

ACTIONS CONCERTÉES

Apprentissages accrus en milieu de travail et alternance travail-études en formation professionnelle : portrait étendu des pratiques et élaboration de ressources pour soutenir leur déploiement

Chercheuse principale

Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke

Cochercheur et cochercheuses

Yves Chochard et Annie Dubeau, Université du Québec à Montréal

Stéphanie Breton, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université de Sherbrooke

Numéro du projet de recherche

295308

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation
et le Fonds de recherche du Québec, secteur Société et culture (FRQ)

Date de dépôt du rapport :

28/06/26

REMERCIEMENTS

Les chercheurs, affiliés à l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec (OFPQ), tiennent à remercier chaleureusement l'Association québécoise de l'alternance études-travail (AQAÉT) pour son engagement soutenu à titre de partenaire dans ce projet de recherche-action participative. Tout au long de la démarche, les membres de son conseil d'administration ont généreusement contribué à l'orientation des travaux, à l'élaboration des outils de collecte de données, à la validation et à la diffusion des résultats, de même qu'à l'identification de pistes d'action favorisant le déploiement de l'alternance travail-études en formation professionnelle. Nous souhaitons souligner tout particulièrement l'apport exceptionnel de Mme Marcelle Parr, dont l'implication dans le recrutement des participants, la prise de contacts avec les milieux et la réalisation de plusieurs entretiens a été déterminante pour la réussite du projet. Son expertise du terrain et sa connaissance approfondie des pratiques d'alternance travail-études ont également contribué de façon significative à l'identification et à la mise en valeur des pratiques les plus inspirantes documentées dans le cadre de cette recherche.

Les membres du conseil d'administration de l'AQAÉT ayant contribué au projet au fil des années sont : Mélissa Barthell, Centre de services scolaire (CSS) des Bois-Francs; Jonathan Bélair, Commission de la construction du Québec (CCQ); Renée Blais, membre externe; Dominique Bousquet, CSS de Montréal; Andréanne Chagnon Philogone, CSS Marguerite Bourgeoys; Maryse Delisle, CSS Beauce-Etchemin; Dominique Dodier, Comité sectoriel de main d'œuvre Enviro Compétences; Johanne Dubé, Coordinatrice AQAÉT; Jacinthe Duval, CSS Chemin-du-Roy; Yves Foster et Pierre Jacques, Comité sectoriel de la main-d'œuvre dans la fabrication métallique industrielle (PERFORM); Chantal Landry, CSS des Sommets; Patrice Lemire, Comité paritaire de l'industrie des services automobiles de la région de Québec; Éric Nadeau, CSS des Rives-du-Saguenay; Chantal Paquet, CSS des Laurentides; Marcelle Parr, Action compétences; Lynda Pelletier, CSS de la Rivéraine; Réal Piché, CSS de l'Énergie; Robin Rodrigue, CSS de Beauce-Etchemin; Danielle Roy, CSS de Saint-Hyacinthe.

L'équipe de recherche souhaite également exprimer sa profonde reconnaissance à Mme Justine Daniel, professionnelle de recherche au sein du projet. Son travail rigoureux et son engagement ont été essentiels à la réalisation des différentes étapes de la recherche, notamment pour la finalisation des entretiens, l'analyse et la synthèse des données recueillies ainsi que pour la conception et la production des ressources issues des pratiques recensées. Grâce à son expertise et à son souci constant du transfert des connaissances, ces ressources ont pu être mises à la disposition des milieux afin de soutenir le développement et le déploiement des pratiques d'alternance travail-études en formation professionnelle.

Enfin, l'équipe de recherche tient à remercier M. Sébastien Beauséjour et Mme Caroline Rhéaume, étudiants de deuxième cycle, pour leur précieuse contribution à la réalisation de ce projet. Leur participation à différentes étapes de la recherche, notamment à la collecte, au traitement et à l'analyse des données, a grandement soutenu l'avancement des travaux. Leur rigueur, leur professionnalisme et leur engagement envers le projet ont été fort appréciés de toute l'équipe.

TABLE DES MATIÈRES

PARTIE A — CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	4
1. Problématique	4
2. Principales questions de recherche	7
3. Objectifs poursuivis	7
PARTIE B — MÉTHODOLOGIE.....	8
PARTIE C — PRINCIPAUX RÉSULTATS.....	11
PARTIE D — PISTES DE SOLUTION OU D’ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	19
1. Portée des résultats et sens pour les acteurs.....	19
2. Messages clés et principales pistes d’action	20
3. Retombées et limites de la recherche.....	24
PARTIE E — NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE	26
PARTIE F — RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE	29
ANNEXE 1 – Portrait de l’échantillon pour les questionnaires	31
ANNEXE 2 – Canevas d’entrevue et grille d’analyse	32
ANNEXE 3 – Liste des ressources	37
ANNEXE 4 – Éthique.....	42
ANNEXE 5 – Diffusion des résultats	45

PARTIE A — CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Dans un contexte marqué par des transformations rapides du marché du travail et des besoins accrus de qualification de la main-d'œuvre, la formation professionnelle (FP) constitue un levier central pour soutenir le développement économique et social du Québec (CPMT, 2018; MESS et CPMT, 2023; MTESS, 2018, 2019). À l'échelle internationale, les travaux récents soulignent également l'importance croissante de la formation professionnelle et des dispositifs d'apprentissage en situation de travail pour répondre à l'évolution des compétences requises, notamment dans un contexte de numérisation et de transition des métiers (OCDE, 2023).

Dans cette perspective, au-delà des stages prescrits à l'intérieur des programmes de formation professionnelle (Bouchard, 2017), les dispositifs intégrant davantage de périodes en entreprise — historiquement désignés au Québec sous les appellations d'alternance travail-études (ATE) et d'apprentissages accrus en milieu de travail (AAMT) — occupent une place stratégique. Ces modalités ont toutefois connu une évolution récente sur le plan des politiques éducatives. En effet, le cadre de référence publié par le ministère de l'Éducation (MEQ, 2022) regroupe désormais ces formes sous l'appellation générale d'alternance travail-études¹, en distinguant deux modalités :

- une ATE régulière, où les périodes en entreprise représentent entre 20 % et 39 % de la formation;
- une ATE accrue — correspondant aux anciens projets d'AAMT — où cette proportion atteint 40 % et plus.

Ces dispositifs permettent aux élèves de développer leurs compétences dans des contextes réels de travail,

¹ Dans le cadre du présent rapport, et afin d'assurer une cohérence avec ce cadre ministériel actualisé, le terme alternance travail-études sera utilisé de manière générique pour désigner l'ensemble de ces dispositifs, sauf lorsque la distinction entre formes régulière et accrue s'avère nécessaire pour l'analyse.

favorisant ainsi l'intégration des savoirs et l'insertion professionnelle. Les données issues de l'OCDE (2023) montrent d'ailleurs que les parcours incluant des apprentissages en milieu de travail sont associés à de meilleurs résultats d'insertion et à des taux d'emploi plus élevés chez les diplômés de la formation professionnelle.

Au Québec, ces modalités de formation sont fortement encouragées par les politiques publiques et connaissent un déploiement croissant. Elles reposent sur l'idée que l'apprentissage se construit à travers des expériences authentiques en entreprise, combinées à une formation structurée en milieu scolaire. À ce titre, ces dispositifs sont associés à des retombées positives reconnues : développement des compétences techniques et transversales, meilleure compréhension des exigences du métier, augmentation de la motivation des élèves et soutien à leur persévérance et à leur réussite scolaire et professionnelle (CCJ, 2016; Hart, 2016; MEES, 2019; Savoie-Zajc et al., 2010; RQuODE, 2016). Ils contribuent également à renforcer les liens entre les milieux scolaires et les entreprises, ce qui constitue un enjeu central pour la pertinence de la formation professionnelle. Cependant, malgré cet engouement et ces avantages reconnus, plusieurs constats soulignent des limites importantes dans la mise en œuvre concrète de ces dispositifs. D'une part, les pratiques liées à l'organisation des stages, à l'accompagnement des élèves par le milieu scolaire et à l'encadrement en entreprise sont extrêmement hétérogènes, tant d'un programme à l'autre que d'un milieu à l'autre (Gagnon, 2016, 2018, 2019, 2020; Chevrier, 2006; Mazalon et al., 2014; Roy, 2015). Cette variabilité s'explique notamment par la diversité des secteurs de formation, des contextes organisationnels, des cultures professionnelles et des caractéristiques des acteurs impliqués. D'autre part, cette diversité peut également s'expliquer par un manque de balises partagées et de repères opérationnels. Plusieurs acteurs du milieu déplorent ainsi l'absence d'un cadre de référence commun pour guider le développement et la gestion des stages en FP (CCJ, 2016). Bien que certains outils organisationnels et documents de référence existent depuis un certain nombre d'années (AQAET, 2016; MELS, 2006*ab*; MEQ, 2022), ils ne permettent pas toujours de répondre aux besoins concrets des milieux, notamment en matière d'adaptation aux réalités locales et sectorielles.

Un enjeu particulièrement saillant concerne le rôle des acteurs de terrain, soit les enseignants des centres de formation professionnelle et les formateurs en entreprise. Ces derniers sont appelés à jouer un rôle clé dans la qualité de l'expérience de formation, notamment par leurs pratiques d'accompagnement, de supervision et de guidage des élèves. Or, les recherches montrent que ces pratiques demeurent peu documentées de manière systématique, en particulier dans le contexte de la formation professionnelle québécoise, et encore plus lorsqu'il s'agit de considérer simultanément les contributions du milieu scolaire et du milieu de travail.

En effet, les travaux existants se sont majoritairement intéressés soit aux dimensions organisationnelles des dispositifs (Doray et Maroy, 2001; Doray, 2019), soit aux effets de l'alternance sur les élèves (Hardy et Ménard, 2008; Veillette, 2002, 2004), soit encore à des pratiques spécifiques dans des contextes très circonscrits (Gagnon, 2007, 2008; Chevrier, 2006). Peu de recherches ont adopté une perspective globale permettant de documenter, à l'échelle de plusieurs secteurs et à partir d'un échantillon élargi, les pratiques effectivement mises en œuvre par les enseignants et les formateurs en entreprise.

Ainsi, malgré l'importance stratégique accordée aux stages et à l'alternance en formation professionnelle, un déficit de connaissances persiste quant aux pratiques concrètes qui soutiennent la qualité de ces dispositifs et favorisent la réussite des élèves. Par ailleurs, les milieux disposent encore de peu de ressources concrètes, validées par la recherche, pour orienter leurs choix et améliorer leurs pratiques.

Dans ce contexte, un besoin important, issu d'une préoccupation de l'Association québécoise d'alternance études-travail (AQAET), se dégage : mieux comprendre les pratiques mises en œuvre dans les dispositifs d'ATE, ainsi que les conditions qui permettent de soutenir efficacement la réussite des élèves, afin de fournir aux milieux des repères concrets pour agir.

