

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail
en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec

par
Sandra Roy

Thèse présentée à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph. D.)
Doctorat en éducation

Septembre 2015
© Sandra Roy, 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

ACCOMPAGNEMENT DE STAGIAIRES DANS LE MILIEU DE TRAVAIL
EN CONTEXTE D'ALTERNANCE
EN FORMATION PROFESSIONNELLE AU QUÉBEC

Sandra Roy

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Jean-Claude Coallier, Université de Sherbrooke	Président du jury
Élisabeth Mazalon, Université de Sherbrooke	Directrice de recherche
Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke	Co-Directrice de recherche
Otilia Holgado, Université de Sherbrooke	Membre interne du jury
France Merhan, Université de Genève	Membre externe du jury
Nicolas Fernandez, Université du Québec à Montréal	Membre externe du jury
Thèse acceptée le	4 septembre 2015

SOMMAIRE

Déjà en 1999, au Sommet du Québec et de la jeunesse, des experts sur les problématiques et les enjeux de ce moment mettaient en exergue l'importance de l'ouverture du monde scolaire et de celui du marché du travail au regard de la formation des jeunes. L'enjeu de s'assurer de la continuité du progrès humain, social et matériel constant, dans un contexte démographique préoccupant, dans une vision de solidarité devenait essentiel. Désormais, l'ampleur des changements liés à la mondialisation, au développement technologique, aux départs à la retraite de même qu'à la complexité accrue des métiers et des professions mobilisent les acteurs à une étroite coordination entre le travail et la formation.

Dans une recherche d'efficacité et de rapprochement entre les milieux éducatif et productif, des stratégies de formation comme l'alternance travail-études (ATE) se sont développées au Québec (Landry et Mazalon, 2002). Ces modèles pédagogiques tendent vers une collaboration plus étroite entre l'école et l'entreprise. En prenant une part plus active dans la formation des futurs travailleurs¹, les acteurs en place doivent assumer de nouveaux rôles et de nouvelles responsabilités dans la construction de cette interrelation, dans ce partenariat indispensable à la formation des élèves (Savoie-Zajc et Dolbec, 2002). Un tel partenariat entre les deux milieux présuppose de manière incontournable un engagement des acteurs dans une logique de collaboration plus étroite; l'accompagnement du stagiaire, tout particulièrement, entraîne la mise en œuvre d'une démarche pragmatique favorable à la réussite du parcours de formation de cet apprenant tout autant que celle de son insertion professionnelle. À ce jour au Québec, très peu d'études se sont explicitement employées à décrire la relation, le rôle et les fonctions, les visées et, plus spécifiquement, les formes d'accompagnement du formateur en entreprise en tant qu'acteur de l'alternance. Dans cette perspective, la présente étude doctorale s'appuie sur la question suivante : comment

¹ Malgré la politique de rédaction épiciène encouragée par l'Université de Sherbrooke, nous avons choisi de rédiger cette thèse au masculin pour alléger le texte et refléter davantage la réalité des milieux de formation professionnelle ciblés.

s'effectue l'accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail, par les formateurs dans un contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec?

À partir de cette question générale de recherche, notre thèse vise ainsi l'objectif général de décrire et de comprendre les formes d'accompagnement (Paul, 2004) déployées par les formateurs en entreprise auprès de stagiaires lors des séquences en entreprise. De cet objectif découlent trois objectifs spécifiques, soit 1) décrire le type de relation, le rôle et les fonctions de même que les visées de l'accompagnement; 2) décrire et caractériser les modalités opérationnelles de participation au travail, dans le guidage des opérations planifiées et les composantes sélectionnées par le formateur en entreprise, dans les situations professionnelles et 3) dégager les facteurs favorables et les limites à l'accompagnement dans les limites du mésosystème et du microsystème de l'alternance.

Notre étude exploratoire adopte une approche compréhensive. La méthodologie qualitative ciblée a permis, par l'étude de cas multiples, de réaliser la collecte, la mise en forme et le traitement des données, à partir de « situation délimitée [formant] un système dynamique portant sa propre signification » (Lapierre, 2003, p. 275). Sans toutefois empêcher son rattachement à d'autres situations, elles « peuvent être de complexité très diverse et comprendre un ensemble plus ou moins grand de sous situations » (*Ibid.*). Au regard de l'accompagnement de stagiaires en alternance, les situations délimitées circonscrivent « un ensemble de lieux, d'évènements, [d'acteurs] autour d'une action ou d'un objectif commun » (*Ibid.*). Des trois cas retenus non aléatoirement, nous avons produit une description et une analyse précises permettant d'extraire des conclusions susceptibles d'enrichir les connaissances sur le rôle des acteurs en entreprise de même que sur leurs actions en situation professionnelle. Pour ce faire, en plus de la notion d'accompagnement (Paul, 2003, 2004, 2009a, 2009b), nous avons mobilisé les concepts de situation professionnelle (Savoyant, 1979, 1995, 1996) et d'alternance (Clénet et Demol, 2002) dans les limites du mésosystème et du microsystème.

La stratégie d'analyse thématique s'inscrit dans une logique inductive délibératoire. Le cadre conceptuel retenu a ainsi servi d'outil pour la définition opérationnelle des concepts

et a guidé l'analyse des données, issues d'entrevues semi-dirigées et de périodes d'observation lors de séquences en entreprise. L'arborescence d'analyse, construite à partir d'un regroupement de thèmes issus de ce cadre conceptuel, a été enrichie par des dimensions ayant émergé des données. L'analyse thématique de ces dernières a été privilégiée. Dans un premier temps, les résultats relatifs à chacun des cas ont été examinés dans une analyse fine et détaillée puis, dans un deuxième temps, l'analyse transversale des cas a mené à la découverte de convergences et à une interprétation des résultats dans sa globalité, menant à une meilleure compréhension du phénomène ciblé par la recherche.

Les résultats permettent de constater que les formateurs en entreprise adoptent une forme d'accompagnement hybride se situant entre le coaching et le tutorat, dans le premier cas, entre le mentorat et le tutorat dans le deuxième cas analysé. Dans le troisième cas, la forme d'accompagnement se caractérise par du tutorat, tant chez le formateur hiérarchique que le formateur relais.

En ce qui concerne l'analyse – dans le microsysteme de l'alternance – de la relation, du rôle et des visées de l'accompagnement, les résultats de notre étude font ressortir l'instauration d'une relation de confiance entre les participants. Chacun des formateurs développe également une relation professionnelle avec son stagiaire, une relation qui transparaît notamment dans l'accompagnement qu'offrent les employés expérimentés en guise de contribution à la formation du stagiaire. Quant aux visées de l'accompagnement, elles se veulent tantôt axées sur l'acquisition de compétences liées aux fonctions de travail (par du coaching), tantôt sur le développement de savoirs, de savoir-faire et sur l'intégration au milieu (par du tutorat).

