 :04	4- Correction du questionnaire en grand groupe

En premier lieu, après avoir ramassé les devoirs, Martin a effectué un retour sur le vocabulaire qui avait été vu au cours précédent.

Mais ça, c'était juste pour leur rappeler du cours précédent un petit peu du vocabulaire qu'ils allaient avoir besoin dans les textes qu'on allait lire cette journée-là. [...] C'est des mots concernant la traite, surtout l'anatomie de la vache, le pis. Tout ce qu'ils pouvaient penser par rapport à la traite, la production du lait, les antitoxines. Tout ce qu'ils avaient vu pendant le cours de Mathieu finalement. Aussi en même temps, j'en profite pour leur dire les vrais mots.

Par la suite, il a fait une activité de lecture et compréhension de textes où les élèves étaient d'abord amenés à lire un texte individuellement, puis à échanger en équipes sur ce texte avant de le présenter par la suite au sein d'une autre équipe.

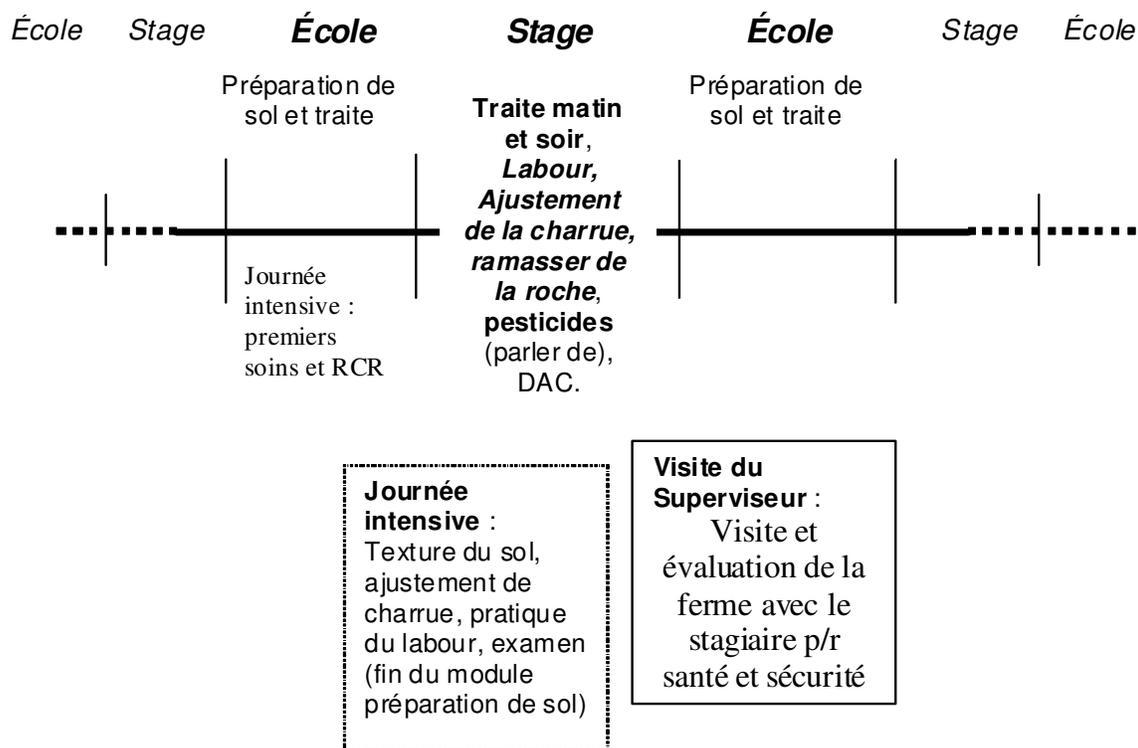
J'avais quatre textes différents. J'étais pour former des équipes de quatre pour qu'il y ait des spécialistes. Un spécialiste pour l'estomac de la vache, parce que le premier cours on a parlé de noms. Les élèves m'ont sorti des noms, puis ils pensaient que je n'étais pas au courant c'était quoi une caillette ou un obomasum. Ils ont mal tombé parce que c'est le cours que j'avais suivi l'an passé. Fait que je m'en souvenais encore. Puis, je leur ai sorti les noms des quatre estomacs. Puis là, on a jaté un petit peu là-dessus. Ils avaient de l'air intéressés. Fait qu'il y a un texte là-dessus. Il y a aussi un autre texte sur la traite. Un autre texte sur la réfrigération du lait, le système de réfrigération. En bref, ils vont faire des équipes de spécialistes, ensuite ils vont aller dans des sous-groupes et le spécialiste va donner, transmettre son information aux autres [...]. Puis, à la fin, on va faire un petit résumé sur chaque texte qu'ils ont lu, qu'ils ont lu et qu'ils se sont fait transmettre par les autres, qu'ils se sont fait communiquer l'information par les autres. Qu'est-ce qu'ils retiennent de chaque texte?

C'est un texte authentique. Ce n'est pas moi qui l'ai créé, donc c'est quelque chose qu'ils pourraient avoir à consulter un jour. Je trouve que ça leur donne confiance quand ils voient du vocabulaire qu'ils connaissent, qu'ils voient un texte de cette longueur et qu'ils sont capables de comprendre, ils sont capables de démêler ça ensemble. Je pense que ça leur donne confiance un petit peu. Puis, à travers ce texte-là, bien moi je peux voir mes points de grammaire plus tard.

Par la suite, Martin a passé un questionnaire aux élèves pour s'assurer « qu'il y avait eu transmission des connaissances [et que] tout le monde avaient bien compris ». Le questionnaire rempli individuellement a ensuite été corrigé en grand groupe.

LE CAS DE MARC-ANDRÉ

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



Modules de formation à l'école correspondants en stage (dans l'ordre) : Traite, Préparation de sol, Santé et sécurité, Régie du troupeau, Alimentation

Dans le cas de Marc-André, il savait très bien qu'il devait voir la *Préparation de sol* et la *Traite* avec l'élève au cours de la période où nous avons fait notre collecte. Il savait également qu'une journée intensive sur les premiers soins et la réanimation cardio-respiratoire avait eu lieu la semaine précédant le stage, et qu'une autre journée intensive sur la préparation de sol devait avoir lieu mais qu'elle avait été reportée.

Pendant la période de stage, Marc-André et l'élève ont principalement travaillé au niveau de la *Préparation de sol* : ajustement de la charrue, labour et ramassage de roches.

J'ai montré à l'élève comment ajuster la charrue. Comment s'y prendre pour labourer. Je lui ai montré la vraie manière qu'on est supposé de faire. Mais après ça, je lui ai dit : « Ce n'est pas ça qu'on fait. » Ça prend trop de temps. Il faut que tu regardes en avant puis que tu t'en vas à l'autre bout. Mais j'ai dit : « Je ne suis pas fait de même. » Je lui ai montré exactement. Puis quand j'ai été au garage, j'ai trouvé de la documentation pour qu'il l'apporte avec lui, qu'il la garde avec

lui sur la vraie façon de comment préparer son matériel avant d'aller dans le champ. Puis dans le champ comment fonctionner.

Après qu'on a accroché l'outil, bon bien là on a descendu la charrue dans le sol. Là, on a commencé à avancer. Là, j'ai dit: «Tu arrêtes.». J'avais un gallon dans les mains, puis là je mesurais là ses raies de labour. Bon bien là, regarde, vois-tu là, elle est trop large. On fait quoi? J'ai dit, regarde ton couteau, ton couteau est trop éloigné là. Il faut... Je lui ai montré la procédure, quoi faire tu sais pour ramener ça le plus proche possible. Après ça, bien là, j'ai dit: «Ta charrue est un petit peu trop haute. Ton oreille est trop haute. Il faut que tu la fasses baisser pour qu'elle couche comme il faut son labour.» De temps en temps je disais: «Checke ta petite roue. Elle n'est pas assez collée du long de l'herbe. Colle du long.»

Ça n'a pas été trop long qu'on a labouré le morceau. On a ramassé des roches. Là, je lui ai expliqué pourquoi je vidais mes raies de labour. Puis il m'a dit : « Pourquoi tu prends le temps de compter tes pas pour quand tu labores? » Bien j'ai dit c'est pour finir à un moment donné les morceaux en pointes de tarte. Quand tu finis c'est plus facile que si tu arrives, bon tu commences, tu fais ta raie puis, à un moment donné oups, là tu as gros gros gros gros gros, puis là bien, deux rangs ça va pas pire, mais quand tu en as quatre, tu as un grand bout là qui ne va pas bien.

Évidemment, ils ont fait la traite des vaches matin et soir, mais sans approfondir là-dessus : « Je ne commencerai pas à dire ce n'est pas tout à fait comme ça. C'est de même que je voulais que tu fasses. Ça s'en va. Ça marche. On s'en va globalement. Les autres stages, à un moment donné, bien on va figner plus notre travail. Tu sais, c'est fait, c'est bien fait ». Également, c'était dans la tâche du stagiaire de nourrir les vaches avec le distributeur automatique de concentrés (DAC). À cet effet, Marc-André voulait montrer à l'élève comment entrer les données pour l'alimentation de chaque vache dans l'ordinateur et il a profité du moment de l'observation pour le faire. « C'était juste pour dire, le matin il a ses travaux, envoyer ses animaux dehors, faire son ménage d'étable, tirer son foin. Il a sa petite routine. Il s'arrange tout seul. »

En ce qui a trait au module de *Santé et sécurité*, Marc-André nous a dit que l'élève lui avait posé des questions à propos des pesticides mais que la discussion avait été assez rapide puisqu'ils en n'utilisent pas. Aussi, il nous a mentionné la visite du superviseur qui a fait la tournée et l'évaluation de la ferme avec le stagiaire par rapport à la santé et la sécurité.