2. Principales questions de recherche

À partir de cette problématique, la recherche s'articule autour d'un questionnement central : Comment s'organisent et se déploient concrètement les pratiques d'alternance travail-études dans les centres de formation professionnelle et les entreprises ? Quelles sont les pratiques d'accompagnement et d'encadrement mises en œuvre par les différents acteurs ? Quelles pratiques apparaissent les plus susceptibles de favoriser la persévérance et la réussite des élèves ? Quelles conditions (organisationnelles, pédagogiques, contextuelles) soutiennent ou limitent la mise en œuvre de ces pratiques ?

Ces questions visent à dépasser une approche centrée uniquement sur les effets des dispositifs pour s'intéresser aux processus concrets qui les rendent efficaces ou non dans différents contextes.

3. Objectifs poursuivis

La présente étude propose donc

- de **dresser un portrait** étendu des pratiques d'ATE mises en place par les entreprises et les CFP,
- **d'identifier, parmi les précédentes, et décrire des pratiques fondées** sur les savoirs liés à l'alternance et permettant de favoriser la persévérance et la réussite des élèves,
- **d'élaborer et rendre accessible** un répertoire de modèles de pratiques et d'outils (matériel organisationnel et pédagogique) aux milieux qui souhaitent améliorer leurs pratiques ou mettre en place l'ATE.

PARTIE B — MÉTHODOLOGIE

Cette recherche à visée heuristique et pratique (de Saint-André, Montésinos- Gelet et Morin, 2010) s'inscrit dans le courant de la recherche-action participative, en étant réalisée « avec » les praticiens plutôt que « sur » les praticiens (Desgagné et Bednarz, 2005; Reason et Bradbury, 2008). Elle prend donc en compte la voix des praticiens dans la production ou la co-construction d'un savoir lié à leur pratique (Anadon, 2001, 2013; Guillemette et Savoie-Zajc, 2013). La méthodologie adoptée s'appuie sur un devis mixte (Creswell, 2003; Pinard, Potvin, Rousseau, 2004) séquentiel visant à documenter, dans un premier temps, un portrait étendu des pratiques d'alternance en formation professionnelle, puis à approfondir la compréhension de certaines pratiques jugées particulièrement porteuses.

La première phase de la recherche repose sur deux questionnaires en ligne, l'un destiné aux enseignants des centres de formation professionnelle et l'autre aux superviseurs en milieu de travail (objectif 1). Les questionnaires documentent les caractéristiques des projets d'alternance à partir de différentes dimensions, notamment les modalités d'élaboration, les formes de partenariat entre les milieux scolaire et professionnel, les pratiques d'accompagnement mises en œuvre par les enseignants et/ou les pratiques d'encadrement déployées par les superviseurs en entreprise à travers les différentes phases de l'alternance — avant, pendant et après les séquences en milieu de travail, ainsi que les conditions facilitantes et les obstacles rencontrés. La diffusion des questionnaires a été faite par courriels ciblés aux membres de l'AQAET et via les sites internet et réseaux sociaux de l'AQAET et de l'OFPQ. Pour les superviseurs en entreprises, on demandait également aux membres de l'AQAET de diffuser le questionnaire auprès de leurs entreprises partenaires et des courriels ciblés ont été faits par les partenaires du milieu au sein de leurs organisations respectives. Malgré plusieurs appels à participation, seulement 81 enseignants et 28 superviseurs en entreprises ont répondu aux questionnaires. Les données recueillies par le biais des questionnaires ont simplement fait l'objet d'analyses descriptives avec SPSS étant donné les faibles échantillons (Annexe 1).

Dans un second temps, une phase qualitative a permis d’approfondir l’analyse de certains projets d’alternance sélectionnés à partir des résultats des questionnaires pour les personnes qui avaient donné leur accord pour être recontactées. Nous n’avons pas retenu les personnes qui s’étaient proposées mais donc les pratiques ne respectaient pas le cadre de référence du ministère (MEQ, 2022). Nous avons dû relancer directement des personnes dans nos réseaux respectifs (méthode boule-de-neige) pour constituer un échantillon de convenance (Beaud, 2009) de 11 personnes, bien en-deçà du seuil visé de 20 projets d’alternance. Cette phase repose sur la réalisation d’entrevues semi-dirigées (Savoie-Zajc, 2011) auprès de participants provenant du milieu scolaire et du milieu du travail. Le canevas d’entrevue (Annexe 2) a été conçu comme un instrument souple permettant de couvrir l’ensemble des dimensions du cadre conceptuel tout en s’adaptant aux réalités spécifiques des projets d’ATE et des pratiques que les participants souhaitaient mettre de l’avant. Il regroupe, dans un même document, des questions pertinentes pour différents types d’acteurs (enseignants, conseillers pédagogiques, superviseurs ou autres responsables en entreprise), ce qui favorise une approche intégrée des pratiques. Concrètement, avant la tenue de l’entrevue, un premier contact avec le participant (par courriel ou par téléphone) permettait de préciser la pratique qu’il souhaitait partager. À partir de cette information, l’intervieweur devait sélectionner, dans le canevas, les questions les plus pertinentes à la situation. Ainsi, chaque entrevue constitue une adaptation unique, combinant un noyau commun de questions — notamment sur la définition de l’alternance, les caractéristiques du projet et les conditions de réussite — et des questions spécifiques liées aux dimensions jugées les plus pertinentes pour le participant. Ce dispositif permet de concilier une certaine comparabilité entre les entrevues et une prise en compte fine de la diversité des pratiques, conformément aux principes méthodologiques des entretiens qualitatifs centrés sur l’expérience des acteurs.

Une première analyse des données a été réalisée en suivant le modèle de réduction de données thématique de Paillé et Mucchielli (2016) et de recomposition de cas de Demazière et Dubard (2005) et Demazière et Samuel (2010). Plusieurs aller-retours ont par la suite été effectués auprès des participants pour la création et la

validation des ressources développées à partir de leurs pratiques (objectif 3). Face à la diversité des pratiques, l'équipe a choisi d'adapter chaque format de ressources à la pratique plutôt que de cibler un format unique. En plus du répertoire de pratiques, des infographies et des fiches-outils ont été réalisées en combinant des éléments abordés par différents participants. La liste des ressources apparaît à l'annexe 3. Chaque personne a accepté que sa pratique soit documentée « à visage découvert », leurs noms sont clairement identifiés.

Dans un deuxième temps, une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) des données a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo afin d'identifier des éléments de convergences et de divergences entre les pratiques en s'appuyant sur un cadre intégrant les pratiques professionnelles (Gagnon, 2007, 2008), la didactique de l'alternance (Gagnon, 2019; Geay, 1993, 1994, 1997, 1998, 1999; Geay et Sallaberry, 1999) et la théorie de la connectivité (Guile et Griffith, 2001; Guile et Young, 1999, 2003) ainsi que les facteurs contextuels potentiellement impliqués dans la réussite et la persévérance d'élèves en ATE (Dubeau et al., 2017) (objectif 2). Ce sont les principaux résultats de cette analyse qui sont présentés dans ce rapport. L'ensemble de la démarche a été autorisée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke (Annexe 4).

PARTIE C — PRINCIPAUX RÉSULTATS

1. Le volet quantitatif

Les pratiques des enseignants – Les résultats issus du questionnaire auprès des enseignants mettent d’abord en lumière les logiques ayant soutenu l’élaboration des projets d’alternance. Ceux-ci reposent principalement sur une volonté d’innovation pédagogique (60,5 %), de rapprochement avec le milieu du travail (56,8 %) et d’amélioration de l’attractivité des programmes (55,6 %). La demande provenant des entreprises (49,4 %) constitue également un levier important. À l’inverse, des facteurs plus contraints, comme le maintien de la tâche enseignante ou l’obsolescence des équipements, sont très peu évoqués. L’élaboration des projets apparaît ainsi davantage portée par des intentions de développement et de partenariat que par des impératifs organisationnels. Cette phase d’élaboration mobilise plusieurs acteurs, mais met en évidence le rôle central du conseiller pédagogique, mentionné par près de 60 % des répondants, ainsi que l’implication d’enseignants individuellement (45,7 %) ou en petits groupes (50,6 %). La participation de l’ensemble de l’équipe enseignante demeure toutefois plus limitée (29,6 %), ce qui suggère une certaine concentration de l’expertise et de l’engagement. Par ailleurs, le recrutement des entreprises repose largement sur les enseignants eux-mêmes (39,5 %), confirmant leur rôle clé dans la mise en œuvre opérationnelle de l’alternance.

Les enseignants identifient plusieurs conditions favorables à la mise en place des projets, notamment l’appui de la direction (59,3 %), le dynamisme et l’adhésion de l’équipe enseignante (plus de 50 %), ainsi que l’existence de partenariats avec les entreprises (32,1 %). Cependant, la formation préalable des acteurs apparaît peu présente. En parallèle, de nombreux obstacles et inquiétudes sont soulevés, principalement liés au partenariat avec les entreprises : crainte de ne pas couvrir l’ensemble du programme (53,1 %), manque de collaboration des milieux de travail (41,9 %), ou encore difficulté à établir des partenariats solides (28,4 %). Les inquiétudes liées à la perte d’heures d’enseignement ou à l’évaluation en entreprise témoignent également de tensions entre exigences curriculaires et réalités de l’alternance.

En ce qui concerne les pratiques avant les séquences en entreprise, les enseignants déclarent majoritairement

préparer activement les élèves : ils expliquent le fonctionnement de l’alternance (79 %), fournissent des informations sur les stages (71,6 %) et invitent les élèves à réfléchir à leur milieu d’accueil (58 %). Dans les semaines précédant le stage, ils s’assurent que les ententes sont signées (71,6 %), que les élèves ont un lieu de stage (69,1 %) et les sensibilisent aux attitudes attendues en milieu de travail (72,8 %). Toutefois, les activités pédagogiques explicitement orientées vers la préparation aux apprentissages en entreprise (44,4 %) sont moins fréquentes, suggérant un accent davantage organisationnel que didactique.

Pendant les stages, le suivi des élèves repose principalement sur les visites en entreprise, souvent réalisées en présence de l’élève et du superviseur de manière systématique (64,2 %). Les autres formes de communication (téléphone, textos, courriels) sont utilisées de façon ponctuelle, tandis que les outils numériques sont peu mobilisés. Lors des visites, les enseignants adoptent une posture d’accompagnement soutenue : ils s’informent du déroulement du stage, discutent des tâches réalisées, offrent du soutien aux élèves en difficulté et favorisent la rétroaction du superviseur. Ils effectuent également, de manière fréquente, des liens entre les apprentissages réalisés en centre et ceux vécus en entreprise, bien que les activités d’enseignement direct ou d’évaluation certificative en milieu de travail soient moins systématiques.