Les résultats font ressortir clairement la présence des opérations de guidage de l'activité comme modalités de participation au travail offertes par le formateur en entreprise en situation professionnelle. Bien que les opérations d'exécution soient présentes et formatives dans le cadre d'un stage, la forme la plus étroite de guidage se manifeste par des opérations de contrôle, souvent implicites. Au début, ces opérations impliquent un suivi continu de l'exécution de la tâche réalisée par le stagiaire, une évaluation du processus et,

enfin, une validation des résultats par le formateur. Sur le plan pédagogique, le guidage de l'activité mis en œuvre s'appuie sur une démonstration, en fonction d'un but à atteindre; le formateur précise l'action dans des opérations d'orientation, lesquelles se traduisent par « la définition et l'énonciation de règles d'action associant une procédure d'exécution » (Savoyant, 1996, p. 3). Les opérations d'orientation impliquent la réflexivité de l'apprenant, introduite par le dialogue en face à face au moment de réaliser l'activité. Les modalités de participation au travail recensées incluent également l'implication et l'engagement de l'apprenant. À l'instar de plusieurs recherches portant sur l'alternance, dont celle de Mazalon, Gagnon et Roy (2014), nos résultats ont mis en évidence l'importance d'un engagement significatif de l'apprenant dans les activités de son environnement de stage.

Relativement aux facteurs favorables à l'accompagnement dans le microsystème de l'alternance, les résultats montrent, d'une part, des facteurs qui relèvent de l'accompagnant : la disponibilité des formateurs en entreprise, leur volonté de participer à la formation, leur expérience du métier, mais surtout leur expérience dans l'accompagnement de stagiaire. Pour certains, les connaissances relatives au contenu des stages constituent également un facteur favorable. D'autre part, des facteurs favorables résident aussi dans l'engagement de l'élève dans sa formation : son intérêt à apprendre, son implication de même que le développement de son autonomie.

L'analyse du mésosystème fait ressortir un facteur particulièrement favorable à l'accompagnement dans l'un des trois cas analysés. Dans ce milieu de stage, des responsables des ressources humaines coordonnent la mise en place et le suivi du projet de formation; ils maintiennent des liens plus officiels avec l'institution scolaire. Ces mesures facilitent la venue du stagiaire, le suivi du projet de formation et la conservation de traces écrites pour des postes éventuels dans l'entreprise. Un facteur défavorable ressort toutefois des trois cas analysés : la demande de services rapides, l'exigence de production ou l'urgence de traiter une situation problématique. Dans le souci du maintien de la productivité, cet aspect fait partie intégrante de toute entreprise en activité.

L'analyse qualitative effectuée à partir des données des périodes d'observation permet d'apporter un nouvel éclairage sur les pratiques effectives (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002) que mobilisent certains acteurs de l'entreprise professionnelle (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006; Savoyant, 1995, 1996). Ainsi, les résultats apportent des éléments de compréhension sur la forme d'accompagnement des formateurs en entreprise auprès d'un stagiaire, sur la dynamique interne de chaque dyade de même que sur les interactions en situation professionnelle. Cette thèse pourra contribuer, sur le plan scientifique, à mieux appréhender la démarche et le processus de formation dans ce dispositif organisé qu'est l'alternance en formation professionnelle au Québec. En outre, au regard de cette approche de formation, il sera possible de mobiliser plus concrètement encore le potentiel des acteurs de l'alternance en mettant à profit leur complémentarité.

Sur le plan social, s'intéresser aux formes d'accompagnement mises en œuvre dans divers environnements de formation professionnelle répond à des préoccupations relevant d'un enjeu fondamental du développement socio-économique du Québec. En effet, les rôles et les fonctions des formateurs qui interviennent dans les démarches et le processus de formation sont déterminants pour l'obtention d'une main-d'œuvre qualifiée, spécialisée et en adéquation avec les besoins actuels et futurs du marché du travail.

Les résultats de cette recherche montrent la complexité des formes d'accompagnement des formateurs en entreprise auprès de leur stagiaire en alternance dans le milieu de travail. Notre étude, en guise de conclusion, recommande entre autres aux enseignants des centres de formation professionnelle de prendre en compte les multiples dimensions de l'accompagnement afin d'orienter leurs interventions et de conscientiser leurs élèves non seulement à leur engagement en contexte de travail, mais aussi au potentiel formateur des situations professionnelles lors de séquences en entreprise. Nous attirons l'attention des acteurs des différents milieux, éducatifs et économiques, sur la pertinence de prendre en compte l'importance de l'accompagnement du formateur en entreprise dans la réussite du parcours de l'élève. Enfin, les résultats permettent d'envisager des perspectives de formation continue afin de travailler davantage en concertation et en complémentarité

avec les professionnels des deux milieux de formation dans un contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	23
PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE.....	25
1. LE CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE DE LA FORMATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE AU QUÉBEC	26
1.1 L'amorce de la formation des travailleurs vers l'industrialisation.....	27
1.2 Le contrôle étatique de la formation professionnelle au Québec	28
1.3 Le rapprochement école-entreprise par la voie de la réforme de la formation professionnelle.....	29
1. LE SYSTÈME DE FORMATION EN ALTERNANCE	31
2.1 La formalisation de l'alternance travail-études au Québec	32
2.2 L'alternance : apprendre dans deux milieux	35
2.3 L'alternance comme dispositif de formation.....	38
2.4 Le rôle des acteurs dans chacun des milieux : soutenir une pédagogie de l'alternance	40
2. LES RECHERCHES SUR L'ALTERNANCE AU QUÉBEC	44
3.1 Les recherches portant sur le rôle des acteurs en entreprise dans l'accompagnement en alternance	46
3.1.1 Les perceptions et les représentations des différents acteurs	47
3.1.2 Les pratiques éducatives chez les acteurs : l'arrimage dans l'action	50
3.1.3 Les effets des stages sur l'apprentissage des stagiaires.....	52
3.1.4 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail	55
3.2 L'accompagnement en milieu de travail en contexte d'alternance	59
3.2.1 L'intérêt de la question sur le plan social.....	61
3.2.2 L'intérêt de la question sur le plan scientifique	62
DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE CONCEPTUEL.....	63
1. LE CONCEPT DE L'ALTERNANCE EN FORMATION	63
1.1 Les conceptions et finalités de l'alternance.....	65