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE DE FORMATION SITUÉE)

La période d'un peu plus de trois heures que nous avons observée s'est déroulée en six étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
1 :38	1- Fiche pour l'alimentation
1 :42	2- Programmation du Distributeur automatique de concentrés (DAC)
2 :11	3- Labour
2 :45	4- Ramassage de roches
3 :13	5- Entrée des vaches
4 :09	6- Alimentation des vaches

En premier lieu, Marc-André a regardé avec le stagiaire la fiche pour l'alimentation. Par la suite, il a montré à l'élève comment programmer le distributeur automatique de concentrés (DAC), comment faire les « courbes » d'alimentation. « Tu vas voir je vais montrer à l'élève comment ajuster, comment faire des courbes avec le soigneur à moulées, tel qu'on en avait parlé ensemble. »

Fait que à ce moment-là on a pris une vache qui donnait à peu près le même nombre de lait, on a vérifié c'est quoi les données qu'au contrôle ils nous disaient de lui donner maïs, grains, suppléments, et puis dans la vache qui donne le même lait que elle on recommandait d'y donner du *topdress* puis je lui expliquais pourquoi on y en donnait pas vu que elle c'est une vache qui est à éliminer. [...] Là, je lui ai expliqué comment s'en aller dans... Comment je pourrais dire ça dont? Dans le module là, s'en aller dans cette partie-là de l'ordinateur pour chaque bête, l'alimentation de chaque vache. Fait qu'ils ont un code spécial qu'il faut prendre pour s'en aller dans cette partie-là. C'est ça que je lui ai expliqué.

Après ça, Marc-André et le stagiaire sont partis « aux champs labourer un peu là. Oui! Montrer la méthode cruciale de fermer la planche de ta raie ». Ensuite, ils ont ramassé un peu de roches avant de faire entrer les vaches pour les nourrir et les traire.

Là, quand tu vas voir que quand on travaille ensemble pour finir le labour. Quand ce sera fini, ramasser de la roche, je n'ai pas à lui dire. Il y en a un sur un bord, l'autre sur l'autre. L'autre là, il ramasse en arrière.

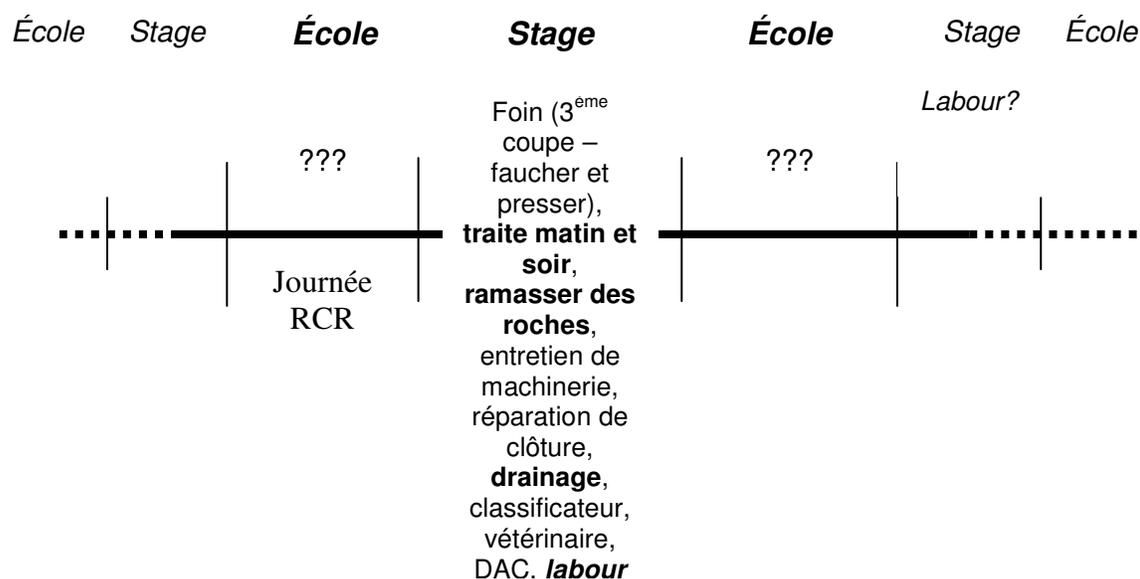
Là présentement, les vaches rentrent dans l'étable. Puis au fur et à mesure que les vaches avancent dans l'allée, on les envoie dans les ports. Il y a quelques vaches qui ont des ports spécifiques, étant donné comme on parlait au tout début de l'entrevue là, les vaches qui sont *staff*. Et puis, après ça, on essaie, à mesure que les vaches rentrent, de les faire prendre les ports pour remplir ça à mesure pour

ne pas avoir besoin de... Pour ne pas que si on les laisse placer à grandeur tout partout, ils vont être plus portés les dernières à rentrer à vouloir rentrer dans les ports où il n'y a déjà plus de place hein, à être trop. Fait que, à ce moment-là, quand ils sont pas mal toutes remplies à mesure qu'elles s'en viennent, bien il reste qu'ils voient la place. [...] Le stagiaire lui, il est d'un côté. Il accroche, il attache les vaches.

Là, le stagiaire est parti avec le mini-robot. On appelle ça le mini-robot, le distributeur. Puis là, il est en train de distribuer la moulée aux vaches. Ce qu'il y a de spécial qu'il faut qu'il fasse, c'est qu'il faut qu'il marque chaque numéro de vache, parce que la vache n'est pas nécessairement placée à la même place. Fait que, à ce moment-là, il ne peut pas s'en aller là, puis juste peser sur ENTER pour que la distribution se fasse. De la façon dont il fonctionne ce mini-robot-là, c'est que si les vaches changent de place, il n'y a pas de médaillon qui vient dire: «C'est telle vache». C'est toi qui faut qui l'inscrive sur l'ordi pour qu'il distribue sa moulée le premier coup.

LE CAS DE MARC-OLIVIER

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



Modules correspondants en stage (dans l'ordre) : Récolte, Traite, Entretien de machinerie, Entretien de bâtiments, Préparation de sol, Régie du troupeau, Soins, Préparation de sol.

Marc-Olivier ne savait pas ce qui s'était fait ou ce qui allait se faire à l'école avant et après le stage, sinon que l'élève avait eu une journée intensive en secourisme la semaine précédant le stage.

Au cours de la période de stage, « ça a été la routine normale ». Ainsi, bien qu'il savait qu'il devait aborder le labour durant cette période, puisque c'était indiqué dans le cahier de liaison, il n'en avait pas fait puisque ce n'était pas le temps ; au mieux, il en ferait peut-être le vendredi avant le départ de l'élève pour la période à l'école. « Comme là, les labours, on va labourer la semaine prochaine. La semaine prochaine, il va être retourné à l'école pour deux semaines. Quand il reviendra, les labours ça va être fini. » Donc, dans les deux semaines de stage, en plus de faire la traite et de soigner les vaches matin et soir, Marc-Olivier et l'élève ont fait la troisième coupe de foin, l'entretien de machineries, la réparation de clôture, et le drainage d'une terre, ils ont ramassé des roches et eu la visite du classificateur pour les vaches et du vétérinaire (vérification de gestations et soin d'abcès à la patte d'une vache).

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE DE FORMATION SITUÉE)

La période d'un peu plus de trois heures que nous avons observée s'est déroulée en six étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
1 :33	1- Déroulage de balles rondes (alimentation)
1 :49	2- Entrée des vaches
2 :07	3- Rangement de l'arroseuse
2 :17	4- Remplissage du soigneur
2 :24	5-1 Classification des vaches (avec le classificateur)
3 :35	6-1 Fouille des vaches (Vérification de la gestation - Observation du travail du vétérinaire)
3 :55	5-2 Résultats et explication des critères de classification (par le classificateur)
3 :59	6-2 Taille de sabot et soins au pied d'une vache (Observation du travail du vétérinaire)

En premier lieu, Marc-Olivier et le stagiaire ont procédé au déroulage de balles rondes avant de faire entrer les vaches. « On a tenté de donner la balle ronde aux vaches. Le stagiaire, il déroule la balle ronde qui est sur le chariot. Moi, je fais un andin en avant des vaches. Je m'enligne avec ça ». Par la suite, ils sont allés entrer l'arroseuse qui avait été utilisée le matin et laissée sur le tracteur à l'extérieur dans le garage. « Regarde, je viens juste de lui dire d'enlever l'arroseuse. J'avais été arroser je pense que c'est le matin un champ avec du round up pour faire du désherbage chimique. C'est ça que je disais là, d'aller, qu'il fallait enlever ça ».

Par la suite, ils ont remplis le soigneur tout de suite pour qu'il soit prêt au moment de nourrir les vaches en fin de journée, comme ils ne pensaient pas avoir le temps au cours de l'après-midi puisque le classificateur et le vétérinaire devaient venir.

Là, il fait tomber le maïs. Puis moi, je remélange un peu de supplément génération peut-être à 13 ou 14 de protéines, parce que le maïs, c'est juste à 10 de protéines. Puis je voulais avoir une ration plus forte en protéines. Là, je donne du

supplément. Je mélange le supplément au fur et à mesure que le maïs tombe. Là, le maïs est collé.

Le classificateur est ensuite arrivé et a procédé à la classification des vaches, alors que le stagiaire et Marc-Olivier observaient, écoutaient ses commentaires et discutaient avec lui de sa notation.

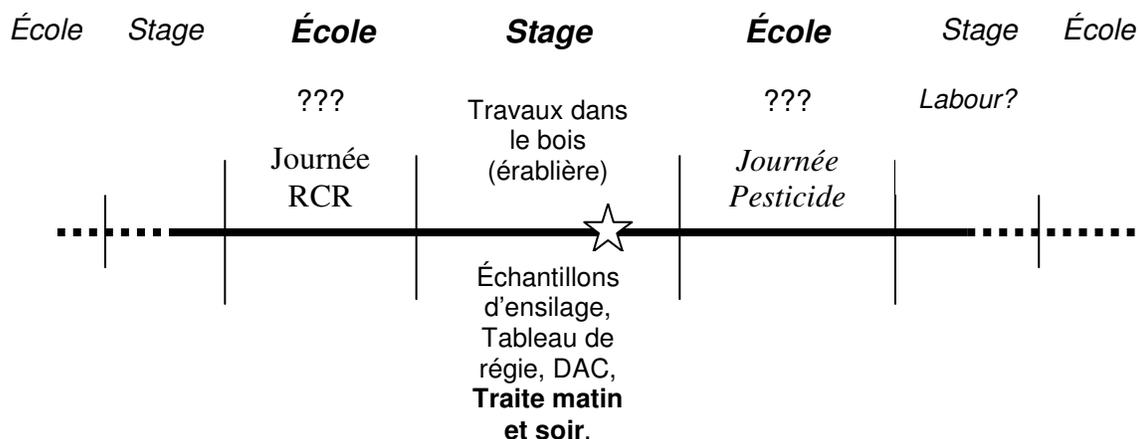
Là, il décrit la vache caractère par caractère. Puis les membres, il a dit qu'ils étaient corrects. Le pis, on parlait tout à l'heure du pis cassé en avant. Le pis cassé en avant, ça c'est un pis qui est repli bien gros et non qui va étirer en dessous de la vache. La largeur de la croupe, longueur de la croupe. [...] Là, il parle du trocantère. La largeur du trocantère. Il ne faut pas qu'il soit trop en arrière ni trop en avant. Il faut qu'il soit bien positionné.