Enfin, la phase post-stage apparaît plus variable et moins structurée. Si plusieurs enseignants déclarent inviter les élèves à partager leurs expériences (61,7 %) et à établir des liens avec les compétences du programme (56,8 %), la formalisation de ces retours demeure limitée. Moins de la moitié des répondants indiquent amener les élèves à conceptualiser leurs apprentissages (37 %), et les commentaires qualitatifs soulignent un manque de temps, de structuration et de coordination entre enseignants. De même, bien que certains milieux organisent des moments de partage collectifs, ceux-ci ne sont pas systématiques. Ces résultats mettent en évidence un angle mort dans l’intégration pédagogique des expériences vécues en entreprise, malgré leur reconnaissance comme levier de persévérance et de motivation pour les élèves.

Les pratiques des superviseurs en entreprise – Les résultats relatifs aux superviseurs en entreprise mettent d’abord en évidence les motivations d’accueil des stagiaires, fortement ancrées dans des besoins de main-

d'œuvre et de contribution au secteur. Les principales raisons invoquées sont la volonté de recruter et de rendre opérationnels de futurs employés (63,2 %), ainsi que de participer à la formation de la relève (50 %) et d'offrir une expérience de travail (47,4 %). Ces motivations traduisent une finalité à la fois utilitaire et collective de l'engagement des entreprises dans l'alternance, davantage orientée vers le développement de la main-d'œuvre que vers des objectifs strictement pédagogiques. La participation des superviseurs à l'élaboration des projets d'alternance demeure relativement limitée et concentrée. Un peu plus de la moitié des répondants indiquent que le personnel du centre de formation professionnelle (CFP) a été impliqué (55,3 %), alors que la contribution des entreprises, incluant celle des superviseurs eux-mêmes, apparaît plus modeste (26,3 %). Cela suggère que, dans plusieurs cas, les projets sont principalement conçus du côté scolaire, avec une implication partielle du milieu de travail dès les phases initiales.

En ce qui concerne les conditions de mise en œuvre dans les entreprises, certains éléments facilitants sont identifiés, notamment l'existence de partenariats préalables avec le CFP (44,7 %), l'appui de la direction (39,5 %) et l'expérience antérieure dans l'accueil de stagiaires (39,5 %). En revanche, la formation des superviseurs constitue un enjeu important : une proportion significative d'entre eux (environ 42 %) n'a reçu aucune formation spécifique pour exercer ce rôle, et les formations offertes par les entreprises ou les CFP demeurent peu répandues. Cette situation se reflète également dans le fait que les conditions initiales d'accueil (lignes directrices, outils, formation) ne sont pas systématiquement établies dans les milieux de travail.

Les obstacles à l'adhésion au projet d'alternance, du point de vue des superviseurs, semblent relativement limités. Une part notable des répondants (21 %) indique ne rencontrer aucun obstacle particulier. Lorsque des difficultés sont évoquées, elles concernent surtout le manque de temps à consacrer à la supervision (13,2 %) et certains enjeux organisationnels ou de santé et sécurité. Ces résultats contrastent avec les perceptions des enseignants, qui expriment davantage de craintes quant à la qualité des apprentissages en entreprise.

Sur le plan de la préparation et de l'encadrement des stagiaires, les résultats montrent que, bien que la majorité des superviseurs déclarent avoir été informés sur leur rôle (9 sur 10), cette information demeure partielle. Elle

porte surtout sur les compétences à développer (50 %) et les documents de suivi, alors que des aspects comme les liens avec le CFP ou les stratégies d'encadrement sont moins systématiquement abordés. Avant l'arrivée des stagiaires, certaines pratiques sont mises en place — rencontres préalables, préparation des tâches, prise de connaissance des contenus — mais elles concernent généralement moins de la moitié des répondants, ce qui traduit une préparation variable selon les contextes.

En cours de stage, la supervision s'inscrit dans un contexte où les superviseurs doivent composer avec leurs propres contraintes de travail. Plusieurs indiquent devoir adapter leur organisation, notamment en accélérant leurs tâches (21 %), en sollicitant l'aide de collègues ou en allongeant leur journée de travail (34,2 %). Malgré cela, les interactions avec les enseignants lors des visites semblent relativement structurées, incluant des échanges en triade, la présentation des réalisations des élèves et la transmission d'informations sur leur progression.

Enfin, les pratiques d'évaluation des stagiaires mettent en évidence une attention marquée aux dimensions comportementales et professionnelles. Les superviseurs évaluent principalement les attitudes (52,6 %), les tâches réalisées (52,6 %), la motivation (50 %) et la persévérance (47,4 %), en plus des compétences techniques. L'évaluation certificative formelle demeure toutefois moins fréquente (21 %). Par ailleurs, les difficultés nécessitant un suivi particulier sont relativement peu nombreuses, une proportion importante de superviseurs déclarant ne pas avoir rencontré de problèmes majeurs avec les stagiaires.

Dans l'ensemble, ces résultats révèlent une implication réelle mais encore partiellement structurée des superviseurs, marquée par une forte motivation à contribuer à la formation de la relève, mais aussi par un manque de formation, de balises et d'intégration systématique avec le milieu scolaire. Ils mettent en évidence un espace de développement important pour soutenir davantage les superviseurs dans leur rôle pédagogique au sein des dispositifs d'alternance.

2- Le volet qualitatif

Au-delà du répertoire de pratiques, des infographies et des fiches-outils produites à partir des 11 cas analysés

(8 enseignants, 2 conseillers pédagogiques et 1 responsable de regroupement collectif d'entreprises), l'analyse des dix entrevues avec les personnes du milieu scolaire met en évidence une diversité marquée des pratiques d'ATE, tant dans leur structure que dans leur mise en œuvre. Cette variabilité se manifeste à plusieurs niveaux : la place de l'entreprise dans le parcours de formation, la proportion de temps en alternance, les modes d'organisation pédagogique, ainsi que la nature des interactions entre les acteurs. Cette diversité apparaît à la fois comme une richesse, permettant une adaptation fine aux contextes, et comme un défi, en raison de l'absence de modèle stabilisé ou partagé. Néanmoins, plusieurs éléments communs se dégagent :

- 1) ***La centralité de l'expérience en entreprise*** : Tous les modèles reposent sur l'idée que l'apprentissage en contexte réel constitue un levier majeur de formation.
- 2) ***La nécessité d'une médiation pédagogique*** : Même dans les modèles les plus centrés sur l'entreprise, le rôle de médiation de l'enseignant ou du conseiller pédagogique reste essentiel pour donner sens aux apprentissages.
- 3) ***Une adaptation continue*** : Tous les dispositifs nécessitent des ajustements réguliers, en fonction des milieux, des élèves et des contraintes organisationnelles.

Les modèles d'ATE décrits lors des entrevues se distinguent toutefois sur plusieurs dimensions clés :

- 1) ***Le degré de transformation curriculaire***, qui est minime dans les modèles dits de « mise en œuvre des compétences » (MEQ, 2022), et assez importants dans les modèles dits de « développement des compétences », voir radical dans les modèles hybrides ou centrés entreprise (alternance accrue).
- 2) ***Le rôle de l'entreprise***, qui est vue comme un partenaire pédagogique actif ou comme simple milieu d'accueil.
- 3) ***Le degré de flexibilité/adaptabilité***, qui apparaît très contrôlé pour les modèles très structurés et formalisés, ou très ouvert notamment pour les modèles émergents qui débutent en ATE ou dont l'ouverture des entreprises reste à développer.

Outre la diversité marquée des pratiques d'alternance travail-études, l'analyse des entretiens a fait ressortir

quelques grands constats.

1. Une préparation majoritairement organisationnelle

L'analyse des dix entrevues révèle que la phase de préparation des dispositifs d'alternance travail-études est largement dominée par des considérations organisationnelles. Les enseignants mettent principalement l'accent sur la planification logistique, incluant la recherche de milieux de stage, la constitution des horaires, la gestion des cohortes ainsi que la coordination avec les entreprises. Bien que des réflexions pédagogiques soient présentes, elles demeurent souvent implicites ou secondaires dans les discours recueillis. Dans plusieurs cas, ces dimensions pédagogiques sont développées progressivement, au fil de l'implantation du projet, plutôt qu'au moment de sa conception. À l'inverse, les entretiens menés avec les conseillers pédagogiques montrent une structuration plus explicite et systématique de la préparation pédagogique. Ces derniers décrivent des démarches organisées visant la redistribution des apprentissages et l'adaptation des programmes. Cette différence suggère une dissociation entre une préparation principalement logistique dans la pratique enseignante et une planification pédagogique plus formalisée au niveau des conseillers pédagogiques.

2. Une transformation curriculaire réelle mais peu explicitée

Les données indiquent que l'ATE entraîne une reconfiguration importante du programme. Les enseignants décrivent des ajustements tels que la sélection de compétences à travailler en entreprise, la réorganisation des séquences d'enseignement et l'adaptation des activités pédagogiques, bien que cette transformation soit rarement nommée ou conceptualisée comme telle par les participants. Elle se manifeste davantage par des ajustements pragmatiques que par une réflexion explicite sur le curriculum. Les conseillers pédagogiques adoptent une posture différente en décrivant des processus de tri des apprentissages et de redistribution selon leur pertinence en milieu de travail. Cette approche s'inscrit dans une logique de transformation curriculaire assumée, qui contraste avec la dimension plus implicite observée chez les enseignants.

3. Une centralité des acteurs clés dans la mise en œuvre

L'analyse met en évidence le rôle central joué par certains acteurs, qu'il s'agisse d'enseignants ou de

conseillers pédagogiques. Dans la majorité des cas, le succès et la pérennité des projets reposent fortement sur l'engagement d'une personne pivot qui agit comme moteur du dispositif. Chez les enseignants, ce rôle se traduit par une évolution de la posture professionnelle, passant d'un rôle de transmission des savoirs à celui de facilitateur, d'accompagnateur et de médiateur entre l'école et l'entreprise. Du côté des conseillers pédagogiques, deux figures distinctes émergent : l'une axée sur la conception pédagogique et l'ingénierie des dispositifs, l'autre sur la coordination stratégique et le développement des partenariats.

4. Des partenariats école–entreprise essentiels mais asymétriques

L'ensemble des participants reconnaît le rôle central du partenariat avec les entreprises dans le déploiement de l'ATE. Toutefois, ces relations sont marquées par des asymétries importantes. D'une part, les attentes diffèrent : l'école vise le développement des apprentissages, tandis que l'entreprise privilégie la productivité et l'intégration au travail. D'autre part, les entreprises disposent parfois d'un pouvoir décisionnel significatif, notamment en ce qui concerne la poursuite ou l'interruption des stages. Par ailleurs, plusieurs participants évoquent des incompréhensions initiales quant aux objectifs de l'ATE, illustrant des décalages dans la compréhension du dispositif entre les milieux scolaires et professionnels. Le partenariat constitue un pilier de l'ATE, mais il est traversé par des logiques institutionnelles divergentes qui génèrent des tensions.