1.2	La conception de l'alternance comme un système	69
1.2.1	Le mésosystème de l'alternance.....	72
1.2.2	Le microsystème de l'alternance.....	74
2.	LE MILIEU DE TRAVAIL : L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION	83
2.1	Les actions des acteurs impliqués en situation professionnelle	84
2.2	Apprendre en situation professionnelle.....	85
2.3	L'analyse d'une situation professionnelle.....	88
2.3.1	Les composantes d'une situation professionnelle	89
2.3.2	Le guidage de l'activité.....	90
3.	LA NOTION D'ACCOMPAGNEMENT	98
3.1	Définition conceptuelle retenue pour l'accompagnement.....	100
3.2	Les formes d'accompagnement.....	103
3.2.1	Le coaching.....	104
3.2.2	La supervision et l'encadrement	105
3.2.3	Le compagnonnage	106
3.2.4	Le tutorat	108
3.2.5	Le mentorat	110
3.3	Balises mobilisées pour l'analyse des formes d'accompagnement dans un contexte de formation en alternance.....	112
4.	L'ACCOMPAGNEMENT EN ENTREPRISE DANS LA FORMATION EN ALTERNANCE : OBJECTIFS DE RECHERCHE	119
TROISIÈME CHAPITRE LA MÉTHODOLOGIE		123
1.	L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE GÉNÉRALE	124
2.	L'ÉTUDE DE CAS MULTIPLES	126
2.1	L'échantillonnage.....	128
2.2	La description des participants et des milieux à l'étude.....	130
2.3	La description des programmes d'études en alternance retenus	136
3.	L'OPÉRATIONNALISATION MÉTHODOLOGIQUE.....	137
3.1	Les méthodes de collecte de données.....	140

3.1.1	Le journal de bord	141
3.1.2	La documentation	142
3.1.3	Les entrevues semi-dirigées	143
3.1.4	L'observation non participante.....	146
3.2	Le déroulement de la collecte de données.....	149
4.	LA PROCÉDURE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES	151
4.1	Le traitement et l'analyse des données codifiées	152
4.2	L'analyse thématique	153
4.2.1	L'élaboration de l'instrument de codage.....	154
4.2.2	La validation interjuge	156
4.2.3	La description et l'illustration de l'arborescence	158
4.2.4	La synthèse vers la rédaction des cas	162
5.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE	162
QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		165
1.	L'ANALYSE DE CAS MULTIPLES	166
1.1	Le cas de l'accompagnement des formateurs en entreprise dans le secteur de la métallurgie : une forme hybride entre le coaching et le tutorat	167
1.1.1	Mise en contexte –présentation du cas	167
1.1.2	Relation, rôle et fonctions, visées de l'accompagnement du formateur hiérarchique : le coaching	170
1.1.3	Relation, rôle et fonctions, visées de l'accompagnement du formateur	176
1.1.4	Modalités de participation au travail : orienter vers l'acquisition des savoir- faire et le développement de l'expertise.....	182
1.1.5	Facteurs favorables et limites à l'accompagnement.....	190
1.2	Le cas de l'accompagnement d'un formateur en entreprise dans le secteur de l'entretien d'équipement motorisé : une forme hybride entre le	196
1.2.1	Mise en contexte – présentation du cas	196
1.2.2	Relation, rôle et fonctions, visées de l'accompagnement du formateur hiérarchique-relais : le mentorat.....	198

1.2.3	Les modalités de participation au travail : acquérir progressivement les tâches du métier	206
1.2.4	Facteurs favorables et limites à l'accompagnement.....	215
1.3	Le cas de l'accompagnement des formateurs en entreprise dans le secteur Bâtiment et travaux publics : une forme de tutorat	219
1.3.1	Mise en contexte –présentation du cas.....	219
1.3.2	Coordination du projet à partir du mésosystème de l'alternance	221
1.3.3	Relation, rôle et fonctions, visées de l'accompagnement des formateurs hiérarchique et relais : le tutorat.....	223
1.3.4	Les modalités de participation au travail : soutenir les opportunités de développement professionnel par la réflexion dans l'action.....	233
1.3.5	Facteurs favorables et limites à l'accompagnement.....	240
2.	L'ANALYSE TRANSVERSALE DES CAS	245
2.1	La relation développée entre les formateurs en entreprise et leur stagiaire dans cet environnement.....	247
2.2	Le rôle et les fonctions des formateurs hiérarchiques et relais.....	252
2.2.1	L'accueil d'un stagiaire dans le milieu de travail	253
2.2.2	Le rôle du formateur dans son accompagnement quotidien.....	254
2.2.3	La fonction d'évaluation du stagiaire en action	256
2.3	Les visées de l'accompagnement	259
2.4	La mise en action de l'apprenant : le guidage de l'activité en situation .	261
2.5	Les facteurs favorables et les limites à l'accompagnement	265
2.5.1	Le mésosystème de l'alternance.....	266
2.5.2	Le microsystème de l'alternance.....	270
	CINQUIÈME CHAPITRE LA DISCUSSION.....	275
1.	LES FORMES D'ACCOMPAGNEMENT DÉPLOYÉES PAR LES FORMATEURS EN ENTREPRISE .	275
1.1	Premier cas : Une forme hybride entre le coaching et le tutorat	276
1.2	Deuxième cas : Une forme hybride entre le mentorat et le tutorat.....	281
1.3	Troisième cas : Une forme prédominante de tutorat	284
1.4	Proposition de représentation des trois cas.....	286

2. LES MODALITÉS DE PARTICIPATION AU TRAVAIL : LE GUIDAGE DE L'ACTIVITÉ EN SITUATION PROFESSIONNELLE.....	291
2.1 Le guidage de l'activité.....	291
2.2 L'évolution de l'autonomie du stagiaire par l'intervention du formateur en entreprise	297
3. LES FACTEURS FAVORABLES ET LES LIMITES À L'ACCOMPAGNEMENT	301
3.1 Les facteurs favorables et les limites à l'accompagnement dans le mésosystème.....	302
3.2 Les facteurs favorables et les limites à l'accompagnement dans le microsystème.....	305
3.3 La dimension temporelle : les éléments d'organisation et la pédagogie d'une séquence en entreprise.....	308
3.4 Des conceptions différentes de l'accompagnement	311
4. LA FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL : REGARD SUR LA TYPOLOGIE DE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL	313
5. LA PLACE DU TUTORAT COMME FORME D'ACCOMPAGNEMENT D'UN STAGIAIRE EN ALTERNANCE : ESQUISSE D'UN PLAN.....	317
6. LES APPORTS ET LES LIMITES DU PROJET DE RECHERCHE.....	322
6.1 Les apports d'une recherche sur les formes d'accompagnement	324
6.2 Les limites de la recherche	325
CONCLUSION.....	331
1. RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE	331
2. POSITIONNEMENT DANS LA THÉMATIQUE DU DOCTORAT	335
2.1 La formation.....	335
2.2 La recherche	336
2.3 La pratique.....	336
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	339
ANNEXE A L'ANALYSE DE LA SITUATION DE TRAVAIL.....	359
ANNEXE B ATTESTATION DE CONFORMITÉ COMITÉ D'ÉTHIQUE.....	362

ANNEXE C FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	364
ANNEXE D CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES.....	371
ANNEXE E ARBORESCENCE	373
ANNEXE F GRILLE D'OBSERVATION <i>IN SITU</i>.....	381