Là, il parle des vaches excellentes là. Une vache qu'il classe très bonne ou excellente, ne peut pas redescendre au Canada. Une vache qui est rendue excellente, il peut la classer une deuxième fois, une troisième fois excellente. Ça, ça veut dire que c'est une vache qui vieillit bien, qui se conserve bien. Puis je veux dire excellente une fois, deux fois, trois fois, excellente 2E, 3E, 3 ou 4e là. Ça veut dire qu'elle est classée trois fois ou quatre fois ou cinq fois excellente. C'est une vache qui se conserve puis qui vieillit bien. Il n'y a pas 2% des vaches de la race qui se classent excellentes.

Le vétérinaire est arrivé à son tour et le stagiaire, comme Marc-André, ont alterné entre le classificateur et le vétérinaire pour terminer la classification, observer la fouille des vaches, écouter les résultats finaux de la classification et entendre les explications du classificateur à propos des critères (à la demande de Marc-André pour le stagiaire), et enfin observer le vétérinaire soigner la patte d'une vache. « Là, c'est une vache qui fait une plaie au sabot, un abcès...il est en train de défoncer le sabot (le vétérinaire) ».

LE CAS DE MARC-ANTOINE

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



Modules correspondants en stage (dans l'ordre) : Récolte, Alimentation, Régie du troupeau, Traite.

Marc-Antoine n'avait aucune idée de ce qui s'était fait ou de ce qui allait se faire à l'école dans les deux semaines précédant ou suivant le stage, sinon que l'élève avait eu une journée intensive sur le secourisme (premiers soins et RCR) la semaine précédant le stage. Il pensait par ailleurs qu'une journée intensive aurait lieu à propos des pesticides dans les jours suivant le stage.

Pendant la période de stage, Marc-Antoine a principalement travaillé dans le bois avec l'élève, dans le but de faire le ménage dans l'érablière (enlever les arbres morts, arranger les tubulures, etc.).

Dans le bois, je les fais toujours travailler un peu. Puis, bien il faut lui montrer un peu plus. Il faut que je m'occupe de lui plus [...]. La scie mécanique, ce n'est pas... Faut faire attention. Comment la tenir et tout. Il faut tout que tu lui montres ça. Comment serper. Il a travaillé un petit peu avec le tracteur, la *winch*, puis la chargeuse. [...] Oui, dans les tubes c'est lui qui fait les réparations. [...] un arbre, il faut enlever les tubes et les remettre. Ou des fois, il y a une *drop* à enlever, une chute. C'est lui qui faisait ça, avec les pinces puis toute. Je lui ai tout montré comment faire. Là, il sait comment faire ça.

Évidemment, ils devaient également faire la traite matin et soir à chaque jour. Afin que nous n'assistions pas uniquement à la traite lors de l'observation, Marc-Antoine a profité du moment de notre présence pour effectuer les échantillons d'ensilage qui devaient être faits cette semaine-là, et compte tenu du temps qui restait, pour montrer quelques

éléments au stagiaire en ce qui a trait au tableau de régie et au distributeur automatique de concentrés (DAC).

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE DE FORMATION SITUÉE)

La période d'un peu moins de trois heures que nous avons observée s'est déroulée en sept étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
2 :13	1-1 Prise d'échantillons d'ensilage
3 :10	2- Entrée des balles rondes
3 :25	1-2 Suite de la prise d'échantillons d'ensilage (« patcher » les trous)
3 :37	3- Explication du tableau de régie
3 :47	4- Distribution du foin sec
4 :01	5- Déménagement des vaches et modifications dans l'ordinateur
4 :26	6- Alimentation des veaux (moulée)
4 :29	7- Traite

En premier lieu, Marc-Antoine et le stagiaire ont pris des échantillons d'ensilage.

On est partis prendre des échantillons [...] ensemble avec le stagiaire. [...] Il fallait prendre l'échantillon puis mettre ça dans un sac pour faire analyser ça. Mettre ça dans un sac, voir si on en avait assez ou pas. Puis il va falloir identifier ça pour faire analyser ça. [...] Lui, c'est sûr qu'on lui avait dit au départ que ça prenait trois échantillons par boudins. Fait que là, on en prend une au centre. Puis à peu près au centre du boudin, il fallait qu'il trouve une place là entre deux balles rondes.[...] Oui. Une place pour piquer là entre deux balles rondes pour faire la même affaire qu'on a fait le premier coup.[...] Bien là, c'est lui. C'est lui qui faut qu'il trouve la place.

Par la suite, le stagiaire a entré quelques balles rondes avec le tracteur puis lui et son formateur en entreprise ont réparé les trous qui avaient été faits dans les andins d'ensilage.

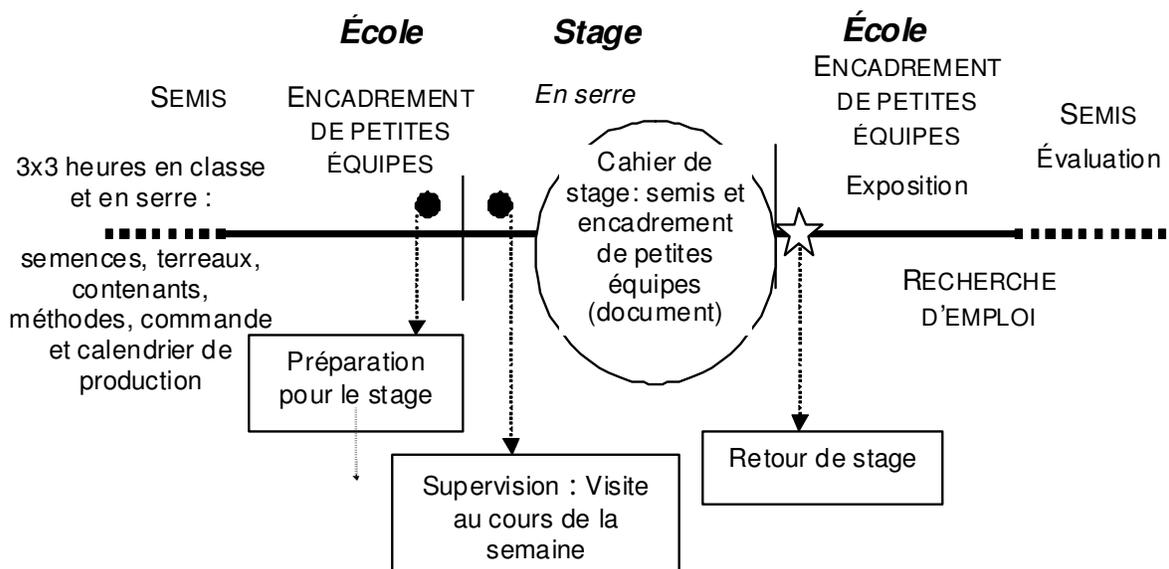
Ensuite, ils sont entrés à l'étable et Marc-Antoine a donné quelques explications au stagiaire à propos du cadran de régie.

Là on est devant le cadran de régie. Puis là, c'est pour savoir quand les vaches vont vèlées puis quand qu'il faut qu'elles se fassent inséminer, gestantes ou non gestantes. Là, en tout cas, quand est-ce qu'elles vont venir en chaleur? Puis c'est tout un tableau de régie. [...] Là, il est en train d'identifier les chaleurs des vaches là. Parce qu'il y a un bout qu'il faut surveiller les chaleurs. Puis quand elles sont inséminées, bon bien là on les ravance. On les pique à la bonne place. Fait que là, c'est ça qu'on a vu.

Après, Marc-Antoine et son stagiaire ont donné le foin sec aux vaches. Comme il restait du temps avant la traite, ils ont procédé au déménagement de vaches et effectué les modifications nécessaires dans l'ordinateur. Ils ont ensuite donné la moulée aux veaux pour terminer avec la traite.

LE CAS DE CARL

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



Dans le cadre du module *Propagation des plants par semis*, Carl a vu les élèves à trois reprises deux semaines avant la période de formation en entreprise : «On a vu notre théorie ». La semaine précédant le stage, il a également vu ce groupe d'élèves pour débiter le module *Encadrement de petites équipes*. Aussi, le jeudi précédant le départ en stage, Carl et Claude ont travaillé ensemble dans la serre avec les deux groupes.

Puis à la fin, vu que c'était la dernière journée qu'on les voyait avant leur départ, on leur a rappelé, on a pris le cahier de formation en entreprise, puis on a pris chaque document qu'ils devaient compléter, puis on leur a expliqué les grandes lignes de qu'est-ce qu'ils devaient faire. Puis leur demander s'ils avaient des questions. Fait qu'il y a eu une petite préparation comme ça à la fin quand même pour leur rappeler qu'ils avaient ça à faire.

Pendant la période en entreprise, Carl s'attendait à ce que les élèves pratiquent, qu'ils développent leur rapidité, leur vitesse d'exécution, et qu'ils peaufinent leurs techniques de semis et de repiquage.