5. Une forte valorisation de l'apprentissage en situation réelle

L'ensemble des entretiens souligne l'importance de l'apprentissage en contexte de travail. Les participants considèrent que l'immersion en entreprise favorise une intégration plus rapide et plus significative des apprentissages. Les rétroactions sont souvent immédiates, contextualisées et étroitement liées aux tâches réelles effectuées par les élèves. Cette proximité entre théorie et pratique contribue à donner du sens aux apprentissages et à favoriser la persévérance et la réussite.

6. Une différenciation implicite des profils d'élèves et un suivi des élèves à renforcer

Les participants reconnaissent que l'ATE ne convient pas à tous les élèves. Les profils valorisés sont ceux des élèves autonomes, capables de s'adapter rapidement et de gérer les exigences du milieu de travail. En

revanche, les élèves plus vulnérables ou ayant des besoins particuliers peuvent rencontrer davantage de difficultés dans ce type de dispositif. Dans ce sens, le suivi des élèves constitue l'un des principaux défis de mise en œuvre de l'ATE. En effet, malgré les avantages identifiés, le suivi des élèves apparaît comme une zone de fragilité importante. Plusieurs difficultés sont relevées :

- un suivi pédagogique parfois peu structuré;
- des défis d'évaluation en contexte de travail;
- un accompagnement psychosocial limité, notamment en entreprise.

L'absence ou la faible mobilisation des services complémentaires accentue ces difficultés, en particulier pour les élèves présentant des besoins particuliers.

PARTIE D — PISTES DE SOLUTION OU D’ACTIONS SOUTENUES PAR LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Cette étude répond au besoin 18 de l’appel de proposition du FRQ portant sur la persévérance et la réussite scolaire, qui concerne les pratiques d’encadrement pédagogiques et les modalités organisationnelles en contexte d’apprentissages accrus en milieu de travail et d’alternance travail-études en formation professionnelle. Les résultats présentés précédemment permettent de mieux comprendre la diversité des pratiques d’alternance travail-études (ATE), ainsi que les enjeux et tensions qui les traversent. À partir de ces constats, la présente section propose une mise en perspective des principaux enseignements de la recherche, ainsi que des pistes de solution et d’action visant à soutenir le développement, la structuration et l’amélioration des dispositifs d’ATE.

1. Portée des résultats et sens pour les acteurs

Les résultats de cette recherche mettent en évidence une grande richesse des pratiques d’alternance travail-études (ATE), mais également des zones de fragilité persistantes liées notamment à la structuration pédagogique des dispositifs, au suivi des élèves et à la nature des partenariats avec les entreprises. Ces constats prennent un sens particulier lorsqu’ils sont examinés à la lumière des différents niveaux d’acteurs impliqués.

Pour les décideurs et instances ministérielles – Les résultats soulignent que, malgré un cadre de référence existant et une volonté institutionnelle forte de développer l’ATE, les pratiques demeurent extrêmement variables d’un milieu à l’autre. Cette variabilité témoigne d’une appropriation locale nécessaire, mais aussi d’un manque de repères pédagogiques communs. Les conclusions suggèrent que le soutien actuel, bien qu’existant sur le plan organisationnel, gagnerait à être renforcé sur le plan pédagogique, notamment en ce qui concerne la didactique de l’alternance, la planification des apprentissages et le rôle des acteurs en entreprise.

Pour les directions de centres de formation professionnelle (CFP) – Les résultats montrent que les centres jouent un rôle déterminant dans la structuration des dispositifs d’ATE, mais qu’ils sont souvent confrontés à des enjeux de

coordination, de ressources et de formalisation des pratiques. La forte dépendance envers des acteurs clés (enseignants ou conseillers pédagogiques) suggère également un besoin de structuration organisationnelle afin d'assurer la pérennité des projets. Par ailleurs, les difficultés observées dans le suivi des élèves et dans l'exploitation des expériences de stage mettent en évidence l'importance d'un encadrement institutionnel plus cohérent.

Pour les enseignants et conseillers pédagogiques – Les résultats révèlent une évolution importante du rôle des enseignants en contexte d'ATE, qui deviennent des médiateurs entre le milieu scolaire et le milieu de travail. Toutefois, leurs pratiques liées à l'ATE demeurent souvent centrées sur des dimensions organisationnelles, la transformation pédagogique étant davantage implicite que formalisée. Les conseillers pédagogiques apparaissent, quant à eux, comme des acteurs clés de structuration, capables de soutenir une ingénierie pédagogique plus explicite de l'ATE. Ces constats suggèrent un besoin de soutien accru pour outiller les enseignants et valoriser le rôle des conseillers pédagogiques.

Pour les entreprises et les superviseurs – Les entreprises jouent un rôle central dans les dispositifs d'ATE, mais leur contribution demeure principalement orientée vers la production et l'employabilité. Les résultats mettent en évidence une implication réelle, mais encore peu structurée sur le plan pédagogique, ainsi qu'un manque de formation et de balises pour soutenir le rôle des superviseurs. Ces constats soulignent l'importance de mieux reconnaître et accompagner le rôle formateur des milieux de travail.

2. Messages clés et principales pistes d'action

Les résultats de cette recherche permettent de dégager sept messages clés. Premièrement, les résultats montrent de manière constante que la mise en œuvre de l'ATE repose d'abord sur des dimensions organisationnelles : recherche de milieux de stage, planification des horaires, gestion des cohortes et coordination avec les entreprises. Si ces éléments sont essentiels au fonctionnement des dispositifs, ils tendent toutefois à occuper une place prépondérante au détriment d'une planification pédagogique explicite. Les pratiques observées révèlent que les dimensions didactiques — telles que la planification des apprentissages en entreprise, la structuration des activités

pédagogiques ou encore l'anticipation des situations d'apprentissage — sont souvent développées de manière implicite ou progressive, plutôt que de façon intentionnelle dès la conception du projet. Dans ce sens, il importe de **passer d'une alternance fortement structurée sur le plan organisationnel à une alternance pleinement pensée sur le plan pédagogique.**

Deuxièmement, l'ATE entraîne des ajustements significatifs dans la manière de concevoir et de déployer le programme de formation. Les enseignants modifient la séquence des apprentissages, répartissent différemment les compétences entre le centre et l'entreprise et adaptent leurs pratiques en fonction des opportunités offertes par les milieux de travail. Cependant, ces transformations demeurent rarement explicitées comme telles. Elles relèvent davantage d'une adaptation pragmatique que d'une réflexion curriculaire formalisée. À l'inverse, les conseillers pédagogiques apparaissent plus enclins à structurer ces ajustements, en identifiant explicitement les apprentissages pertinents à réaliser en entreprise. En outre les entreprises sont rarement partie prenante de cette réflexion pédagogique. Dans ce contexte, il faut travailler à **rendre explicites et partageables les transformations curriculaires induites par l'ATE.**

Troisièmement, l'analyse met en évidence le rôle central joué par certains individus dans la conception, la mise en œuvre et la pérennité des dispositifs d'ATE. Ces acteurs — enseignants expérimentés ou conseillers pédagogiques — assurent souvent la coordination, l'adaptation et la régulation des projets. Si cet engagement constitue un levier important d'innovation, il représente également une fragilité. Les dispositifs reposent alors sur des expertises individuelles, difficilement transmissibles et peu institutionnalisées, ce qui fragilise leur pérennité en cas de départ ou de désengagement des acteurs porteurs. D'où l'importance de **sortir d'une dépendance aux individus en structurant une expertise collective de l'ATE.**

Quatrièmement, les résultats confirment que la qualité des dispositifs d'ATE repose largement sur la force des partenariats avec les entreprises. Toutefois, ces relations sont structurées par des logiques distinctes : l'école vise le développement des compétences alors que l'entreprise privilégie la productivité et l'intégration au travail. Ces différences se traduisent par des attentes parfois divergentes, ainsi que par une implication variable des entreprises

dans les dimensions pédagogiques. Dans plusieurs cas, l'entreprise agit davantage comme milieu d'accueil que comme véritable partenaire formateur. L'enjeu est de construire un véritable espace partagé de formation entre l'école et l'entreprise et donc de **faire évoluer le partenariat école–entreprise vers une véritable collaboration pédagogique.**

Cinquièmement, si l'ensemble des participants souligne les bénéfices de l'apprentissage en situation réelle, notamment en termes de motivation, de développement des compétences et d'intégration au métier. L'ATE est ainsi perçue comme un levier puissant pour donner du sens aux apprentissages. Toutefois, ce potentiel demeure inégalement exploité sur le plan pédagogique. Les pratiques de médiation — telles que l'accompagnement réflexif, l'explicitation des apprentissages ou leur réinvestissement en centre — varient considérablement d'un contexte à l'autre. Ainsi faut-il viser à **exploiter pleinement le potentiel pédagogique de l'apprentissage en entreprise.**

Sixièmement, le suivi des élèves apparaît comme l'un des enjeux les plus sensibles de l'ATE. Les résultats mettent en évidence des pratiques variables en matière de supervision, d'évaluation et d'accompagnement. Plusieurs difficultés sont relevées : un suivi pédagogique peu structuré, des tensions autour de l'évaluation en entreprise, un accompagnement psychosocial limité, etc. Ces enjeux sont particulièrement marqués pour les élèves plus vulnérables, qui peuvent rencontrer des difficultés d'adaptation en milieu de travail. L'absence de suivi structuré pourrait limiter les effets positifs de l'ATE sur la réussite, d'où la nécessité de **renforcer et structurer le suivi des élèves comme condition essentielle de réussite.**

Enfin, les résultats montrent que l'ATE tend à favoriser certains profils d'élèves, notamment ceux capables de faire preuve d'autonomie, d'adaptabilité et de stabilité en contexte de travail. À l'inverse, les élèves présentant des besoins particuliers ou des difficultés d'adaptation peuvent être mis en difficulté. Cette situation crée une tension entre les objectifs d'inclusion du système éducatif et les exigences du milieu professionnel, ce qui risque d'exclure de façon implicite certains élèves dans les dispositifs d'ATE. Il faut donc s'atteler à **concevoir des dispositifs d'ATE plus inclusifs, adaptés à la diversité des profils d'élèves.**

Ces éléments nous amènent à formuler des pistes d'action selon les acteurs.

Pour le Ministère de l'Éducation

- Développer un cadre de référence opérationnel de l'ATE intégrant des repères pédagogiques explicites.
- Soutenir la formation des enseignants et des superviseurs en didactique de l'alternance et guidage de l'activité.
- Reconnaître la complexité du rôle enseignant en ATE, notamment en matière de suivi et de médiation.
- Appuyer la production et la diffusion de ressources transférables issues des pratiques de terrain, telles que celles développées dans le présent projet.