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Histoire du développement de la formation professionnelle et technique au Québec	26
Tableau 2 Recherches québécoises : le rôle des acteurs en entreprise dans l'accompagnement de stagiaire en alternance	46
Tableau 3 Modèles typologiques de l'alternance	66
Tableau 4 Synthèse de la typologie de l'expérience de travail.....	82
Tableau 5 Facteurs favorisant ou limitant les stratégies utilisées par le mentor	111
Tableau 6 Dimensions des formes d'accompagnement en milieu de travail	117
Tableau 7 Caractéristiques des milieux selon les cas de l'étude	131
Tableau 8 Caractéristiques des formateurs en entreprise selon les cas à l'étude	134
Tableau 9 Caractéristiques des stagiaires selon les cas à l'étude	135
Tableau 10 Participants du premier cas.....	168
Tableau 11 Visées de l'accompagnement formateur hiérarchique et stagiaire	176
Tableau 12 Facteurs favorables et limites à l'accompagnement : premier cas	194
Tableau 13 Les participants du deuxième cas	197
Tableau 14 Visées de l'accompagnement formateur hiérarchique-relais et stagiaire	205
Tableau 15 Facteurs favorables et limites à l'accompagnement : deuxième cas	216
Tableau 16 Les participants du troisième cas.....	219

Tableau 17 Visées de l'accompagnement formateur hiérarchique.....	227
Tableau 18 Visées de l'accompagnement formateur relais et stagiaire.....	232
Tableau 19 Facteurs favorables et limites à l'accompagnement : troisième cas	241
Tableau 20 Les participants des trois cas à l'étude	246
Tableau 21 Facteurs favorables à l'accompagnement en alternance	307
Tableau 22 Les dimensions de l'accompagnement : modèle de tutorat.....	320

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le système de formation selon Donnay, J. et Charlier, E. (1991). <i>Comprendre des situations de formation</i> . Bruxelles : De Boeck-Wesmael.....	71
Figure 2 : L'interaction contenu-environnement-apprenant selon Donnay, J. et Charlier, E. (1991). <i>Comprendre des situations de formation</i> . Bruxelles : De Boeck-Wesmael.	75
Figure 3 : Démarche de collecte de donnée en trois moments (inspirée de Barrette, 2008 et de L'Hostie, 1998).	139
Figure 4 : Illustration du déroulement de la collecte de données	150
Figure 5 : Arbre thématique représentant le thème de l'alternance.....	158
Figure 6 : Arbre thématique représentant les thèmes de la situation de travail et de la situation professionnelle.....	159
Figure 7 : Arbre thématique représentant le thème de l'accompagnement	160
Figure 8 : Arbre thématique détaillant les facteurs favorables et les limites à la notion d'accompagnement.....	161
Figure 9 : Illustration des méthodes et des outils utilisés pour la collecte de données Cas 1	169
Figure 10 : Illustration des méthodes et des outils utilisés pour la collecte de données Cas 2	198
Figure 11 : Illustration des méthodes et des outils utilisés pour la collecte de données Cas 3	221
Figure 12 : Synthèse des formes d'accompagnement (inspirée de Paul, 2004).....	288

LISTE DES SIGLES

ATE	Alternance travail-études
CFP	Centre de formation professionnelle
CS	Commission scolaire
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
FP	Formation professionnelle
FPT	Formation professionnelle et technique
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

REMERCIEMENTS

Au terme de cette thèse, nous pouvons nous remémorer de nombreux moments de réflexion, d'échange et de discussion avec notre directrice et notre codirectrice de thèse, nos collègues de travail, nos amis et nos enfants. Nous souhaitons remercier l'ensemble de ces personnes et leur rendre hommage.

Nous voulons d'abord témoigner toute notre gratitude à notre directrice de thèse, la professeure Élisabeth Mazalon, et à notre codirectrice, la professeure Claudia Gagnon. Leur soutien de même que leurs conseils et commentaires critiques lors de nos échanges ont contribué à nourrir les réflexions essentielles à l'avancement des travaux, à en motiver la poursuite et à mener à bien ce projet doctoral.

Nous voulons exprimer toute notre reconnaissance aux membres étudiants de la cohorte 2008. Les rencontres, les encouragements et la collaboration soutenue de certains, notamment au moment de déterminer la méthodologie et lors de l'analyse des données, ont permis l'aboutissement de ce projet.

Nous voulons remercier les directeurs des centres de formation professionnelle, les enseignants, les stagiaires et les formateurs en entreprise pour leur générosité, leur collaboration et, surtout, pour leur ouverture à nous accueillir dans cette démarche de collecte de données.

Pour terminer, cette recherche n'aurait certainement pas été possible sans la contribution, le temps et les encouragements de Sylvain Bérubé, Andrée-Anne et Antoine, Roch Roy et Céline Gaudreau. Leur soutien indéfectible, leur écoute ainsi que leur intérêt ont contribué à maintenir l'enthousiasme tout au long de ce projet d'envergure, nous les en remercions chaleureusement.

INTRODUCTION

L'évolution de la formation professionnelle (FP) au secondaire ne saurait être comprise sans tenir compte à la fois du fonctionnement du système d'éducation et des changements associés au marché du travail. Les relations entre ces deux milieux se restructurent continuellement, elles mettent en jeu et en synergie des acteurs publics et privés qui « sont le produit d'histoires politiques, économiques et sociales situées » (Agulhon, 2009, p. 73). Dans un contexte de rapprochement et de partenariat avec le milieu économique, le domaine de l'éducation a vu émerger l'approche en alternance, dont les relations complexes qui la sous-tendent, s'inscrivent dans « des problématiques dynamiques [...] qu'elles ont connues et connaissent encore, des transformations tenant tant à l'évolution du travail et de la formation qu'à la façon de concevoir leurs relations » (p. 1).

Dans cette perspective, la présente recherche s'inscrit sous le thème de l'accompagnement par le formateur en entreprise, de l'alternant² dans le milieu de travail, en contexte d'alternance en FP au Québec. Ce formateur en entreprise, dans ses actions et ses interactions, représente un acteur déterminant dans la réussite du parcours de formation du stagiaire et dans l'intégration de ce dernier au milieu de travail. En ce sens, notre étude vise à comprendre, à analyser et à définir l'accompagnement par un des acteurs de l'alternance—le formateur en entreprise—lors des « séquences³ » en entreprise que constituent les stages en alternance.

² Dans ce texte, les termes « alternant », « stagiaire » et « élève » « sujet » seront utilisés indistinctement pour désigner le même acteur dans le système d'alternance, c'est-à-dire l'élève inscrit dans un programme en alternance travail-études en formation professionnelle. Le terme apprenant sera utilisé pour désigner le même acteur dans un contexte où la description de sa formation se réalise dans l'action, en situation professionnelle, et en référence aux auteurs dans ce domaine.

³ Rappelons que les programmes d'études sous l'approche en alternance travail-études intègrent des séquences en entreprise qui se distinguent du stage d'intégration comme mode d'apprentissage. L'alternance consiste en une série de séquences articulées de façon intégrative entre le milieu scolaire et le milieu du travail. L'intention pédagogique est d'y développer ou d'y consolider des compétences (MELS, 2006).