Le cours que je donnais avant la période de formation en entreprise, c'était «Propagation des plants par semis». Fait que moi, dans ce cours-là, j'avais... Bon j'ai vu ma théorie. On a fait un petit peu de pratique. Puis il y a une évaluation qui est pratique dans ce cours là. Fait que, on a fait une base. Mais moi, je leur ai dit: «Je ne vous évalue pas tout de suite. Parce que pour moi, c'est important que

vous pratiquiez, que vous développiez votre rapidité, votre vitesse d'exécution, puis que vous peaufiniez tout ça avant que je vous évalue. Puis là, vous vous en allez en entreprise en serres justement. Fait que c'est idéal pour moi. Fait que, ce que je vais faire, c'est que moi je vous encourage à vous trouver des entreprises qui vont vous faire faire du repiquage. Qui vont vous faire faire des semis. Vous comparerez avec ce qu'on a vu. Tu sais, nous autres on utilise tel terreau. Bien peut-être qu'en entreprise, ils vont utiliser d'autres types de terreau. Nous autres, on fait du semis manuel principalement. Bien il y a des entreprises qui vont faire du semis mécanisé. Fait que vous regarderez un petit peu comment ça se passe». Je leur avais expliqué les matériaux ou les types de semoirs, tout ça. Le repiquage, comment ça fonctionne. On avait parlé des normes. «Regardez si ça s'applique en entreprise. Puis après ça, mais que vous reveniez, là je vous évaluerai puis on en discutera de qu'est-ce que vous avez observé». [...]Fait que, au lieu que ça soit vu en classe, la partie pratique on la fait un petit peu. Mais là, il va y avoir une semaine qu'ils vont pouvoir super gros pratiquer ça. Fait que ça, c'est un exemple concret. Une partie théorique qui est vue. Un petit peu de pratique. Beaucoup de pratique en formation en entreprise. On en discute. Lors de mes visites, je vais voir. Bon bien, qu'est-ce que tu fais? Je vais leur en parler. Puis au retour, quand va venir le temps de faire l'évaluation, bien je vais m'être assurée qu'ils vont en avoir fait. Qu'ils n'en auront pas fait juste un après-midi admettons, qu'ils vont en avoir fait une semaine de temps là. Fait que, pour moi, ça c'est important. Ça, c'est vraiment une application concrète.

Ainsi, au cours de la semaine de stage, Carl va visiter une fois une partie des élèves : « puis aussi quand je vais aller les voir en entreprise, bien je vais le voir. Je vais leur demander ce qu'ils ont fait. [...] Il y a une visite par semaine à peu près qui est faite. Mais on reste toujours en contact si jamais il y a des problèmes ».

Ensuite, la semaine suivant le stage, Carl effectue un retour de stage avec un autre enseignant, poursuit le module *Encadrement de petites équipes* et débute le module *Recherche d'emploi*. Pour ce qui est du module *Propagation des plants par semis*, il restera seulement l'évaluation le vendredi.

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT SITUÉE)

Au cours de la période d'un peu plus d'une heure que nous avons observée, le cours s'est déroulé en deux étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
8 :15	0- Récupération des cahiers de formation en entreprise
8 :17	1- Annonces (concours, offres d'emploi, etc.)
8 :43	2- Retour sur le stage
9 :30	(3-) Conférence sur la greffe par un producteur invité

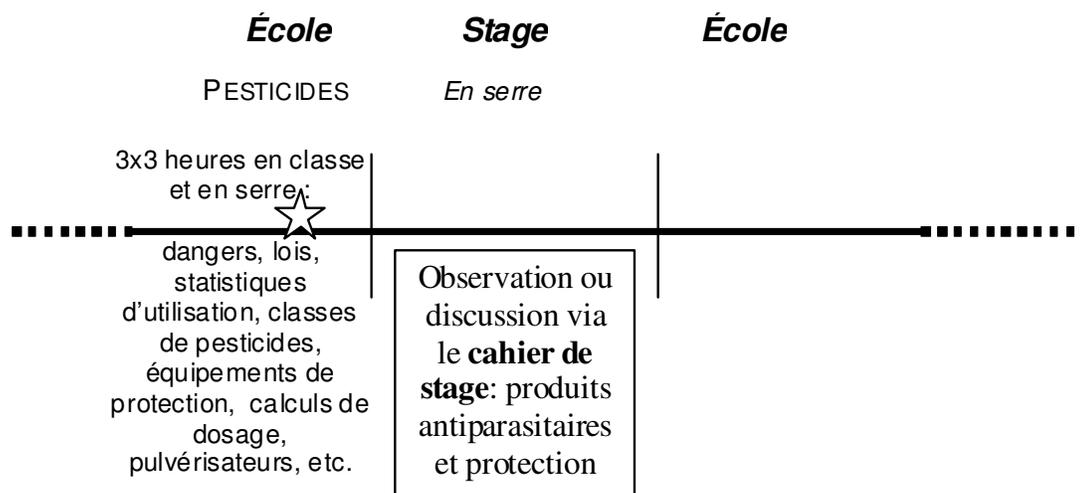
En premier lieu, après avoir ramassé les cahiers de formation en entreprise, Carl a fait quelques annonces, notamment en ce qui a trait au concours Chapeau les filles et différentes offres d'emploi, avant de procéder à un retour sur le stage au cours duquel un autre enseignant était présent.

Fait que, en quoi que ça va consister, c'est tout simplement qu'on va s'asseoir ensemble, puis on va leur demander à tour de rôle d'expliquer grosso modo... C'est très simple là. D'expliquer grosso modo où ils ont fait leur formation en entreprise parce que ce n'est pas tout le monde nécessairement qui sait. C'est un producteur de quoi. Il est situé à quel endroit. Combien de personnes qui travaillent là? Puis grosso modo, ça été quoi leur semaine. Qu'est-ce qu'ils ont fait dans leur semaine de travail. Est-ce que ça été diversifié? Puis finalement, est-ce qu'ils recommanderaient... Est-ce qu'ils ont aimé leur stage? Si oui, pourquoi? Puis est-ce qu'ils recommanderaient cet endroit là de stage à quelqu'un d'autre? Grosso modo, c'est... Puis de discuter un petit peu par exemple si moi je prends semis-repiquage, si tu en as fait. Dans quel type de contenant vous avez repiqué? Quel terreau vous avez utilisé? Qu'est-ce que vous avez repiqué? Ils respectaient tu les normes? Des trucs comme ça.

Le cours s'est poursuivi par une conférence sur la greffe par un producteur invité à laquelle nous n'avons pas assisté.

Le cas de Christian

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



Avant le stage, Christian a vu les élèves trois périodes de trois heures dans le cadre du module *Utilisation des pesticides en cultures abritées*. Ces périodes se sont échelonnées sur trois semaines, c'est-à-dire « une fois la première semaine de février, une autre fois la deuxième semaine de février, [...] et une autre fois la troisième semaine seulement ». L'enseignement de son module se termine donc avant la période de stage. Globalement, les deux premières périodes portent sur les dangers liés à l'utilisation des pesticides en cultures abritées, les groupes, les classes de pesticides, les règlements légaux, etc. « Je dois aussi les habituer au niveau des équipements, la protection, tout ça, les méthodes d'urgence, tout ça ». La troisième période est réservée à l'examen du Ministère pour environ une heure et les deux heures qui suivent permettent à l'enseignant de faire de la formation qui sort de ce qui est prescrit par le ministère mais que Christian juge comme étant essentiel pour compléter les connaissances des élèves à l'égard des pesticides intérieurs en serres.

Par la suite, les élèves vont en stage et selon l'avis de Christian, puisque les étudiants doivent « faire des stages en serres en ce temps-ci de l'année, [...] c'est le moment idéal pour voir les pesticides ». En ce sens, les élèves

devraient normalement pouvoir toucher, en fait pas pratiquement parce que ça ne se fait pas en réalité là, mais avoir un regard sur ce qui se fait au niveau des pesticides. Dans le cahier de stage aussi, ça va être demandé que eux s'interrogent, avec le maître de stage ou juste par observation ce qui se fait au niveau de la protection, des produits antiparasitaires.

Après le stage, Christian n'a pas à revenir sur ces éléments, le module *Utilisation des pesticides en cultures abritées* ayant été terminé avec l'examen du ministère la semaine avant le stage. Aussi, puisqu'il n'enseigne pas après la période de stage, ce sera d'autres enseignants, selon lui, qui pourront revenir sur les éléments en lien avec les pesticides, mais pas de façon formelle.

Ça sera terminé au niveau des liens. Sûrement que ça va être des liens occasionnels dans la classe comme repères pour eux autres. Avez-vous vu ça dans cette entreprise-là ou en stage ? Avez-vous eu la possibilité de... ? [...] À part si j'enseigne de nouveau comme je vais souvent les chercher là, parce qu'on va à des colloques des fois ou on va faire des visites d'entreprise, je m'amuse à aller faire des liens avec ce qu'ils ont vu pour que ça soit un milieu connu.

En somme, pour lui, son rôle est un peu effacé en termes d'alternance pendant cette période car son cours se termine avant les stages (examen du ministère) et il ne fait pas de supervision.

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT SITUÉE)

Au cours de la période d'environ trois heures que nous avons observée, Christian enseignait le module *Utilisation des pesticides en cultures abritées* et le cours s'est déroulé en sept étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
10 :23	0- Amorce (poème sur Internet à partir de mots liés à l'utilisation de pesticides)
10 :29	1- Retour sur le dernier cours
10 :32	2- Introduction /discussion sur l'importance de connaître les produits et d'avoir un regard critique
10 :50	3-1 Exercices de calculs de surfaces (individuel)
11 :05	3-2 Correction des exercices (en grand groupe)
11 :10	4-1 Exercices sur les pictogrammes (individuel)
11 :15	4-2 Correction des exercices (en grand groupe)
11 :18	5-1 Exercices sur l'utilisation de pesticides (mise

	en situation) (individuel)
11 :40	Pause
11 :55	5-2 Correction de la 1 ^{ère} mise en situation sur les pesticides
11 :58	5-3 Réalisation de la 2 ^{ème} mise en situation par l'enseignant / en grand groupe
12 :49	6-1 Exercice sur l'utilisation de pesticides biologiques (mise en situation) (individuel)
12 :58	6-2 Correction en grand groupe
13 :05	7- Présentation sur les pulvérisateurs et les équipements de sécurité (habit, masque, etc.)