Pour les centres de formation professionnelle

- Structurer les projets d'ATE de manière collective afin de réduire la dépendance à des individus.
- Renforcer le rôle des conseillers pédagogiques comme acteurs de l'ingénierie pédagogique en ATE.
- Formaliser des dispositifs de suivi des élèves impliquant à la fois l'école et l'entreprise.
- Structurer la phase post-stage pour favoriser la réflexion et la conceptualisation des apprentissages.
- Consolider les partenariats avec les entreprises en clarifiant les attentes et les rôles.

Pour les enseignants et les conseillers pédagogiques

- Expliciter les apprentissages visés en entreprise et leur lien avec le programme.
- Structurer la préparation pédagogique des élèves, au-delà des aspects organisationnels.
- Renforcer la médiation pendant les stages (visites structurées, échanges réflexifs).
- Mettre en place des activités de retour sur l'expérience significatives pour soutenir l'intégration des apprentissages.
- Adapter les pratiques aux besoins diversifiés des élèves, notamment en contexte d'inclusion.

Pour les entreprises et superviseurs

- Clarifier et reconnaître le rôle pédagogique des superviseurs.
- Offrir des conditions favorables à l'apprentissage (variété des tâches, rétroactions).
- Participer activement au suivi des élèves en collaboration avec les enseignants.

- S’engager dans des démarches de formation et d’outillage à la supervision.

3. Retombées et limites de la recherche

Les résultats de cette recherche présentent des retombées significatives à plusieurs niveaux, tant pour les milieux de pratique que pour les politiques éducatives et le développement des connaissances.

Sur le **plan des pratiques**, cette étude permet de mieux comprendre la diversité des modalités d’alternance travail-études (ATE) et d’identifier des leviers concrets pour en améliorer la qualité. En mettant en lumière des dimensions souvent implicites — notamment la transformation curriculaire, la médiation pédagogique des apprentissages et le rôle des acteurs — elle contribue à une prise de conscience des enjeux pédagogiques associés à l’ATE. Ces apports sont susceptibles de soutenir un renouvellement des pratiques, en invitant les milieux à dépasser une lecture strictement organisationnelle des dispositifs.

Sur le **plan des ressources**, la recherche a conduit à la production d’un répertoire de pratiques, d’infographies et de fiches-outils, directement mobilisables par les centres de formation professionnelle et leurs partenaires. Ces outils constituent des supports concrets pour accompagner le déploiement ou l’amélioration de projets d’ATE, en offrant des exemples contextualisés et validés par les acteurs eux-mêmes.

Sur le **plan organisationnel et institutionnel**, les résultats fournissent des repères susceptibles de soutenir la structuration des dispositifs, notamment en ce qui concerne la planification, le suivi des élèves et la collaboration avec les entreprises. Ils contribuent ainsi à outiller les centres de formation professionnelle dans la mise en cohérence de leurs pratiques, tout en respectant la diversité des contextes.

Sur le **plan des politiques éducatives**, cette recherche apporte des éléments empiriques permettant d’éclairer le déploiement de l’ATE au Québec. Elle met en évidence la nécessité de soutenir davantage les dimensions pédagogiques et partenariales des dispositifs, ce qui peut alimenter la réflexion ministérielle en matière de cadres de référence, de formation des acteurs et de développement de ressources.

Enfin, sur le **plan de la formation des acteurs**, les résultats soulignent des besoins importants en matière de

développement professionnel, tant pour les enseignants que pour les superviseurs en entreprise. Ils ouvrent ainsi des perspectives pour la conception de formations ciblées, adaptées aux réalités de l’alternance.

Cette recherche comporte toutefois certaines limites qui doivent être prises en compte dans l’interprétation et la portée des résultats. Tout d’abord, la phase qualitative repose sur un échantillon restreint de participants ($n = 11$), ce qui limite la possibilité de généraliser les résultats à l’ensemble des dispositifs d’ATE. L’objectif de la recherche étant de comprendre en profondeur des pratiques situées, les résultats doivent être envisagés comme des pistes de compréhension et d’action, plutôt que comme des conclusions généralisables à grande échelle.

De plus, les participants recrutés sont en majorité des acteurs déjà engagés dans des projets d’ATE et ayant accepté de documenter leurs pratiques *a priori* identifiées comme « porteuses ». Cette situation introduit nécessairement un biais de sélection, en surreprésentant des pratiques relativement développées ou innovantes, au détriment de situations plus fragiles ou moins structurées.

Par ailleurs, la grande variabilité des contextes — secteurs de formation, types d’entreprises, modalités d’alternance — constitue à la fois une richesse et une limite. Elle rend difficile l’identification de modèles stabilisés ou de recommandations universelles, et invite plutôt à envisager les résultats dans une logique de contextualisation.

En outre, les données reposent principalement sur des discours d’acteurs, ce qui peut introduire des écarts entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives. L’absence d’observations directes des situations de formation limite la possibilité de documenter certaines dimensions plus fines des interactions pédagogiques.

Enfin, bien que le devis de recherche mixte constitue une force, les analyses quantitatives reposent sur des échantillons de taille modeste, ce qui restreint les possibilités d’analyse statistique approfondie. Toutes ces limites n’invalident pas les résultats de la recherche, mais invitent à les considérer comme des repères éclairants pour l’action, susceptibles d’être adaptés aux contextes spécifiques des milieux. Dans l’ensemble, cette recherche met en évidence l’importance de mieux articuler les dimensions organisationnelles, pédagogiques et partenariales de l’alternance travail-études. Les pistes proposées visent à soutenir des dispositifs à la fois structurés, flexibles et centrés sur les apprentissages, en tenant compte de la diversité des contextes et des acteurs impliqués.

PARTIE E — NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

Les résultats de cette recherche ont permis de documenter de manière approfondie les pratiques d’alternance travail-études (ATE) en formation professionnelle, en mettant en lumière leur diversité, leurs forces et les tensions qui les traversent. Au-delà des contributions apportées, plusieurs pistes de recherche émergent, témoignant à la fois des zones encore peu explorées et des enjeux nécessitant un approfondissement.

1. Mieux documenter les pratiques pédagogiques en contexte d’alternance

Une première piste de recherche concerne l’approfondissement des pratiques pédagogiques mises en œuvre dans les dispositifs d’ATE. Les résultats de cette étude montrent que, malgré une transformation réelle des pratiques des enseignants, celles-ci demeurent souvent implicites et peu formalisées. Des recherches futures pourraient viser à :

- documenter plus finement les stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants pour soutenir les apprentissages en entreprise ;
- analyser les formes de médiation mises en place lors des visites de stage ou dans les activités de retour ;
- étudier les conditions qui favorisent une intégration effective des apprentissages entre le centre et l’entreprise ;
- documenter les pratiques d’évaluation en contexte de travail.

L’intégration de méthodes d’observation directe des pratiques, en complément des entretiens, permettrait notamment de mieux comprendre les interactions pédagogiques et les processus d’apprentissage en situation réelle.

2. Approfondir la question de la transformation curriculaire

Les résultats mettent en évidence des transformations importantes du curriculum dans les dispositifs d’ATE, mais également un manque de formalisation de ces changements. Des recherches complémentaires pourraient explorer les processus de traduction du programme en situations d’apprentissage en entreprise, les critères permettant de déterminer les apprentissages « plausibles » en milieu de travail, de même que les effets de ces transformations sur la progression des élèves et sur l’équité des parcours. Ces travaux permettraient de mieux comprendre comment l’ATE redéfinit, de manière plus ou moins explicite, les cadres curriculaire en formation professionnelle.

3. Étudier les modèles de partenariat école–entreprise

La question du partenariat constitue un axe de recherche particulièrement fécond. Si cette étude a mis en évidence l’importance

des relations entre les milieux scolaires et les entreprises, elle souligne également des asymétries et des zones d'incompréhension. Des pistes de recherche pourraient porter sur les modalités de construction et d'évolution des partenariats, les conditions favorisant une collaboration équilibrée et durable, et les rôles respectifs des acteurs dans la co-construction des dispositifs de formation. Une meilleure compréhension de ces dynamiques permettrait de soutenir le développement de partenariats à la fois plus structurés et plus orientés vers des objectifs pédagogiques partagés.

4. Analyser le rôle et le développement professionnel des acteurs

L'étude met en évidence la centralité des acteurs — enseignants, conseillers pédagogiques et superviseurs — dans la qualité des dispositifs d'ATE. Ces derniers jouent un rôle clé dans la médiation des apprentissages, la coordination des activités et l'adaptation des parcours aux réalités des milieux. Toutefois, leurs pratiques reposent souvent sur des savoirs d'expérience peu formalisés, et leur développement professionnel en lien avec l'ATE demeure peu structuré. Des recherches futures pourraient s'intéresser :

- au développement des compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement en alternance ;
- aux trajectoires professionnelles des enseignants impliqués en ATE et aux transformations de leur identité professionnelle ;
- aux besoins de formation des superviseurs en entreprise et aux modalités de soutien à leur rôle formateur.

Ces travaux permettraient de mieux définir les contours d'une professionnalité spécifique à l'ATE, caractérisée par une articulation entre enseignement, accompagnement, coordination et partenariat. Dans cette perspective, une avenue particulièrement prometteuse consiste à développer des dispositifs de recherche-formation s'appuyant sur des communautés de pratique. Ce type de dispositif permettrait de soutenir la formalisation des savoirs issus de l'expérience, de favoriser le partage et la mutualisation des pratiques, de développer une réflexion collective sur les enjeux pédagogiques de l'ATE et de produire des connaissances directement ancrées dans les réalités des milieux. Un devis de recherche-formation en communauté de pratique offrirait ainsi un double apport : d'une part, il contribuerait au développement professionnel des acteurs impliqués et, d'autre part, il permettrait de documenter de manière fine les processus d'apprentissage professionnel en contexte d'alternance. Une telle approche apparaît particulièrement pertinente pour accompagner l'évolution des pratiques, dans une logique de co-construction des savoirs entre chercheurs et praticiens.

5. Approfondir la question du suivi des élèves

Le suivi des élèves apparaît comme un point de fragilité dans les résultats de cette recherche, notamment en ce qui concerne l'évaluation et l'accompagnement des élèves plus vulnérables. Des recherches complémentaires pourraient explorer les différentes formes de suivi mises en place dans les dispositifs d'ATE et les modalités d'intégration des services complémentaires (soutien pédagogique et psychosocial). Une attention particulière pourrait être portée aux élèves à besoins particuliers, afin de mieux comprendre les conditions favorisant leur réussite dans des contextes d'alternance.

6. Étudier les effets de l'ATE sur les parcours des élèves

Bien que les bénéfices de l'ATE soient largement reconnus, notamment en matière d'insertion professionnelle et de motivation, les résultats de cette recherche invitent à approfondir la compréhension de ses effets sur les parcours des élèves.