La thèse propose au premier chapitre une problématisation visant à justifier la pertinence de s'intéresser à l'accompagnement de l'alternant dans le milieu de travail, dans un contexte d'alternance travail-études (ATE) en FP au Québec. Dans un deuxième chapitre, le cadre conceptuel présente les concepts d'alternance en formation, de situation professionnelle comme environnement de formation ainsi que la notion d'accompagnement. Les objectifs de recherche de cette thèse, sur lesquels s'appuieront la collecte et l'analyse des données, sont précisés. Le troisième chapitre décrit la méthodologie de la recherche, soit les méthodes retenues qui orientent l'investigation scientifique. Les résultats exposés au quatrième chapitre et organisés en fonction de trois objectifs spécifiques prennent la forme d'une étude de cas multiples construite à partir d'entrevues et d'observations en situation réalisées dans trois milieux de formation. Le cinquième chapitre présente la discussion en mettant en évidence, à partir de nos résultats, les dimensions de l'accompagnement effectué par les formateurs en entreprise de même que les actions de ces derniers dans des activités de guidage en situations professionnelles.

Le sixième chapitre montre au final comment nos résultats s'inscrivent dans la thématique du doctorat de l'Université de Sherbrooke, à savoir l'interrelation entre recherche, pratique et formation. Nous y dégageons l'apport de la recherche aux dimensions de l'accompagnement que nous avons définies et caractérisées en situation professionnelle lors d'une séquence en entreprise, en contexte d'alternance. Il nous semble que les résultats contribueront à une réflexion sur les actions à poser pour l'accompagnement de cet acteur de l'alternance, tant dans le milieu éducatif que dans le milieu professionnel. Ces nouvelles perspectives permettent de prioriser la formation continue auprès des formateurs en entreprise qui interviennent dans la formation de la main-d'œuvre pour les entreprises québécoises.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

La problématique s'articule autour de trois parties. Dans la première, il sera question de la prise de distance, au Québec, des acteurs de la formation de la main-d'œuvre par rapport au milieu de l'éducation. Cette prise de distance a entraîné une baisse draconienne des effectifs dans la filière de la formation professionnelle et des programmes d'études déconnectés des réalités concrètes des métiers reliés et conçus selon une approche par objectifs. Dans cette perspective, le passage à une approche par compétences a notamment conduit à la réalisation obligatoire, par l'élève, de stages en entreprise en vue d'obtenir son diplôme. Nous verrons ainsi comment la collaboration des acteurs du milieu du travail à partir de l'élaboration des programmes d'études et de l'intégration formelle de stages dans le cheminement scolaire a mené au rapprochement entre les systèmes éducatif et productif. La deuxième partie est consacrée à l'une des modalités de rapprochement, l'alternance travail-études. La recension des écrits scientifiques y met en évidence les avantages scolaires et professionnels de l'alternance en formation et la présence de recherches québécoises portant sur l'analyse de ce dispositif de formation sous l'angle des institutions (politiques publiques, programmes de formation). Plus récemment, des chercheurs se sont préoccupés du mésosystème (articulation entre l'école et l'entreprise) et du microsystème (relation entre l'enseignant et le stagiaire, les effets des stages sur le stagiaire, les modèles pédagogiques privilégiés). Toutefois, très peu de ces travaux se sont explicitement intéressés à analyser le rôle prépondérant du formateur en entreprise en tant qu'acteur de l'alternance. Cette dimension traitée dans la troisième partie du chapitre contribuera à démontrer la pertinence, tant sur le plan scientifique que social, d'analyser les formes d'accompagnement que le formateur en entreprise mobilise auprès de l'élève en contexte d'alternance.

1. LE CONTEXTE SOCIOPOLITIQUE DE LA FORMATION DE LA MAIN-D'ŒUVRE AU QUÉBEC

Quatre grandes périodes ponctuent l'histoire de la formation de la main-d'œuvre au Québec, des moments où les modifications du système scolaire ont suivi la dynamique des changements du monde du travail. Ces grandes périodes de l'histoire de la formation professionnelle et technique (FPT) vont de la formation des agriculteurs et des travailleurs industriels (1828-1925) à l'industrialisation (1926-1959), au contrôle étatique (1960- 1985), à la réforme en formation professionnelle (1986-2011), comme le résume le tableau 1 ci-dessous. Afin de mieux cerner l'évolution de ces périodes, nous y présentons les finalités, les perspectives associées à chacun des contextes ainsi que les modes de financement des activités de formation.

Tableau 1
Histoire du développement de la formation professionnelle et technique au Québec

Périodes	Finalités de la formation de la main-d'œuvre	Perspectives	Financement
1828-1925	Augmenter la productivité et la prospérité du Québec.	Économique. Vise à satisfaire les besoins des entreprises.	Conseils des arts et manufactures, gouvernement provincial, villes, chambres de commerce.
1926-1959	Conserver l'avancée du développement industriel et de la production en entreprise.	Productiviste. Élévation de la production, de la consommation de masse ; modernisation.	Gouvernement fédéral, provincial et organismes privés.
1960-1985	Développer la formation pour répondre aux besoins de l'automatisation : exigence d'une formation.	Démocratique. Contrôle étatique : favoriser l'accessibilité à l'enseignement. Vise l'adéquation.	Ententes fédérales-provinciales, le ministère de l'Éducation du Québec.
1986-2011	Développer les individus, les collectivités dans un contexte de mondialisation	Adéquationniste. Relations éducation et travail.	Gouvernement provincial, MELS, Emploi-Québec.

Tableau inspiré de Landry, C. et Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'Éducation*, XXI(4), p. 783.

Nous décrirons, dans la prochaine section, les faits marquants associés à ces périodes pour considérer les changements majeurs survenus au fil des années dans le secteur de la formation professionnelle.

1.1 L'amorce de la formation des travailleurs vers l'industrialisation

La première école technique, le Montréal *Mechanics' Institute*, ouvre ses portes en 1828. Elle reflète le prolongement de l'expérience coloniale britannique puisqu'elle est réservée aux ouvriers anglophones. Elle offre aux apprentis une formation de base et des cours techniques en lien avec le travail, que ce soit de jour ou de soir. À cette époque, le système économique a préséance sur le système éducatif (Pénault et Sénécal, 1982). Dès 1846, l'essor de l'économie favorise l'implantation de collèges industriels, de l'École polytechnique et d'instituts d'artisans à l'intention des travailleurs francophones.

Le processus d'industrialisation de l'époque va favoriser le passage de l'artisanat au salariat. Sous le signe du taylorisme, le développement de la main-d'œuvre se fait « principalement par la méthode du compagnonnage telle qu'elle a été pratiquée dans plusieurs pays européens » (Landry et Mazalon, 1995, p. 783). Cette pratique issue du mouvement ouvrier français instaure une première forme d'accompagnement de l'apprentissage d'un métier. À l'intérieur d'un Québec qui s'industrialise, la formation des ouvriers est prise en charge par le *Conseil des arts et manufactures*, en 1869. Avec le souhait de développer un Québec industriel et économique performant, cette corporation autonome aspire à moderniser la production de même qu'à augmenter la productivité et l'efficacité du travail; jusqu'en 1930, elle assure le financement des activités de qualification professionnelle.