En premier lieu, Christian a fait une amorce poétique en lien avec la Saint-Valentin. « Je leur ai trouvé un programme informatique sur Internet qui parle de la Saint-Valentin mais qui crée des poèmes automatiques. Mais j'en ai fait sur les pesticides fait qu'on va les détendre avec ça. »

Ensuite, Christian a fait un retour sur le cours précédent avant d'effectuer une introduction assez générale sur les pesticides à partir d' « histoires d'horreur » vécues, de manière à faire prendre conscience aux étudiants de l'importance de connaître les produits phytosanitaires et d'avoir un regard critique en ce qui a trait à leur utilisation.

Mais je voulais juste faire une petite intro là. Dans le fond, c'est quoi les pesticides. C'est quoi le mot? Qu'est-ce que ça veut dire? Puis c'est quoi en général? Je voulais savoir eux où ils en étaient. Ça veut dire que je voulais avoir un petit peu de feedback là, un petit peu de retour. Qu'est-ce qu'ils pensaient que c'était quoi? Je situais les pesticides au Québec. C'est vraiment une intro très large là, puis je dirais très générale là. Quel type de pesticides qu'on utilise le plus : fongicides, herbicides, insecticides et tout ça.

Par la suite, Christian a fait faire des calculs de surfaces aux étudiants, qu'ils ont corrigé ensuite en grand groupe.

Ça, ça suit plus mon introduction. Ça veut dire que avant même de parler parce que c'est ce que le Ministère me demande des traitements par surface carrée, par mètres cubes, tout ça. Concrètement, il y en a que ça fait longtemps qu'ils ont quitté le secondaire ou même si ça ne fait pas longtemps, il faut toujours qu'il y ait un petit retour logique. Je leur fais faire des calculs très simples, des calculs de surface juste pour les remettre en perspectives. Puis aussi, plus les exercices vont avancer, plus ça va ressembler à un vrai exercice de calcul de surface de serres ou de calcul de pesticide. Puis c'est ce que je leur fais faire.

Ensuite, Christian a introduit les pictogrammes en faisant faire quelques exercices aux étudiants.

Ils ont toujours tout vu ça de toute leur vie, mais jusqu'à quel point ils les connaissent, c'est autre chose. Fait que là, je leur ai fait des exercices. On voit les pictogrammes, les symboles de dangerosité. Puis à quoi ça sert? Puis je vérifie avec eux aussi s'ils ne l'ont pas vu dans l'autre cours.

Après, il leur a fait faire une série d'exercices qui sont davantage de l'ordre de mises en situation et reprennent les éléments vus dans les exercices précédents.

J'ai pris un exercice qui est dans l'examen du Ministère. Et je l'ai modifié, transformé, et je leur fait faire un exercice qui va être très semblable à ce qu'il va y avoir comme examen du Ministère, question qu'ils ne soient pas trop déstabilisés, qu'il n'y ait pas d'échecs parce que ils n'avaient tout simplement pas d'idées comment ça pouvait se faire un travail comme ça. Je fais tout simplement le bonifier pour le mettre un petit peu plus dur parce qu'il faut au moins que ça ressemble à ce qui se passe dans la vraie vie.

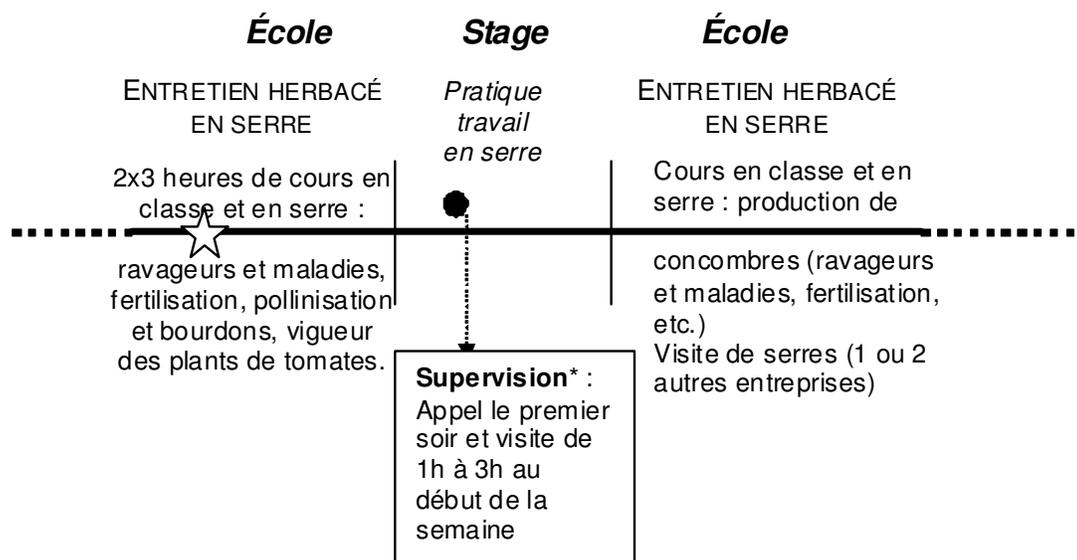
Je me permets de leur faire faire des exercices qui sont réellement concrets avec le milieu de travail. C'est un groupe qui est intellectuellement très éveillé. Fait que je ne sais pas comment ils vont réagir. Mais je sais que normalement c'est très dur. Ce que je leur demande, on leur demande toujours de virtuellement dans leur cahier de prendre des fiches techniques puis leur dire: «Applique-moi ça». Mais ce n'est jamais réellement concret. Puis je leur fais faire des exercices qui sont réellement collés à ce qui va se passer au multitraitement. Ça veut dire qu'on part du début, j'ai un problème, je trouve une solution. Je trouve ma dose en fonction de ce qu'il s'agit comme situation concrète. Et comment je l'applique.

Enfin, il a terminé le cours par une présentation sur les pulvérisateurs et les équipements de sécurité à utiliser lors de la pulvérisation.

Il va y avoir une période strip-tease où j'amène tous les équipements là. Je l'ai adapté au fait que tu venais en classe. Je ne voulais pas te faire voyager avec ta caméra dans les serres. Fait que j'amène tout le matériel en classe. Je droppe ça là Les machines à pesticide, les habillements, tout. Puis je m'habille devant eux autres. Je leur montre c'est quoi la limite de l'équipement, dans les livres et dans la réalité. Comment le mettre physiquement? Comment que les machines fonctionnent? On va même en faire. On va faire des... Il y a des machines qui sont très très rares que je suis allé kidnapper aujourd'hui chez les producteurs. Je vais leur montrer ça. Il faut absolument qu'ils connaissent ça. On va même en appliquer par la fenêtre. On va voir ce que ça va donner. Après ça, on va se lancer dans les lois un petit peu. On va s'attarder sur les lois qui vont les rejoindre plus eux autres dans la réalité du marché. Ça veut dire les lois au niveau de l'application, au niveau des centres jardin, au niveau comme vendeur, puis on va bitcher une couple de compagnies là parce qu'ils se font enseigner qu'il faut avoir telle information sur les normes et les étiquettes, alors que c'est tout à fait faux.

LE CAS DE CLAUDE

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



Dans les deux semaines précédant la période en entreprise, tel qu'il le mentionne, Claude avait « juste deux cours », soit l'équivalent de six heures de formation à donner.

[...] six heures, donc on ne fera pas six heures de la même affaire. Mais je ne sais pas moi, une demi-heure regarder nos insectes-maladies, un petit peu nos fertilisants, après ça un petit peu la pollinisation. On va parler des bourdons. Tu sais, un petit peu de voir tous les différents équipements là.

Quant aux stages, la préoccupation de Claude était surtout que les élèves soient prêts,

[...] avant qu'ils partent, je veux comme leur dire: «Regardez, quand vous allez en stage, vérifier si vous allez dans les tomates, bien essayer de voir...» Leur dire les termes. Qu'ils sachent reconnaître un plan vigoureux. Dans les équipements, comment ils fonctionnent eux autres pour leur fertilisation. Quelle sorte d'injecteurs? Ont-ils des distributeurs à CO2? C'est comme pour que, ils aient vu beaucoup de choses. Mais quand ils arrivent à l'entreprise qu'ils sachent quoi regarder.

Au retour du stage, « on va en profiter, justement, pour comme c'est en serres puis moi je suis dans un module de serres, pour prendre une période de... Je ne sais pas combien de temps ça prendra, mais faire un retour là-dessus. » Effectuer un retour sur les aspects que les élèves devaient observer, par exemple « si je leur avais dit d'axer sur les injecteurs, la

fertilisation, des choses comme ça, voir comment ça se faisait en entreprise. Puis qu'on partage tous ensemble. [...] Chacun à tour de rôle pourra discuter. »

Avant le stage, Claude précise que la formation était axée sur « la production de tomates. » Tandis qu'au retour « on va parler plus de la production de concombres. C'est sûr ça va être pas tous les mêmes insectes-maladies. Mais ça va se ressembler. Fertilisation, même chose. Donc, ça risque d'être plus rapide [...]. » Des visites de serres sont aussi prévues pour boucler le module *Entretien herbacé en serre*.

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT SITUÉE)

Au cours de la période d'environ trois heures que nous avons observée, Claude enseignait le module *Entretien herbacé en serre* et le cours s'est déroulé en cinq étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
9 :16	0- Présentation du plan de leçon de l'avant-midi et réponses aux questions
9 :21	1- Identification de ravageurs (diapositives)
9 :43	2- Présentation sur les bourdons (questions/réponses et lecture en grand groupe)
10 :20	3- Présentation sur la vigueur des plants de tomate (questions/réponses et lecture en grand groupe)
10 :46	Pause
11 :08	4- Exercice d'analyse de la vigueur de plants de tomates en serre et d'identification de solution (en équipes)
11 :35	5- Partage des résultats en grand groupe et discussion sur actions concrètes à faire
11 :47	Travaux communautaires

Après avoir présenté le plan de leçon et répondu aux questions des élèves sur divers sujets en lien avec la production horticole, Claude a débuté le cours en demandant aux élèves, à tour de rôle, d'identifier des ravageurs qu'elle présentait sur diapositives.