Des pistes de recherche pourraient porter sur les effets différenciés de l'ATE selon les profils d'élèves, les trajectoires de persévérance et de réussite dans les dispositifs d'alternance, et les impacts à moyen et long terme sur l'insertion professionnelle. Des études longitudinales permettraient notamment de mieux documenter ces effets dans le temps.

Dans l'ensemble, les pistes de recherche identifiées témoignent de la complexité et du potentiel des dispositifs d'alternance travail-études. Elles invitent à poursuivre les travaux dans une perspective à la fois descriptive, compréhensive et transformatrice, en lien étroit avec les préoccupations des milieux de pratique. En ce sens, le développement de recherches collaboratives impliquant les acteurs de terrain apparaît comme une avenue particulièrement pertinente pour approfondir les connaissances et soutenir l'évolution des pratiques.

PARTIE F — RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. (2001). *La recherche participative : Multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Anadón, M. (2013). Recherche participative. Dans I. Casillo et al. (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*.
- Association québécoise d'alternance études-travail (AQAET). (2016). *Guide de soutien pour le déploiement de projets d'apprentissage accru en milieu de travail en formation professionnelle*.
- Beaud, J.-P. (2009). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (5e éd., p. 251-283). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, S. (2017). *Les stages en formation professionnelle (traditionnels, en alternance travail-études et autres)*. Fédération des syndicats de l'enseignement.
- Comité consultatif Jeunes (CCJ). (2016). *Les stages en milieu de travail destinés aux jeunes : avis*. Commission des partenaires du marché du travail.
- Commission des partenaires du marché du travail (CPMT). (2018). *Plan stratégique 2017-2020*. Gouvernement du Québec.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2nd ed.). Sage.
- Demazière, D., et Dubar, C. (2005). Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité. *Temporalités*, (3). <https://journals.openedition.org/temporalites/452>
- Demazière, D., et Samuel, O. (2010). Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes. *Temporalités*, (11). <https://journals.openedition.org/temporalites/1167>
- Desgagné, S., et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : Faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Doray, P. (2019). Alternance travail-études : entre politiques éducatives et parcours scolaires. Dans S. Zaouani-Denoux et É. Mazalon (dir.), *La formation en alternance* (p. 24-41). L'Harmattan.
- Doray, P., et Maroy, C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie*. De Boeck.
- Dubeau, A., Plante, I., et Frenay, M. (2017). Achievement profiles of students in high school vocational training programs. *Vocations and Learning*, 10(1), 101-120.
- de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.
- Gagnon, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives... *Recherches qualitatives*, 27(1), 141-190.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance* (thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Gagnon, C. (2016). La fonction évaluative des pratiques de supervision... *Éducation permanente*.
- Gagnon, C. (2018). Enseigner lors des visites de stages... Dans P. Chaubet et al. (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance* (p. 71-90). PUQ.
- Gagnon, C. (2019). Le retour de stage en formation professionnelle... *Éducation et formation*.
- Gagnon, C. (2020). L'accompagnement des élèves dans le cadre des stages... Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutenir la persévérance...* (p. 315-336). PUQ.
- 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, 16-17.
- Geay, A. (1997). Didactique et alternance. Dans J.-C. Sallaberry et al. (dir.).
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 107-125.
- Geay, A., et Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15.
- Guillemette, F., et Savoie-Zajc, L. (2013). La recherche-action... *Formation et profession*, 20(3), 14-24.

- 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...
- Guile, D., et Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education...
- Hardy, M., et Ménard, L. (2008). Alternance travail-études... *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 689-709.
- Hart, S.-A. (2016). Concevoir la nouvelle formation en alternance...
- Mazalon, É., Gagnon, C., et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires... *Éducation et Francophonie*, 42(1), 113-135.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2022). *Cadre de référence de l'alternance travail-études*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2019a). *Plan stratégique 2019-2023*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006a). *Alternance travail-études... Cadre de référence*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006b). *Alternance travail-études... Guide pédagogique*.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et Commission des partenaires du marché du travail [MESS et CPMT] (2023). *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de main-d'œuvre. Rapport quinquennal 2018-2023*. Gouvernement du Québec.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS). (2018). *Stratégie nationale sur la main-d'œuvre*.
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS). (2019). *Plan stratégique 2019-2023*.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2023). *Education at a glance / rapport sur la formation professionnelle*.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pinard, R., Potvin, P., et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche mixte... *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Reason, P., et Bradbury, H. (2008). *Handbook of action research* (2nd ed.). Sage.
- Regroupement québécois des organismes pour le développement de l'employabilité (RQuODE). (2016). *Les jeunes et les stages*.
- Roy, S. (2015). *Accompagnement de stagiaires...* (thèse de doctorat). Université de Sherbrooke.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 123-148). CRP.
- Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Desjardins, L., et Zniber, A. (2010). *La réussite scolaire d'étudiants adultes inscrits dans des programmes de formation professionnelle: enjeux, défis*. Rapport de recherche. FQRSC-MELS
- Veillette, S. (2002). L'enseignement coopératif au collégial: Effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 163-193). Presses de l'Université du Québec,.
- 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.

Site Web de l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec : <https://observatoirefp.org/>

Site Web de l'Institut du statistique du Québec : [Banque de données des statistiques officielles](#)

ANNEXE 1 – Portrait de l'échantillon pour les questionnaires

Au total, 109 questionnaires ont été considérés valides et analysés, soit 81 du côté du personnel enseignant et 28 du côté des personnes superviseuses en entreprise.

Les enseignants (49 hommes, 22 femmes et 10 autres) provenaient de 12 régions du Québec et sont répartis dans 15 des 21 secteurs de la FP, les secteurs 10-Entretien d'équipement motorisé (14 participants), 07-Bâtiment et travaux publics (14) et 01-Administration, commerce et secrétariat (11) sont les plus représentés. Parmi les enseignants, 23 avaient terminé un baccalauréat en enseignement professionnel (BEP), 31 poursuivaient des études au BEP et 6 ont dit avoir déjà suivi un cours sur l'alternance travail-études (ATE) dans le cadre du BEP. 12% des personnes enseignantes avaient un an ou moins d'expérience d'enseignement en ATE, la moitié (50%) entre 2 et 5 ans et 38 % enseignaient en ATE depuis 6 ans ou plus.

Chez les personnes superviseuses en entreprise (23 hommes et 5 femmes), elles sont réparties dans 13 programmes de formation et 8 disent faire de l'ATE régulière et 13 de l'alternance accrue. 93 % ont un diplôme pour exercer leur métier et la moitié affirmaient avoir cinq ans et plus d'expérience en ATE. Près de la moitié des superviseurs sont dans une PME (11-99 employés) et le quart dans une moyenne entreprise (100-499 employés).

ANNEXE 2 – Canevas d’entrevue et grille d’analyse

REPÈRES CONCEPTUELS (mots-clés) :

1) Pratiques professionnelles

- Pratiques professionnelles d’accompagnement (ENSEIGNANT) :
 - Arrimage : formation à l’école / formation en entreprise
 - Développement des compétences / réussite
 - Pratiques administratives
 - Partenariats : macro (projet d’alternance) / micro (séquence d’alternance)
 - Enseignement spécifique
 - 3 phases :
 - Avant : planification / choix lieux stage / plan de formation / préparation au stage / préparation enseignement
 - Pendant : supervision, visite de stage : administration (planification, organisation, coordination, vérification, évaluation) / enseignement – liens théorie – pratique) / soutien - relation / travail avec – participation à la tâche
 - Après : objectivation / réinvestissement
- Pratiques professionnelles d’encadrement (SUPERVISEUR) :
 - Suivi avec CFP (organisationnel / administratif, etc.)
 - Formation des stagiaires : planification / **supervision** / évaluation
 - **Supervision** (variable selon les contextes et les environnements):
 - Guidage : exécution / contrôle / orientation
 - Interactions tutorales : sélection des tâches / consignes / laisser faire / guidage / monstration / participation évaluation
 - Formation : affordances (présence des conditions d’apprentissage) / engagement (utilisation des opportunités)

2) Connectivité

- Liens acquisition / expérience
- Didactique : Dewey : réflexion sur l’expérience / Kolb : apprentissage expérientiel
- Intégration pédagogique

3) Motivation

- Engagement VS pratiques de formation dans l’entreprise
- Facteurs contextuels : entreprise / CFP
- Conditions gagnantes, obstacles : culture d’entreprise / taille / valeur accordée à la formation / ETC.

REPÈRES CONCEPTUELS	QUESTIONS
PRATIQUES PROFESSIONNELLES <u>D'ACCOMPAGNEMENT</u> (enseignant)	
ÉLABORATION DU PROJET D'ALTERNANCE	
Arrimage Compétences - réussite Enseignement spécifique Connectivité (Liens Didactique, Intégration) Motivation (Engagement, Contexte, Conditions)	1. Quelles principales préoccupations vous ont guidé quand vous avez adapté le programme en projet d'alternance 1.1 Au plan pédagogique
Arrimage Pratiques administratives Partenariat Motivation (Engagement, Contexte, Conditions)	1.2 Au plan organisationnel
Pratiques administratives Partenariat	1.3 Au plan administratif
Arrimage Compétences – réussite Pratiques administratives Partenariat Enseignement spécifique Connectivité (Liens, didactique, Intégration) Motivation (Engagement, Contexte, Conditions)	1.4 Au plan numérique
Arrimage Compétences – réussite AVANT (Planification, plan de formation) Connectivité (Liens, didactique, Intégration) Motivation (Engagement, Contexte, Conditions)	2. Comment s'est déroulée la mise au point de votre projet d'alternance 2.1 La finalisation du projet : plan de formation, activités d'apprentissage, horaires, etc.
Arrimage Compétences – réussite AVANT (Planification) Connectivité (Liens, didactique, Intégration) Motivation (Engagement, Contexte, Conditions)	2.2 Les instruments : documents de liaison, outils, guides, exercices, grilles d'évaluation, etc.
Arrimage Compétences – réussite AVANT (Planification) Pratiques administratives Partenariat Enseignement spécifique Connectivité (Liens, didactique, Intégration)	2.3 La formation et le soutien des acteurs : enseignants et superviseurs
Arrimage Compétences – réussite AVANT (Planification) Pratiques administratives Partenariat	2.4 La consolidation des partenariats de formation : validation par les partenaires, recherche d'entreprises d'accueil, etc.