Parallèlement, une loi votée en 1907 vient modifier le portrait de la formation de la main-d'œuvre en permettant l'augmentation des lieux d'accès (Savoie, 2008) par la construction d'écoles publiques, de centres d'apprentissage (rattachés au ministère du Travail), de l'*École des Hautes Études commerciales* (H.E.C.), d'*Écoles des Beaux-arts* et de plusieurs écoles d'art et métiers (Landry et Mazalon, 1995 ; Pénault et Sénécal, 1982 ; Savoie, 2008). Cette période de l'histoire est donc liée à l'amorce du développement de la formation de la main-d'œuvre par une implication financière de premier plan des acteurs des milieux productifs puis, graduellement, des milieux sociaux et gouvernementaux. Différents ministères assument cette responsabilité, comme ceux de l'Agriculture, de la Jeunesse et du

Bien-être social et de la Santé (MEQ, 2002). Dans le domaine de la formation professionnelle et technique (FPT), plusieurs législations favorisent « l'adaptation constante de la main-d'œuvre aux besoins du marché du travail » (Pénault et Sénécal, 1982, p. 151). Graduellement, le gouvernement prend le contrôle : il s'immisce davantage dans le champ de la formation de la main-d'œuvre et centralise les institutions d'enseignement.

Deux faits significatifs marquent la première période de développement de la FPT au Québec. Le premier a trait à la création du système d'apprentissage normalisé qui s'institutionnalise à l'issue des lois associées au monde du travail. Le deuxième fait important survient par l'adoption de la Loi de l'instruction publique obligatoire, en 1943. À cette époque, le travail revêt une telle importance que la conception des programmes de formation s'inspire des principes du fordisme, une méthode d'organisation du travail industriel développée au début du XX^e siècle aux États-Unis et visant à augmenter la productivité. En ce sens, le développement économique et industriel ne passe plus seulement par des investissements financiers et matériels, mais par la qualification des ressources. Désormais, la qualification de la main-d'œuvre devient un investissement rentable et une possibilité à exploiter par l'industrie.

1.2 Le contrôle étatique de la formation professionnelle au Québec

La Fédération des travailleurs du Québec (FTQ) présente en juin 1962 un mémoire documenté de 130 pages, instauré sur les principes de l'éducation, l'enseignement technique et professionnel. En ce qui concerne la FTQ « la multiplicité et la diversité des institutions sont source de confusion et d'inefficacité et cet ensemble [...] ne constitue pas vraiment un système cohérent d'éducation » (dans Savoie, 2008, p. 7). Cette analyse conduit à la publication du *Rapport Parent* entre 1963 et 1965 (Lenoir, 2005), produit à la suite de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (MEQ, 2002). Orienté vers la démocratisation, les orientations de ce rapport sont encore d'actualité – démocratisation, accessibilité et polyvalence; il souscrit à l'atteinte d'objectifs sociaux comme faciliter l'accès à l'enseignement, rendre l'éducation supérieure accessible à tous et parvenir à l'adéquation

formation et emploi. Certaines de ses recommandations mènent aussi à la création du ministère de l'Éducation (MEQ), en 1964.

Durant cette période, l'État québécois s'approprie le contrôle de la formation de la main-d'œuvre. Il intègre les écoles d'arts et de métiers aux polyvalentes, la formation technique aux cégeps et abolit le système d'apprentissage. Les acteurs du monde du travail sont écartés des orientations, des décisions de même que de l'organisation de la FPT. Ce secteur de formation relève désormais du système éducatif et de la planification étatique (Landry et Mazalon, 1995 ; Monchatre, 2008a ; Trottier, 2005). Une rupture s'observe entre le monde scolaire et celui du travail, et ce, malgré des efforts de rapprochement, la démocratisation de la filière professionnelle et les promesses de promotion sociale de cette dernière. Cette rupture conduit à une dévalorisation de la formation professionnelle (FP).

1.3 Le rapprochement école-entreprise par la voie de la réforme de la formation professionnelle

La baisse importante des effectifs au secteur de la FP, dévalorisé et critiqué, réputé pour n'accueillir que les élèves en situation d'échec scolaire, s'explique par le développement de la scolarisation de masse. Dans l'optique d'une revalorisation de ce secteur de formation, de nouveaux programmes d'études sont élaborés en collaboration avec des acteurs du milieu de travail. Ce processus, avec l'implication des spécialistes de métier, est basé sur l'analyse de la situation de travail (AST) – des besoins de formation jusqu'au suivi de l'implantation (voir l'annexe A) – et sur la définition d'objectifs de formation centrés sur l'acquisition de compétences essentielles à la conception d'un programme d'études (Doray, Ménard et Adouane, 2008; Dussault, Fillion, Barrette, Paquette et Paré, 1996; MEQ, 2004; Monchatre, 2008a; Trottier, 2005). Ce processus d'actualisation des programmes d'études permet notamment de répondre aux besoins des milieux du travail et d'atteindre les buts généraux de la formation professionnelle⁴.

⁴ Les buts généraux de la formation professionnelle sont les suivants : « Rendre la personne efficace dans l'exercice d'une profession ou d'un métier [...]; Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle [...]; Favoriser l'évolution de la personne et l'approfondissement des savoirs professionnels [...]; Favoriser la mobilité professionnelle de la personne » (MEQ, 2002, p. 7).

Le modèle proposé par la réforme « a coïncidé avec l'émergence d'un nouveau mode d'organisation du travail et d'un nouveau type de qualification sur le marché de l'emploi » (Trottier, 2005, p. 78). Les attentes envers les salariés ne se limitent plus à l'exécution de tâches (comme dans le modèle fordiste), mais s'étendent désormais à la polyvalence de l'individu. Dans l'histoire, la société québécoise a ainsi transformé radicalement ses fondements éducatifs : considérée comme industrialisée, elle précise sa mission éducative et modifie toute son organisation pédagogique en l'espace de quelques années.

Dans ce renouveau pédagogique, l'approche par compétences vise à assurer une formation de base, à éviter une spécialisation anticipée, à préparer une main-d'œuvre polyvalente et fonctionnelle et, surtout, à resserrer les liens école-entreprise (Monchatre, 2008a). Ces nouvelles finalités contribuent à faire émerger un nouveau paradigme dans la formation liée au travail. Les transformations structurelles de l'économie, l'évolution du marché du travail, l'atypisme, la précarité des emplois, la valorisation de l'individualisation et la biographisation des parcours professionnels (Le Boterf, 2000) incitent à une évolution dans la formation. Mettant l'accent davantage sur l'individu, les nouveaux programmes amorcent non seulement un changement épistémologique dans la construction des savoirs, mais induisent une nouvelle façon d'aborder les activités d'apprentissage-enseignement où se recompose la relation pédagogique entre les acteurs. Dans un courant socioconstructiviste, le nouveau curriculum favorise l'évaluation formative dans un processus de développement des compétences à partir de situations authentiques, de problèmes contextualisés.