Au dernier cours, on avait parlé des principaux ravageurs, insectes maladies des serres. On les avait décrits. Puis là, on va les voir. Mais c'est du réchauffé parce qu'ils l'ont déjà vu beaucoup dans d'autres modules. Mais comme c'est dans mon module à moi que je l'évalue, il faut que je m'assure que bon, qu'ils l'ont vu. Puis ceux qui n'ont pas compris ou qui n'ont pas reconnu tel insecte, bien c'est comme une dernière fois.

Par la suite, Claude a abordé la pollinisation avec les bourdons en lisant avec les élèves un article projeté sur rétroprojecteur. Elle a procédé ensuite de la même façon pour traiter de la vigueur des plants de tomates.

Donc, on va lire ça. Et puis, on va discuter... Bon, je vais expliquer, exemple, quand ils parlent d'un terme, ou qu'est-ce qu'ils veulent dire exactement. Comme souligner ce qui est très important, les choses qu'on va regarder en serres. [...] on va surtout parler au niveau comment reconnaître si un plant de tomates est équilibré et a bonne vigueur, ou est plus végétatif versus reproductif là. Et puis voir... On va décrire c'est quoi la vigueur. On va décrire c'est quoi la balance. C'est quoi un plant qui est très végétatif, un autre qui est très reproductif.

Après la pause, Claude est allé dans la serre avec les élèves pour « voir nos plants à nous. Ont-ils une bonne vigueur? ». Pour ce faire, Claude a placé les élèves en équipes de deux et leur a demandé de remplir un questionnaire en observant différents plants de tomates qu'il leur a attribués.

Je veux qu'ils le fassent en équipe de deux, qu'ils se placent deux ensemble, puis qu'ils examinent exemple trois ou quatre bacs. Puis sur chacun des bacs, dans chaque bac il y a trois plants là, alors qu'ils regardent chaque plan. Puis qu'ils regardent exemple est-ce qu'ils sont surtout végétatifs? Fait qu'ils regardent les fleurs dans le fond de chaque plant, l'angle des grappes de fleurs, la grosseur de la tige, la couleur du feuillage. Tout ni plus ni moins les choses ici là que j'ai là.

Oui. Alors, je leur demande ça. Ils vont regarder ça en équipe de deux. Puis une fois qu'ils ont rempli tout ça. Exemple ils ont dit de quelle couleur sont les fleurs. Ils vont dire jaune pâle ou jaune foncé. Une fois qu'ils ont tout répondu à ça, là ils vont aller voir dans leur article et ça va être marqué: «Quand les fleurs sont jaune foncé par exemple, ça veut dire telle chose». À côté, ils vont marquer exemple reproductif, reproductif. Ah, végétatif. Ils vont tous faire ça. Ce qui va leur permettre en regardant ça, de faire un bilan:«Finalement ils sont pas mal végétatifs ou reproductifs en ligne de compte». Ok! Et une fois qu'on va avoir vu s'ils sont bien de quelle façon qu'ils sont caractérisés, soit végétatifs ou reproductifs, alors, à ce moment-là, on va aller encore dans notre article, dans la deuxième partie, ça nous dit: «Lorsqu'il y a exemple, si ton plant souffre, qu'il est trop reproductif, qu'est-ce que je peux faire». Bon! Ah mon Dieu, admettons qu'il manque de vigueur, mais il est bien reproductif. Ils vont dire: «Abaisser la température. Enlever des fruits, des choses comme ça». Là, je vais leur demander

de le faire justement. Et s'il faut baisser la température ou des choses comme ça, bien on l'abaissera dans la serre.

Par la suite, les différentes équipes ont partagé leurs observations en grand groupe et Claude a dirigé la discussion autour des actions à faire dans la serre pour avoir des plants plus vigoureux.

Pour terminer, comme à chaque fois que les élèves vont à la serre, Claude leur a rappelé quelques tâches à effectuer dans la serre et chacun est parti de son côté pour effectuer une tâche.

Bien c'est sûr que s'il reste du temps, on a toujours des tâches communautaires qu'on appelle là. On a des choses à repiquer. Plein de travaux là. J'ai comme un pad là que j'apporte dans la serre. Puis, à mesure que les gens ont terminé, bien il y a plein de tâches puis ils mettent leur crochet à côté, puis ils prennent celle-là et ils la font. C'est ça. S'il reste une demi-heure, bien c'est une demi-heure de tâches communautaires. S'il en reste 15 minutes ou trois-quarts, il y a en masse... En général, il ne manque jamais de travail. Ils ont en masse de quoi s'occuper.

Il m'a aidé à faire du déménagement de plateaux, tu sais, quand on a des choses qui sont prêtes dans la chambre de germination. On a fait, c'est ça, du déménagement de plateaux de différentes plantes. [...] Après ça, on a fait un petit peu de repiquage, du repiquage très très fin qu'on avait fait, ce qu'on appelle de la plogue. Donc, là tu as 400 petits plants qui sont dans des tout petits... C'est gros comme des grains de sel. Fait qu'on a tout fait le repiquage de ça qu'on a mis en planchers. Hier, bien je l'ai amené à la boutique pour une demi-journée au centre de vente. Et puis, il m'a aidé, bien à faire un petit peu de nettoyage à la boutique, ces choses-là. Mais je lui ai aussi montré où est-ce qu'on store, où est-ce qu'on range nos engrais pour l'hiver. Comme ça, il a pu visiter aussi comment est le centre de vente, l'endroit où est-ce qu'on les amène. Fait que je lui ai montré aussi où est-ce qu'on faisait passer l'hiver à tous les arbustes qui restent. Comment est-ce qu'on les a couchés? Puis ces petites choses-là.

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE DE FORMATION SITUÉE)

La période d'un peu plus de deux heures que nous avons observée s'est déroulée en six étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
2 :37	1- Repiquage de boutures
2 :50	2- Préparation (mélange) de terre
2 :52	1- Repiquage de boutures (suite)
3 :02	3- Préparation de caissettes
3 :23	Pause
3 :33	4- Déchargement de camion
3 :48	Pause (suite)
4 :01	5- Repiquage de boutures (suite)
4 :48	6- Placement des plateaux

À notre arrivée, le stagiaire était en train de faire du repiquage de boutures tandis que Charles-Étienne était occupé à diviser un plant. Les deux ont poursuivi le repiquage de boutures pratiquement tout l'après-midi.

On va faire du repiquage de pensées. Avant le dîner, je lui ai montré comment procéder. [...] Donc, on remplit des cabarets de terre. Après ça, on repique les plants. On a des quantités. Je lui ai montré comment est-ce qu'on fonctionnait avec... On a des quantités préétablies de production. Donc, comment aller voir les productions. Tu sais, le nombre de douzaines à produire. Puis comment les cocher puis où aller les trouver au plancher. Puis après ça, une fois que c'est planté dans le format qu'on appelle le multicellule, le 806, on place ça dans des chariots et on va placer au sol. Et on recommence jusqu'à temps qu'on ait tout fini.

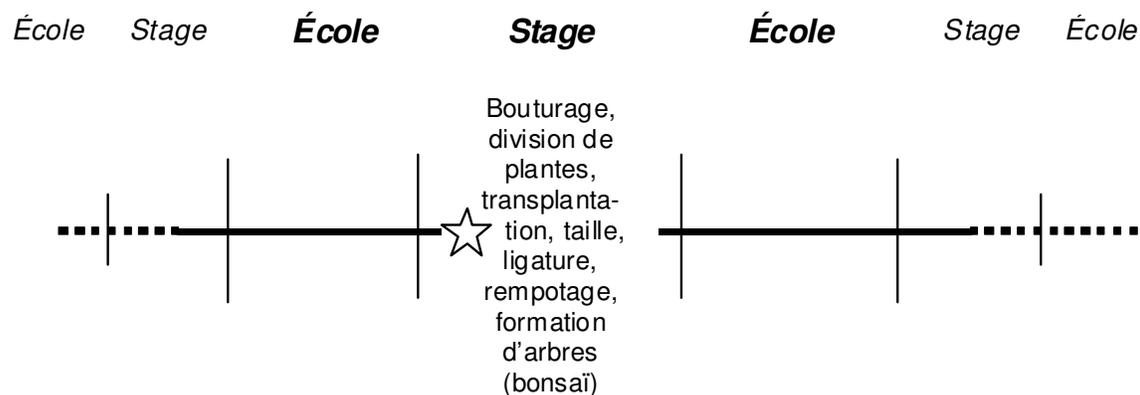
On travaille en équipe les trois-quarts du temps ici. Donc, souvent il y en a un qui est d'un côté de la table, l'autre qui est de l'autre côté. Et puis, je vais commencer par lui montrer la tâche à réaliser. Puis après ça, on travaille l'un en face de l'autre. Et puis, on en profite pour discuter de différents aspects de la serre. Puis si il a des questions par rapport à la plante qu'on est en train de travailler dessus, ou des choses comme ça. C'est pas mal comme ça qu'on fonctionne. Quand j'y pense, dépendant ce qu'on travaille avec, bien là si on travaille avec de la bouture, je vais essayer de lui dire: «Bon bien, ça c'est les problèmes qu'on peut rencontrer avec de la bouture. Ça, c'est les choses à éviter. Ça, c'est les choses à faire». Tu sais, j'essaie de... tout ce qui me passe par la tête au sujet des boutures, bien je vais essayer de donner comme information au stagiaire. Si c'est du repiquage, bien tout ce que je peux penser par rapport à du repiquage, je vais essayer de lui en parler.

Le repiquage de boutures à proprement parler a été entrecoupé par la préparation de terre, où Charles-Étienne a expliqué au stagiaire comment procéder et a supervisé son mélange et son arrosage, et la préparation de caissettes. Aussi, une livraison de boîtes de styrofoam est arrivée au cours de l'après-midi et Charles-Étienne et son stagiaire ont dû arrêter le repiquage pour aller décharger le camion.