REPÈRES CONCEPTUELS	QUESTIONS
APPLICATION DU PROJET D'ALTERNANCE – AVANT	
Arrimage AVANT (Planification) Pratiques administratives Partenariat	3. De quelles façons les entreprises d'accueil ont-elles été informées, sollicitées et choisies dans le projet d'alternance ?
	4. Quelles personnes ont été impliquées et quels ont été leurs rôles?
Arrimage Compétences – réussite AVANT (Planification) Pratiques administratives Partenariat	5. Avez-vous apporté des ajustements finaux à votre projet d'alternance?
	5.1 Si oui, lesquels et pourquoi? (Calendrier de stage, durée des séquences, changement activités, etc.)
AVANT (Planification) Pratiques administratives Partenariat Motivation (Engagement, Contexte, Conditions)	6. Quelles formes de soutien avez-vous apporté aux élèves dans leur choix du ou des milieux de stage? (Identification, jumelage, répertoire d'entreprises d'accueil, etc.)
Pratiques administratives Partenariats AVANT (Préparation stage) Motivation (Engagement, Contexte, Conditions)	7. Comment avez-vous préparé les élèves avant les séquences en entreprise ? (Ex : protocoles à signer, identification des activités à faire en entreprise, motivation, etc.)
	7.1 Qui prépare les élèves? (Un enseignant, tous les enseignants, un responsable, etc.)
	7.2 De quelles façons ces activités ont-elles été faites ? (Ex : dans le cadre de l'enseignement, par des rencontres spécifiques, etc.)
Arrimage Pratiques administratives Partenariats AVANT (Préparation stage)	8. Avez-vous réalisé des activités préparatoires auprès des entreprises d'accueil avant le début des séquences en entreprise?
	8.1 Si oui, lesquelles et par qui?
Compétences – réussite Partenariat Enseignement spécifique AVANT (Préparation stage) Connectivité (Liens, didactique, Intégration) Motivation (Engagement, Contexte, Conditions)	9. Quelles ont été les pratiques enseignantes préparatoires aux séquences en entreprise? (Ex : enseignement plus expérientiel, liens théorie – pratique, référence au monde du travail, motivation, etc.)
	9.1 Est-ce que vous avez échangé en équipe-programme VS les éléments de compétence ou les compétences à voir en stage VS activités?
APPLICATION DU PROJET D'ALTERNANCE – PENDANT	
Pratiques administratives Partenariat	10. Comment l'enseignant planifie-t-il ses visites de stage?
	10.1 Est-ce que plusieurs enseignants ont effectué des visites de stage?
Arrimage Compétences – réussite PENDANT (vérification, évaluation, liens, travail) Pratiques administratives	11. Pouvez-vous décrire les actions que pose l'enseignant pour vérifier les apprentissages lors des visites en entreprise (Ex : observation, vérification, échanges, présences, etc.)
	Plus spécifiquement,

REPÈRES CONCEPTUELS	QUESTIONS
Enseignement spécifique Connectivité (Liens, didactique, Intégration)	11.1 Est-ce que l'enseignant fait des liens théorie-pratique?
	11.2 Est-ce que l'enseignant participe à la tâche, travaille avec les stagiaires?
	11.3 Est-ce que l'enseignant fait des évaluations de sanction au cours des visites de stage?
Compétences – réussite Enseignement spécifique PENDANT (soutien-relation) Motivation (Engagement, Contexte, Conditions)	12. Pouvez-vous décrire les activités qui sont faites lors des visites en entreprise sur le plan du soutien aux stagiaires? (Ex : échanges, encouragements, triades, etc.)
	12.1 Avez-vous utilisé des outils pour soutenir le stagiaire dans son autonomie, son savoir-être, son employabilité, son maintien en emploi, etc.?
	12.2 Si oui, lesquels?
Arrimage Compétences – réussite Pratiques administratives Partenariat PENDANT (organisation, coordination, évaluation) Connectivité (Liens, didactique, Intégration)	13. Pouvez-vous décrire les activités qui sont faites lors des visites en entreprise sur le plan du partenariat avec les superviseurs? (Ex : échanges, conseils, triades, etc.)
	13.1 Avez-vous créé des outils, des approches pour soutenir la relation de confiance avec les superviseurs?
APPLICATION DU PROJET D'ALTERNANCE - APRÈS	
Arrimage Compétences – réussite Pratiques administratives Enseignement spécifique Après (Objectivation)	14. Avez-vous mis en place des activités pour faire un retour sur les activités de stage? (Collectives, individuelles, etc.)
	14.1 Si oui, lesquelles?
	14.2 Qui participe à ces activités?
Arrimage Compétences – réussite Pratiques administratives Enseignement spécifique Après (Réinvestissement)	15. De quelles manières les acquis de l'entreprise sont-ils réinvestis dans la suite de la formation? (Ex : référence dans les enseignements subséquents, échanges, etc.)

PRATIQUES PROFESSIONNELLES D'ENCADREMENT (superviseur)

Suivi avec CFP Formation (planification) Interactions tutorales (sélection des tâches)	16. De quelles façons vous êtes-vous préparés à recevoir des stagiaires? (ex : pris connaissance du plan de formation, signé le protocole, planifié les tâches du stagiaire, etc.)
Suivi avec CFP Formation (planification)	17. En tant que superviseur, est-ce que vous avez été formé à l'alternance dans ce projet?
	17.1 Si oui, de quelle façon cette formation e-t-elle eu lieu? (Ex : par le CFP, superviseur.ca, etc.)
Formation (Supervision)	18. Dans l'ensemble, pouvez-vous décrire vos façons d'accueillir et d'intégrer les stagiaires dans l'entreprise?
Formation (Planification) Interactions tutorales (sélection des tâches)	19. De façon générale, comment vous y prenez-vous pour planifier et organiser les tâches du stagiaire?
Supervision (affordances)	20. Comment faites-vous pour vous assurer de fournir au stagiaire les conditions nécessaires à son apprentissage ?
Guidage (exécution, contrôle, orientation) Interactions tutorales (consignes, laisser faire, guidage, monstration)	21. Dans vos activités de supervision, quelles sont vos pratiques habituelles pour soutenir l'apprentissage et la progression des stagiaires? (Ex : observation, guidage, démonstration, explications, rétroaction, etc.)
Guidage (contrôle, orientation) Interactions tutorales (monstration, évaluation)	22. De quelles façons vous y prenez-vous pour vérifier le travail du stagiaire? (Ex : observer, faire parler le stagiaire dans ses mots, fournir plus d'explications, etc.)
Guidage (exécution, contrôle, orientation) Interactions tutorales (laisser faire, guidage)	23. Dans vos pratiques, êtes-vous en mesure de susciter la réflexion du stagiaire sur ses apprentissages, le développement de son initiative et de son autonomie?
Guidage (exécution, contrôle, orientation) Interactions tutorales (monstration, évaluation)	24. Comment faites-vous pour corriger les éléments erronés du travail du stagiaire?
Guidage (exécution, contrôle, orientation) Interactions tutorales (laisser faire, guidage)	25. Vous arrive-t-il de féliciter, d'encourager le stagiaire lorsqu'il réussit bien?
Supervision (engagement)	26. Concernant le soutien au stagiaire, êtes-vous en mesure de vérifier s'il utilise toutes les opportunités pour apprendre?

ANNEXE 3 — Liste des ressources²

Les ressources comprennent le répertoire de pratiques, présentées dans différents formats et faisant état d'une pratique porteuse détaillée pour chaque participant, deux infographies destinées aux personnes du milieu du travail et six fiches-outils réalisées à partir de pratiques « secondaires » relatées par les participants. Bien que le projet soit officiellement terminé, l'Observatoire de la formation professionnelle et l'Association québécoise de l'alternance études-travail entendent poursuivre la production d'infographies et de fiches-outils à partir du matériel déjà recueilli. D'autres pratiques pourront également être ajoutées au répertoire dans le cadre de financements futurs.

Le répertoire de pratiques

TITRE ET DESCRIPTIF	Réalisé à partir de la pratique de...
<i>Le retour de stage – un moment clé</i> Cette pratique est présentée en plusieurs diapo afin d'avoir un portrait global de la méthode utilisée pour faire le retour de stage avec les élèves. De petites séquences vidéo sont intégrées de manière à observer concrètement le déroulement et à entendre le témoignage de l'enseignant.	Éric Laurin , enseignant et Caroline Lacombe, conseillère pédagogique DEP en électricité Secteur Électrotechnique (09) CFP Le Chantier, CSS de Laval
<i>Une démarche diversifiée et dynamique</i> Cette pratique est présentée sous forme de ligne du temps avec des capsules audio cliquables de façon à présenter les stratégies déployées à chaque séquence afin de créer un contexte d'apprentissage qui reflète non seulement la réalité du milieu de travail mais également pour répondre aux divers besoins des élèves.	Ève Arseneau , enseignante DEP en Vente Conseil Secteur Administration, commerce et informatique (01) CFP Maurice Barbeau, CSS de la Capitale
<i>Des outils adaptés aux besoins des élèves</i> La ressource présente une plateforme numérique centralisée regroupant des tutoriels vidéo, des fiches d'apprentissage, des documents explicatifs et des outils d'évaluation, accessibles sur tablette pour	Étienne Lafond , enseignant DEP en Boucherie de détail Secteur Alimentation et tourisme (03) CFP Bel-Avenir – École d'alimentation et d'hôtellerie, CSS du Chemin-du-Roy

² Les ressources sont accessibles sur le site de [l'Observatoire de la formation professionnelle du Québec](#) ainsi que sur le site de [l'Association québécoise de l'alternance études-travail](#).

soutenir les élèves en ATE. Des photos montrent des exemples concrets et des capsules audios permettent de comprendre l'utilité de chaque outil.	
<i>Une belle complémentarité entre le milieu professionnel et le milieu scolaire</i> Cette ressource met l'accent sur la collaboration étroite et continue entre le centre de formation et des entreprises partenaires, caractérisé par des séquences adaptées aux réalités du milieu, un accompagnement soutenu des élèves et le développement d'outils concrets pour structurer le suivi et les apprentissages.	Patrick Lehoux, enseignant DEP en Cuisine Secteur Alimentation et tourisme (03) CFP Innovation, CSS de l'Outaouais
<i>Un découpage par thème</i> Cette ressource présente, en quelques diapos enrichies de capsules audio, une organisation de l'ATE en séquences thématiques, où les périodes en entreprise et à l'école sont arrimées autour de champs de compétences spécifiques, permettant aux élèves d'explorer différents milieux de pratique.	Marc Laflamme, enseignant DEP en Aménagement de la forêt Secteur Foresterie et papier (12) École forestière de la Tuque, CSS de l'Énergie
<i>Tout le monde en stage en même temps!</i> Cette pratique repose sur un modèle d'enseignement semi-individualisé « multiniveaux », où les élèves progressent à leur rythme tout en partageant une même organisation. Malgré cette individualisation, tous les élèves partent en stage simultanément selon des séquences communes, ce qui structure l'ATE de façon collective et coordonnée.	Annie Houde, enseignante DEP en décoration intérieure et présentation visuelle Secteur Arts (04) École professionnelle de Saint-Hyacinthe, CSS de Saint-Hyacinthe
<i>Une équipe autour de l'élève</i> Cette pratique est présentée en plusieurs diapos et illustre l'organisation concrète de la formation (stages, évaluations, accompagnement) en mettant l'accent sur la transformation du rôle de l'enseignant et sur le rôle central d'une équipe école-entreprise dans la structuration des apprentissages en contexte authentique.	Michel Brouillette, enseignant DEP en Soudage CEP de St-Jérôme, CSS de la Rivière-du-Nord