En somme, la refonte des programmes d'études nous révèle comment s'est engagé le rapprochement entre les exigences du marché du travail et les enjeux de la société. Les moyens mis en œuvre de part et d'autre permettent de constater un lien historique entre éducation et travail, où « à chaque étape du développement du capitalisme correspondrait un moment de structuration du système éducatif » (Doray et Maroy, 1995, p. 664). Un autre constat ressort au sujet de la formation des travailleurs : la dimension pragmatique de l'environnement du travail. Provoqués notamment par les progrès technologiques et la

mondialisation de l'économie, les modes d'organisation du travail subissent des changements profonds. Cette transformation rapide « force une redéfinition continue de l'articulation formation-emploi qui débouche sur un nouveau partage des rôles dans la formation entre l'école et l'entreprise » (Bourdon et Vultur, 2007, p. 7). Dans ses tentatives de rapprochement avec le milieu de travail, en plus d'un stage en entreprise devenu obligatoire pour la sanction dans l'approche conventionnelle (Henripin, 1994), le milieu éducatif encouragera de nouveaux modes de collaboration avec les entreprises, dont le développement de l'approche en alternance (Landry et Mazalon, 2002).

1. LE SYSTÈME DE FORMATION EN ALTERNANCE

L'analyse du développement de l'alternance en formation montre les processus socio-économiques à l'œuvre dans l'émergence de ce dispositif de formation autant pour les secteurs universitaire, collégial que secondaire. Cependant, comme le souligne Meirieu (1992), l'alternance est aussi une stratégie de formation qui dépasse la simple adéquation formation-emploi; elle implique un nouveau paradigme de formation en soulevant l'enjeu de la transférabilité dans l'acquisition des compétences. Dans cette perspective, Meirieu s'inscrit dans une vision socioconstructiviste du concept de compétences, compatible avec les caractéristiques de complexité et de dynamique évolutive en situation de travail. Toutefois, les sciences cognitives influencent aussi certains travaux sur les compétences dans le milieu professionnel, notamment ceux de Le Boterf (1994). Selon cet auteur, la compétence n'est pas qu'une simple addition de savoirs de natures différentes pour faire face à un métier. Ce qui relève de l'acquisition de ces savoirs, c'est qu'une personne en possession de connaissances et de capacités soit capable de mobiliser celles-ci en temps opportun dans une situation de travail (*Ibid.*).

L'étude de didactique professionnelle de Mayen, Métral et Tourmen (2010) caractérise le concept de situation de travail et de compétence; les auteurs indiquent « que la compétence n'est pas une substance mais la relation dynamique d'une personne avec des situations ou une classe de situations » (p. 32). Ainsi, « un professionnel compétent est alors une personne capable de maîtriser un ensemble de situations professionnelles, et, par

extension, une classe de situations » (*Ibid.*, p. 33), lesquelles contribuent à instituer un emploi ou un métier. Pour ces motifs, la mobilisation des compétences se réalise dans l'action et se déploie dans la pratique de travail; conséquemment, la participation au travail dans des situations professionnelles se réalise en contexte de stage. Dans une telle perspective de transférabilité au regard de l'acquisition des compétences, il devient particulièrement pertinent pour le stagiaire de mobiliser ses savoirs afin de pouvoir s'adapter à une diversité de situations professionnelles dans sa formation en alternance. À cet effet, les interactions entre les acteurs de l'alternance, autant lors d'expériences de formation en entreprise qu'en établissement scolaire, ouvrent la voie à des séquences de formation.

Dans le but de baliser les recherches qui traitent du concept d'alternance et d'en faciliter la compréhension des dimensions, Clénet et Demol (2002) modélisent la formation en différenciant trois pôles, interreliés. Ces pôles sont définis en fonction de trois aspects : 1) des systèmes économique et éducatif impliqués ayant des orientations, une culture, des valeurs, des finalités et des structures politiques, d'où le pôle politico-institutionnel (macrosystème) ; 2) des organisations, des entreprises et des établissements d'enseignement ayant des modes d'organisation, de fonctionnement, des conceptions et des formes d'accompagnement selon leur historique, d'où le pôle organisationnel (mésosystème); 3) des stagiaires divisés « entre un espace-temps-contenus scolaires et un espace-temps activités socioprofessionnelles » (p. 104), en interaction avec les deux environnements de formation, d'où le pôle actoriel (microsystème), appelé aussi pôle pédagogique (Beauvais, Boudjaoui, Clénet et Demol, 2007). Selon Clénet et Demol (2002) le questionnement sur cette approche de formation, qui suppose une cohésion qualitative, doit se conduire sur trois ordres, à la fois institutionnel, organisationnel et actoriel. À ce propos, nous aborderons, dans un premier temps, le pôle politico-institutionnel dans la mise en place de cette approche au Québec, puis en second lieu nous traiterons des autres pôles.

2.1 La formalisation de l'alternance travail-études au Québec

On constate que la formation professionnelle et l'alternance, au début des années 1980 dans les pays industrialisés, ont pris davantage forme sous l'influence

d'événements socio-économiques causés par l'inadéquation formation-emploi. À cette époque, « le problème de chômage est moins lié à la dégradation du marché du travail qu'à la distorsion entre les nouveaux besoins des entreprises et la qualité de la main-d'œuvre produite par l'école » (Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007, p. 17). Conséquemment, le système éducatif s'adapte pour contrer le décrochage scolaire des jeunes, favoriser l'insertion professionnelle de la clientèle dite « à risque » et augmenter la qualification de la main-d'œuvre (Mazalon et Landry, 1998). Au Québec, l'alternance se développe selon la disponibilité des budgets fédéral et provincial, par la mise en place de mesures visant le rapprochement des milieux éducatif et productif. L'analyse de ces faits montre aussi que le développement de la formation professionnelle, se situant au carrefour des systèmes éducatif et productif, demeure alors extrêmement sensible aux transformations qui traversent le monde du travail. Enfin, les changements survenus à ce moment apportent non seulement une modification des modes de conception et de mise en œuvre des programmes d'études, mais traduisent une volonté politique explicite d'un renforcement des interactions entre les milieux de formation et de production, particulièrement dans la dynamique de répartition des responsabilités de formation.

Pour contrer la problématique entraînée par la dissociation entre les deux milieux, de formation et de production, de même que par le déficit d'attractivité du secteur de la FP auprès des jeunes, de nouvelles articulations s'établissent pour concevoir et planifier des actions éducatives dans un contexte de partenariat plus étroit avec les entreprises (Doray et Hardy, 2003; Doray et Maroy, 2005a ; Trottier, 2005). Sous l'influence de modèles existants dans d'autres pays industrialisés comme la France (Clénet et Demol, 2002; Geay, 1999; Romani, 2004), la Belgique (Fusilier et Maroy, 2002), la Suisse et l'Allemagne surtout, avec le système dual d'apprentissage (Lattard, 2000; Tremblay, 2002), on assiste au développement des expériences en alternance au Québec.