Ah, l'autre chose que j'ai oublié de te dire, carrément, on a un camion qui rentre cet après-midi. On a un 18-roues de boîtes de styrofoam. Il va rentrer entre trois heures et trois heures et demie. Quand le monsieur arrive, bien là on va l'aider à sortir toutes les boîtes de styrofoam du camion. Nous, ce qu'on fait, c'est que, bien le stagiaire va devoir participer aussi, donc c'est de la job de bras. Ce n'est pas lourd. C'est juste gros et encombrant. Pour que le camionneur ne soit pas là trois heures non plus. Donc, on va l'aider à sortir toutes les boîtes qu'on a commandées. On va les mettre dehors.

LE CAS DE CHARLES-HENRI

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



Charles-Henri n'avait aucune idée de ce qui s'était fait ou de ce qui allait se faire à l'école avant et après le stage.

Au cours de la semaine, le stagiaire a effectué les tâches générales liées à l'entretien de plantes en serre (arrosage, transplantation, nettoyage de feuilles mortes, etc.), mais il a surtout effectué des tâches spécifiques à la production de bonsaïs, telles la taille de façon esthétique de même que la ligature.

Hier après-midi, [...] je leur ai fait poser de la broche sur des conifères que j'avais en surplus ou auxquels je ne tenais pas beaucoup nécessairement parce qu'ils n'étaient pas travaillés. Hier, je leur ai fait pratiquer à poser de la broche dessus, tu sais. Quand bien même qu'ils en casseraient un, c'est pour ça que ça ne me dérangeait pas. C'était vraiment les arbres idéaux pour les pratiques.

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE DE FORMATION SITUÉE)

La période d'un peu moins de trois heures que nous avons observée s'est déroulée en cinq étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
1 :35	1- Transplantation (division de plantes alpines)
1 :55	2-1 Explication de la taille de petits arbustes
2 :04	2-2 Taille de petits arbustes
3 :03	3- Ligature de génévriers
3 :37	4- Démonstration de greffe de pin
3 :46	5- Démonstration aiguisage de couteaux

À notre arrivée, le stagiaire était en train de diviser des plantes alpines et de les transplanter, tandis que Charles-Henri était occupé à autre chose. Par la suite, Charles-Henri et le stagiaire ont mis les nouveaux plants dans des plateaux et sont allés les porter plus loin dans la serre. Charles-Henri a alors ramené des petits arbustes pour en faire la taille. Avant d'effectuer la taille, Charles-Henri a donné quelques explications au stagiaire à l'aide d'un dessin et d'un modèle en métal et a fait une démonstration sur un des plants.

Moi, je vais essayer de lui montrer tu sais comment former, comment tailler un arbre. Enlever les défauts, tu sais. C'est parce que normalement, j'aurais pu le faire, bien je le fais quand je donne des cours, j'explique théoriquement c'est quoi les branches qu'il faut enlever, lesquelles il faut garder, puis tout ça. Dans leur cas, je n'ai pas de temps pour le faire théoriquement. Fait que c'est pratique, tu sais. Je lui mets une plante dans les mains, puis bon bien, je lui explique au fur et à mesure. Il l'a devant les yeux. Puis il l'enlève. Puis aussitôt qu'il arrive un nouveau problème, bien tu sais... [...] Mais c'est dur à expliquer parce qu'il n'y a pas un arbre pareil. J'en prends un. Puis je l'explique sur cet arbre-là. Après ça, bien, il a un arbre dans les mains. Puis je lui dis: «Bon bien, fait ce que je t'ai dit». Puis là, il se présente des fois des problèmes sur l'arbre qu'il n'avait pas sur celui que j'avais comme démonstrateur. Fait que je le corrige sur le fait. Je lui explique. Bon. Même des fois, je vais même, s'il y a trop de problèmes, je vais reprendre la plante, puis je vais continuer la démonstration avec la plante qu'ils ont déjà étudiée en fin de compte. Là, ils ont besoin d'en reprendre une autre. Tu sais. C'est en série ça. J'en ai des milliers de plantes.

Bien là, je lui montre le modèle parfait. Puis là, je travaille avec un arbre qui est imparfait, ok. Puis là, j'essaie de lui expliquer c'est quoi les compromis qu'il faut faire dans ce cas-là. Ok! Bon bien, s'il avait été parfait l'arbre, il y aurait eu admettons une branche à un tel endroit. Mais il ne l'a pas. Donc, il faut regarder où c'est qu'on en trouve une qui serait à un autre endroit pour peut-être changer la façade de l'arbre. J'essaie de lui expliquer en fin de compte comment s'y prendre.

Après avoir dû réexpliquer à plusieurs reprises comment s'y prendre, Charles-Henri a dit au stagiaire qu'ils allaient faire à nouveau de la ligature, une tâche qu'ils avaient déjà réalisée plus tôt dans la semaine mais sur une autre sorte d'arbre.

Normalement, j'aurais resté sur la même, sur l'autre plante tout l'après-midi. Tu sais, je n'aurais pas changé de travail. Mais là, je devais trouver que c'était assez, tu sais. Moi, je commence à être fatigué de... Fait qu'on va aller sur quelque chose de plus simple. Puis je n'aurai pas tout le temps à intervenir pour lui expliquer si c'est correct ou pas. Fait qu'on a pris des genévriers, puis on s'est dit : « On va juste ligaturer les troncs pour former les troncs ». Ok! Et finalement, il n'aura pas compris plus. À la fin, je me rappelle, je revois ses arbres, puis il n'a pas le sens artistique encore développé là-dessus. Puis là, il va travailler des arbres qui n'ont pas besoin d'être travaillés, tu sais. Admettons des petits troncs bien minces que moi je trouve trop petits encore pour être ligaturés, lui c'est ça qu'il va ligaturer parce qu'il trouve ça trop dur de faire les gros. Pour lui, c'est trop dur à plier. Puis trop dur de mettre la broche, puis... Fait que, finalement, il ne sera d'aucune utilité à faire ce travail-là. Tout ce qu'il faut être travaillé, il ne peut pas le faire.

Comme la tâche de ligaturer les genévriers n'allait pas non plus, Charles-Henri a décidé de montrer au stagiaire comment faire une greffe.

Là, je m'apprête à lui expliquer comment greffer. Puis dans son cas, bien lui expliquer pourquoi que je greffe parce que lui, pour lui, il ne comprend pas comment, la reproduction de ça. En fin de compte, pourquoi faire que je grefferais. Fait que je lui explique que la qualité de l'arbre n'est pas la même. Puis que ça ne se bouture pas d'une autre façon. Fait qu'il faut greffer, c'est la façon que je vais m'y prendre.

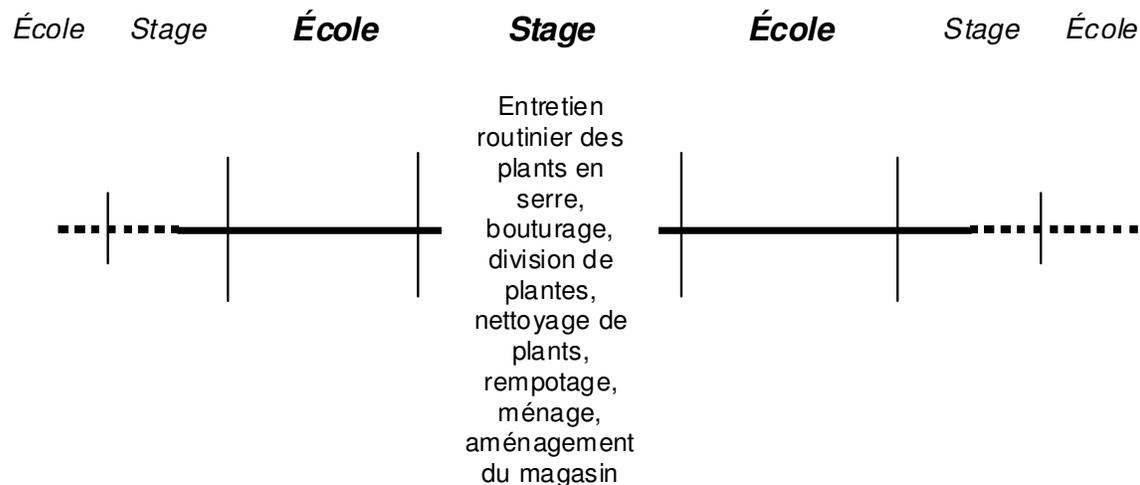
C'est plus pour lui donner de l'expérience mais qu'il soit par lui-même, tu sais. Même si ce n'est pas dans le bonsaï, moi je me dis : « Ils peuvent s'en aller en pépinière par exemple, tu sais, faire des arbres pour la pépinière ou aller travailler pour quelqu'un d'autre ». Bon bien, il va avoir vu ou compris comment que ça se fait, que ce n'est pas mystérieux. Lui enlever la peur de ça. Pour la plupart des gens, la greffe « HOU HOU », il faut être un grand maître pour faire des greffes, tu sais. Ils voient ça bien haut, tu sais, bien compliqué. Puis c'est vrai aussi. Tu n'arrives pas du jour au lendemain. Ça m'a pris du temps avant d'en arriver là. Puis l'affaire qui fait que tu te rends là, c'est que tu as fini d'avoir peur, tu sais. C'est la peur de tuer des plantes, ou que ça ne marche pas, puis ci, puis ça, qui fait que tu n'oses pas t'essayer, tu sais. Mais il y a aussi, il peut y avoir d'autres raisons qui font que tu abandonnes d'en faire. Tu n'es pas équipé. Ou tu manques d'information. Ça ne marche pas ton affaire. Mais là, je lui montre avec déjà toute l'information comment je fais et que je réussis.

Finalement, pour faire suite à la démonstration de la greffe, Charles-Henri montre au stagiaire comment aiguïser les couteaux nécessaires à une bonne greffe.

Fait que, pour moi, je vais lui expliquer comment avoir un bon couteau. Puis comment l'effiler puis tout ça. Parce que ça fait partie de ma réussite aujourd'hui. Je lui montre comment qu'on effile.