TITRE ET DESCRIPTIF	Réalisé à partir de la pratique de...
<i>Pour une bonne collaboration avec les entreprises en ATE</i> Il s'agit d'un procédurier interactif présentant les étapes clés du recrutement, de la sélection et de la préparation des entreprises et des élèves en alternance travail-études. Il met en évidence l'importance d'évaluer la capacité pédagogique des entreprises, de clarifier les rôles et de soutenir les superviseurs afin de construire des partenariats durables et de qualité visant à assurer des milieux de stage formateurs et adaptés aux apprentissages visés..	Sébastien Jodoin, enseignant et coordonnateur ATE Basé sur l'expérience de plusieurs DEP (Soudage, Usinage, Mécanique industrielle, Secrétariat) Campus Brome-Missisquoi CSS du Val-des-Cerfs
<i>Le promoteur collectif : un rôle pivot en ATE!</i> La ressource met en valeur le rôle pivot d'un promoteur collectif qui agit comme intermédiaire entre les entreprises et les centres de formation professionnelle dans la mise en œuvre de l'ATE. Elle présente, de manière synthétique, les mécanismes de collaboration et de suivi (dont des rencontres régulières avec les enseignants) qui soutiennent la coordination et la qualité des projets.	Daniel Choquette, promoteur de projets d'ATE (programme COUD) Association des détaillants en alimentation du Québec (ADAQ)
<i>Un programme d'ATE 100% en entreprise</i> La ressource prend la forme d'une bande dessinée illustrant les principales étapes de mise en place d'une pratique d'ATE 100 % en entreprise, en mettant en lumière le développement du partenariat avec l'entreprise. Elle offre un aperçu visuel et synthétique de la démarche, permettant de comprendre rapidement les enjeux, les interactions et la progression du projet sans entrer dans les détails opérationnels.	Sophie Tousignant, conseillère pédagogique DEP en Opération d'équipement de production Secteur Fabrication mécanique (11) CFP Paul-Rousseau, CSS des Chênes
<i>Un accompagnement étroit pour la mise en place de l'ATE</i> Cette ressource présente une démarche structurée d'accompagnement des équipes enseignantes pour la mise en place de l'ATE, détaillant les différentes étapes de conception et d'implantation et illustrée par des exemples d'outils concrets pour soutenir la réflexion et l'organisation du projet.	Stéphane Dupuis, conseiller pédagogique CFP Expé, CSS des Sommets

Les infographies

Autodiagnostic ATE : Votre entreprise est-elle prête à accueillir un élève?

Cette infographie propose un outil visuel d'autodiagnostic permettant aux entreprises d'évaluer leur niveau de préparation à accueillir un élève en ATE à partir de neuf dimensions clés (motivation, capacité d'accueil, supervision, collaboration, etc.). Elle offre une synthèse accessible des conditions favorables à un accueil formateur et guide les entreprises dans l'identification des éléments à consolider avant de s'engager.

Élève ou employé? Réussir l'alternance travail-études (ATE)

Cette infographie illustre les tensions entre les logiques scolaires et professionnelles en ATE, en mettant en évidence le statut hybride de l'élève à la fois apprenant et participant au travail. Elle propose des repères pour clarifier les rôles, prévenir les zones de flou et favoriser une collaboration cohérente entre école et entreprise afin de soutenir la réussite du parcours en alternance.

TITRE ET DESCRIPTIF

Organiser et animer une activité de rencontres élèves-entreprises (Job dating) en alternance

Cette fiche propose une démarche structurée pour planifier et animer une activité de type job dating visant le jumelage élève-entreprise en contexte d'ATE, en l'inscrivant dans une séquence pédagogique préparatoire. Elle met en évidence les objectifs formatifs de l'activité, les étapes de préparation, le rôle des acteurs et les conditions favorisant une intégration réussie en milieu de travail.

Effectuer le suivi à distance des élèves en alternance

Cette fiche présente différentes modalités de suivi à distance (texto, téléphone, visioconférence) permettant d'assurer une présence pédagogique continue auprès des élèves en stage, notamment lorsque les contraintes géographiques limitent les visites en entreprise. Elle précise les principes, les contenus de suivi et les rôles des acteurs afin de soutenir la qualité des apprentissages et la cohérence entre le milieu scolaire et le milieu de travail.

« Déscolariser » le cahier de stage

Cette fiche présente une approche du cahier de stage repensée pour mieux s'arrimer à la réalité du milieu de travail, en privilégiant une organisation des apprentissages basée sur les activités du métier plutôt que sur les exigences formelles du programme. Elle met en lumière le rôle du cahier comme outil de médiation entre l'élève, l'entreprise et l'enseignant, favorisant un suivi plus souple, contextualisé et porteur de sens.

Préparer et animer la triade en ATE

Cette fiche présente la triade comme une rencontre structurée entre l'élève, le superviseur en entreprise et l'enseignant, visant à soutenir le développement professionnel de l'élève et à favoriser un dialogue ouvert sur les apprentissages et les attitudes en milieu de travail. Elle montre comment cet espace de régulation permet d'ajuster les attentes, de prévenir les difficultés et de renforcer la cohérence entre la formation scolaire et l'expérience en entreprise.

Accueillir un stagiaire en ATE

Cette fiche propose une « checklist » opérationnelle destinée aux superviseurs et aux entreprises afin d'évaluer leur niveau de préparation à accueillir un élève en ATE. Elle met en lumière les conditions essentielles d'un accueil formateur, notamment en termes de capacité d'encadrement, de clarté des attentes, de collaboration avec le milieu scolaire et d'ajustement aux réalités de l'apprentissage en situation de travail.

Observer et soutenir le développement professionnel de l'élève en ATE

Cette fiche propose un outil structuré permettant aux superviseurs d'observer et de soutenir le développement des savoir-être, savoir-faire et savoirs professionnels des élèves en contexte de travail, dans une perspective formative plutôt qu'évaluative. Elle est accompagnée d'exemples concrets de rétroactions afin d'outiller les superviseurs dans leur rôle de coach et de favoriser des échanges constructifs avec les élèves.

ANNEXE 4 – Éthique



Sherbrooke, le 29 mars 2023

Mme Claudia Gagnon
Professeure
ÉDUCATION Pédagogie
Université de Sherbrooke

N/Réf. 2023-2851/Gagnon

Objet : Approbation de votre projet de recherche

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a évalué votre projet de recherche intitulé « **Apprentissages accrus en milieu de travail et alternance travail-études en formation professionnelle : portrait étendu des pratiques et élaboration de ressources pour soutenir leur déploiement** » en délégué le 29 mars 2023 et financé par FRQSC-2021-OPLA-295308.

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de demande initiale (F1-ESS-8028)
- Formulaire de consentement (Questionnaire enseignants 27-02-23.pdf)
- Outil de collecte des données (Questionnaire enseignants 27-02-23.pdf)
- Copie de la lettre ou du courriel de recrutement des personnes participantes (Courriel invitation à participer.pdf)
- Projet de recherche (Projet FRQSC Gagnon et al 2021.pdf)
- Formulaire de consentement (Consentement éthique FRQSC_Gagnon.docx)

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé** par le comité.

Cette approbation étant **valide jusqu'au 29 mars 2024**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) que nous vous ferons parvenir annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute



Approbation du projet par le comité d'éthique de la recherche
CÉR Éducation et sciences sociales - Université de Sherbrooke / Tél. : 819-821-8000, poste 66772 /
ethique.ess@usherbrooke.ca

1 / 2

modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite, Madame, le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche.



Mme Ariane Tessier
Coordonnatrice à l'éthique de la recherche avec des êtres humains

pour Éric Yergeau, président
Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales
Université de Sherbrooke

Signé le 2023-03-29 à 15:46



Claudia Gagnon
Professeure
ÉDUCATION Pédagogie
Université de Sherbrooke

ANNEXE 5 – Diffusion des résultats

Articles

Gagnon, C., Dubeau, A. et Chochard, Y. (en rédaction). Structurer pour relier ? Pratiques enseignantes et mise en relation des apprentissages en alternance. Dans C. Gagnon, N. Lamamra et L. Veillard, *Formateurs et formatrices en formation professionnelle: entre la formation à l'école et la formation en milieu de travail* (numéro spécial), *Travail et apprentissages*.

Gagnon, C., Chochard, Y., Breton, S. et Dubeau, A. (en rédaction). Entre organisation et pédagogie : analyse des pratiques d'alternance travail-études en formation professionnelle (titre provisoire). *Éducation et formation* (revue ciblée)

Présentations

Gagnon, C., Dubeau, A. et Chochard, Y. (2026 – à venir). Structurer pour relier ? Pratiques enseignantes et mise en relation des apprentissages en alternance. Communication présentée dans le symposium C. Gagnon, N. Lamamra et L. Veillard, *Formateurs et formatrices en formation professionnelle: entre la formation à l'école et la formation en milieu de travail. Enjeux socio-politiques, caractéristiques sociales et activité*, XIXe Rencontres du Réseau international francophone de recherche en Éducation et Formation (REF), juillet 2026, Sherbrooke.

Gagnon, C. (2026). *Pratiques gagnantes en ATE*. 36^{ème} colloque de l'Association québécoise de l'alternance études-travail (AQAÉT) – La collaboration au cœur de l'ATE! 23 avril.

Gagnon, C., Parr, M. et Foster, Y. (2024). Pratiques d'enseignants et de superviseurs dans l'alternance : résultats d'une recherche en cours. 34^{ème} colloque de l'Association québécoise de l'alternance études-travail (AQAÉT) – La collaboration au cœur de l'ATE! 23 avril.

Gagnon, C., Dubeau, A., Chochard, Y., Breton, S. et Beauséjour, S. (2023). Pratiques d'enseignants en formation professionnelle en alternance : quelles pistes pour favoriser la réussite des élèves? *Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles*, Paris, 20-23 septembre.

Gagnon, C., Dubeau, A., Chochard, Y. et Breton, S. (2022). *Apprentissages accrus en milieu de travail et alternance travail-études en formation professionnelle : éléments théoriques pour soutenir la recherche sur les pratiques*. Symposium « Formation professionnelle en milieu de travail : qualité des dispositifs offerts et effets pour les travailleurs formés, les formateurs et les employeurs », 89e Congrès de l'Association francophone pour le savoir [ACFAS, mai 2022].