LE CAS DE CHARLES-EUGÈNE

DESCRIPTION DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE GLOBALE)



Charles-Eugène n'avait aucune idée de ce qui s'était fait ou de ce qui allait se faire à l'école avant et après le stage. Au cours de la semaine, le stagiaire a principalement fait du bouturage, de la division de plantes, du rempotage, et un peu de semis. Il avait également eu l'occasion d'observer la mise en place du système d'arrosage et d'aménager le magasin.

On explique aussi l'arrosage aussi qui va avec ça. Fait que ça, c'est très important l'arrosage hein. [...] Puis il a [regardé] aussi la mise en place du système d'arrosage. [...] Puis il a compris tout de suite que ce n'est pas n'importe qui qui peut arroser. Puis que c'est un des travaux les plus difficiles à réaliser. C'est spécial, mais c'est ça.

Bien on a fait de la mise en place parce que c'est dans notre période aussi parce qu'on est au début février. Le stock rentre. Fait qu'on a fait de la mise en place. Puis c'est ça. [...] On a déplacé des meubles. On les a ramenés. C'est vraiment là de placer, ménage.

DESCRIPTION DE LA PÉRIODE OBSERVÉE AU COURS DE LA SÉQUENCE (PRATIQUE DE FORMATION SITUÉE)

La période d'un peu plus de deux heures que nous avons observée s'est déroulée en trois étapes dont le déroulement est présenté ici :

Heure	Étape
9 :29	1- Bouturage de plantes (prélèvement, repiquage, étiquetage, arrosage)
10 :31	2- Rempotage
10 :38	1- Bouturage de plantes (suite)
10 :59	2- Rempotage (suite)
11 :04	1- Bouturage de plantes (suite)
11 :15	3- Préparation de pots de terre

Ainsi, en gros, deux tâches principales ont été réalisées au cours de la période que nous avons observée : la première tâche étant le bouturage de plantes, qui comprend le prélèvement de boutures, la préparation de cabarets de terre et l'arrosage de la terre, le repiquage des boutures et enfin l'étiquetage des cabarets, et la deuxième tâche étant le rempotage. Charles-Eugène et son stagiaire ont donc bouturé et rempoté plusieurs plantes au cours de l'avant-midi.

Bien on avait sélectionné les plantes dans les serres. On avait, moi j'avais ramassé les plantes à bouturer, puis je les amenais sur la table, au fur et à mesure que je me promenais, je m'amenais des séries de plantes que je bouturais. Parce que ça, c'est nous autres qui avons la grille de production, puis on y va avec notre grille pour quelles plantes qu'on fait.

Là chacun, on va avoir chacun notre plant mère. Puis on fait la même variété tous les deux, côte à côte. Je lui explique plus cette variété là comment en longueur de bouture qu'on veut avoir. Là, je lui explique la partie qui est plus ligneuse de la bouture comparativement à la partie qui est plus encore verte fait que celle qui bouture mieux, c'est la partie verte.

Là, dans le fond, j'explique qu'est-ce qu'il va se passer avec le plant mère, vu qu'on a fini de terminer les boutures. Puis [...] vu qu'il restait encore beaucoup de matériel sur le plant, le stagiaire a demandé si on n'en faisait pas plus. Je lui ai dit qu'on n'en faisait pas plus. Puis là, je lui explique que je suis mieux de le

tailler. Qu'on va repoter la jardinière. Puis qu'on va pouvoir la mettre puis [...] elle va faire à nouveau une belle plante pour vendre.

Ainsi, lorsqu'un certain nombre de plantes avaient été bouturées, le stagiaire effectuait le repotage de ces plantes, après que Charles-Eugène lui ait montré comment faire une première fois.

Le stagiaire, je crois qu'il est rendu, il fait du repotage. Ce que je lui avais demandé, c'est qu'il en retire une galette de terre tout le tour de la motte principale, puis de remettre un bon terreau neuf autour pour restimuler la croissance de la plante par après.

A la fin de l'avant-midi, le stagiaire et Charles-Eugène ont simplement préparé plusieurs pots de terre dans le but d'effectuer une autre tâche en après-midi.

ANNEXE F
OBJETS DE FORMATION DANS LA SÉQUENCE
ÉCOLE-STAGE-ÉCOLE

Objets de formation dans la séquence école-stage-école à la MFR

		ÉCOLE	STAGE	ÉCOLE
Enseignants formation professionnelle	Mathieu	<i>Préparation du sol</i> -types de charrues -ajustement de charrue -types de sol -types de travail du sol -travail primaire : labour	<i>Préparation du sol</i> -pratique ajustement de charrue et labour -types de sol <i>Traite et qualité du lait</i> -pratique traite	<i>Traite et qualité du lait</i> -production de lait par vache et quota -composantes du lait -physiologie du pis -préparation de la traite -facteurs qui influencent la traite -ordre de traite -méthode normalisée de traite
	Maurice	<i>Santé et sécurité</i> -accidents de ferme -pesticides -renversements de tracteurs -premiers soins et RCR	<i>Santé et sécurité</i> -pesticides	<i>Santé et sécurité</i> (retour de stage) -renversements de tracteurs (évaluation)
	Marcel	<i>Situation en regard du métier</i> -statistiques de la production -exigences du métier	<i>Situation en regard du métier</i> -statistiques de la production -exigences du métier	<i>École de pensée</i> -définition des modes de production : biodynamique, biologique, conventionnel, durable
Enseignants formation	Michel	<i>Sciences humaines</i> -module Amérindiens <i>Langues</i> -vocabulaire -test diagnostique -schéma narratif	<i>Sciences humaines (devoirs)</i> -module Explorations <i>Langues (devoirs)</i> -vocabulaire -schéma narratif -roman	<i>Sciences humaines</i> -module Explorations <i>Langues</i> -vocabulaire -suite roman -participes passés -nouvelle littéraire
	Martin	<i>Langues</i> -lecture à haute voix (évaluation diagnostique) -aventure et héros	<i>Langues (devoirs)</i> -aventure et héros (écouter émission et rédaction texte) (pratique traite)	<i>Langues</i> -suite aventure et héros -vocabulaire traite et production laitière : physiologie du pis, équipement, etc. -rédaction texte procédure de traite de leur ferme de stage

Formateurs en entreprise	Marc-Olivier	<p><i>Préparation du sol</i></p> <p><i>Santé et sécurité</i> -RCR</p>	<p><i>Récolte</i> -3^{ème} coupe de foin (pratique faucher et presser)</p> <p><i>Traite</i> -pratique traite matin et soir</p> <p><i>Entretien de machinerie</i> <i>Entretien de bâtiments</i> -réparation de clôture</p> <p><i>Préparation du sol</i> -travaux de drainage</p> <p><i>Régie du troupeau</i> -classification des vaches</p> <p><i>Alimentation</i> -DAC, foin, etc.</p> <p><i>Soins</i> -visite du vétérinaire (sabot et vérification gestations),</p>	<p><i>Préparation du sol</i></p>
	Marc-Antoine	<p><i>Santé et sécurité</i> -RCR</p>	<p><i>Récolte</i> -échantillon d'ensilage</p> <p><i>Traite</i> -pratique traite matin et soir</p> <p><i>Régie du troupeau</i> -tableau de régie</p> <p><i>Alimentation</i> -programmation du DAC, foin, etc.</p> <p><i>Autre</i> -travaux dans le bois et dans la cabane à sucre (éablière)</p>	<p><i>Santé et sécurité</i> -pesticides</p>

Marc-André	<i>Préparation du sol</i> <i>Traite</i> <i>Santé et sécurité</i> -RCR	<i>Traite</i> -pratique traite matin et soir <i>Préparation du sol</i> -labour -ajustement de la charrue -ramasser de la roche <i>Alimentation</i> -programmation du DAC, foin, etc. <i>Santé et sécurité</i> -pesticides	<i>Préparation du sol</i> <i>Traite</i>

Objets de formation dans la séquence école-stage-école au CRIFA

		ÉCOLE	STAGE	ÉCOLE
Enseignants formation professionnelle	Carl	<i>Propagation des plants par semis</i> -semences -terreux -contenants -méthodes de semis et repiquage -commande et calendrier de production <i>Encadrement de petites équipes</i>	<i>Propagation des plants par semis</i> -pratique semis, repiquage, etc. -semences -terreux -commande <i>Encadrement de petites équipes</i> -organisation du travail -accueil et encadrement nouvel employé	<i>Propagation des plants par semis</i> (évaluation) <i>Encadrement de petites équipes</i> <i>Recherche d'emploi</i>
	Christian	<i>Pesticides en cultures abritées</i> -dangers et protection -groupes et classes de pesticides -règlements légaux -équipements -méthodes d'urgence (évaluation)	<i>Pesticides en cultures abritées</i> -pesticides utilisés -équipements	

	Claude	<p><i>Entretien des plantes herbacées en serre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -ravageurs et maladies -fertilisation -pollinisation et bourdons -vigueur des plants de tomates. 	<p><i>Entretien des plantes herbacées en serre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -pratique du travail général en serre 	<p><i>Entretien des plantes herbacées en serre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -production de concombres : ravageurs et maladies, fertilisation, etc.
Formateurs en entreprise	Charles- Étienne	<p><i>Propagation des plants par semis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -méthodes de semis et repiquage 	<p><i>Entretien des plantes herbacées en serre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -toutes les tâches en serre : bouturage, divisions, pinçage, etc. <p><i>Propagation des plants par semis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -pratique germination, semis, repiquage, etc. -semences -terreux -commande <p><i>Encadrement de petites équipes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -dynamique d'équipe et milieu de travail en serre <p><i>Autre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -vente (magasin) 	
	Charles-Henri		<p><i>Entretien des plantes herbacées en serre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -entretien routinier des plants en serre -bouturage <p><i>Propagation des plants par semis</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -rempotage <p><i>Autre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Formation d'arbre (bonsaï) 	

Charles-Eugène	<p><i>Entretien des plantes herbacées en serre</i></p> <ul style="list-style-type: none">-entretien routinier des plants en serre-bouturage et divisions de plants-nettoyage de plants <p><i>Propagation des plants par semis</i></p> <ul style="list-style-type: none">-rempotage <p><i>Autre</i></p> <ul style="list-style-type: none">-ménage et aménagement magasin
----------------	---