Dans l'intention de mieux répondre aux besoins de formation et aux changements sur le marché du travail, des projets en « alternance travail-études » (ATE), subventionnés par le ministère Emploi et Immigration Canada prennent leur essor vers les années 1986. Ceux-ci visent à faciliter le passage entre le monde scolaire et celui du travail en favorisant

l'intégration des stagiaires en cours de formation. Parallèlement, le MEQ entreprend un plan d'action de valorisation de la FP et recommande une action concertée entre l'école et l'entreprise. Malgré un contexte socio-économique plus difficile, les projets en alternance se concrétisent peu à peu, jusqu'à l'abolition du programme subventionnaire en 1994. En dépit de la volonté des acteurs de développer l'alternance, toujours sur une base volontaire, cet arrêt du soutien financier fédéral fait en sorte que son institutionnalisation, au plan macrosystémique, reste inachevée (Doray et Fusulier, 2002).

Quelques années plus tard, le gouvernement québécois adhère au concept de formation en alternance et amorce, à partir de 1998, son soutien financier pour l'ATE. Néanmoins, d'un point de vue organisationnel, une récente étude québécoise traitant de l'encadrement des stagiaires en milieu de travail dans un contexte d'alternance en formation professionnelle réalisée par Mazalon, Gagnon et Roy (2014) permet de constater à nouveau « que l'institutionnalisation du rapprochement école-entreprise dans le contexte québécois est asymétrique » (p. 76). En effet, les résultats mettent en exergue le fait que « nous sommes essentiellement en présence d'une alternance concertée » (p. 129), ce qui implique « une structure de formation cohérente entre les deux milieux et dont l'élaboration des activités en entreprise résulte d'un processus plus ou moins consensuel des acteurs concernés » (p. 131). Ces conclusions sont à l'image de ce qui avait été présenté dans une recherche antérieure sur l'alternance travail-études où les acteurs dégagent les caractéristiques des relations école-entreprise (Mazalon et Bourassa, 2003). La logique du système d'éducation en formation professionnelle semble contradictoire⁵ puisque la majorité des interventions s'inscrivent dans le cadre scolaire plutôt qu'au sein des entreprises. Dans cette perspective, l'élève conserve son statut d'élève lors des périodes de stages; il n'est donc pas reconnu comme employé ou, légitimement, comme un acteur dans sa formation en milieu de travail (*Ibid.*). Pourtant, dans le contexte socio-économique actuel, l'ampleur des incidences du monde du travail « sur les manières d'organiser le travail, de mobiliser les ressources humaines et leur engagement subjectif au travail ainsi que sur les nouvelles dynamiques d'employabilité, de recrutement et de mobilité professionnelle » (Mercure, 2011, p. 13) témoignent de la pertinence pleine et

⁵ L'une des finalités du système d'éducation est définie comme l'adéquation formation-travail (MELS, 2006).

entière de l'alternance. Pour cette raison, il devient important de conscientiser les entreprises à leur rôle dans cette stratégie de formation, non seulement dans la formation de la main-d'œuvre, mais dans le perfectionnement et dans l'apprentissage tout au long de la vie (Mazalon *et al.*, 2014), en collaboration avec le milieu scolaire. Ce sont ces aspects organisationnel et pédagogique de l'alternance que nous aborderons dans la prochaine section.

2.2 L'alternance : apprendre dans deux milieux

Un certain nombre de chercheurs québécois s'accordent pour constater que l'organisation actuelle de l'alternance répond davantage aux besoins de main-d'œuvre des entreprises, assure une plus grande adéquation de la formation aux besoins et exigences du marché du travail, et permet de faciliter le passage entre le milieu scolaire et l'entreprise (Gagnon, 2007a; Hardy et Ménard, 2008; Mazalon, 2007 ; Mazalon, Beaucher et Langlois, 2010; Veillette, 2004). Pour le stagiaire, ce mode de formation contribue également à accroître la motivation, la persévérance et la réussite scolaire, ou encore à confirmer son projet d'orientation professionnelle (Mazalon *et al.*, 2010). Pourtant, l'organisation du dispositif de l'alternance exige une articulation des interventions, une collaboration plus étroite entre les acteurs des milieux pour permettre son efficacité opérationnelle, particulièrement dans l'accompagnement de son acteur central, le stagiaire, dans « une démarche qui, pour être spécifique, doit s'adapter à chaque contexte et chaque matrice relationnelle » (Paul, 2004, p. 13). L'opérationnalisation de l'alternance requiert, partout où elle est expérimentée, « une mise en cohérence des savoirs à partir de l'analyse d'une situation professionnelle » (Geay et Sallaberry, 1999, p. 13). « L'alternance se doit de relier ce que l'histoire a séparé, à savoir les institutions, les hommes, les savoirs et les apprentissages » (*Ibid.*). Loin d'être automatique, cette collaboration indispensable met en jeu des conceptions professionnelles et formatives qui sont fort différentes d'un environnement de formation à l'autre, ce qui fait dire à Clénet et Demol (2002), chercheurs sur les recherches et les pratiques d'alternance en France, qu'une adaptation est indispensable à ces deux mondes différents.

Comme nous l'avons relaté, l'émergence des partenariats dans le secteur de la formation professionnelle et technique (FPT), en réponse aux ruptures constatées entre les deux systèmes, coïncide avec l'amorce du développement de l'alternance. Par l'ensemble des changements associés aux modes d'organisation du travail, notamment, dans le secteur de la formation professionnelle, le système éducatif du Québec reconnaît qu'il peut difficilement assumer seul son rôle de premier plan dans la formation de la main-d'œuvre sans la collaboration et l'engagement des acteurs du système productif (Mercure, 2011). L'analyse des dernières réformes engagées dans le monde de l'éducation confirme de surcroît l'importance des stages dans le parcours de formation, une étape du passage vers le monde du travail (Bertrand, 2000 ; Berbès, 1990). Néanmoins, la régulation des relations entre ces deux mondes « qui répondent à des impératifs fort différents » (Hardy et Parent, 2003, p. 164), à savoir une « logique économique de production » (Geay, 1998, p. 35) pour l'un, et une « logique de transmission des savoirs en vue de leur acquisition » (*Ibid.*) pour l'autre, nécessite des ajustements organisationnels et institutionnels (temps, espaces sociaux, relations, partenariats, rythme, séquences de formation) avec les acteurs en place (Doray et Maroy, 2001).

Dans l'approche conventionnelle en FP au Québec, le stage d'intégration obligatoire créditée s'effectue sur une courte période (deux à trois semaines), habituellement réalisé en fin de parcours. Destiné à compléter le parcours de formation, ce stage comporte des finalités d'initiation, d'intégration ou d'intervention en milieu de travail et poursuit la consolidation de la formation scolaire (Hardy et Parent, 2003). Des objets de formation font partie des compétences visées; les stages sont donc prescrits et leur réalisation représente un facteur essentiel à la réussite de la formation (MELS, 2006b).

Pour sa part, l'alternance travail-études (ATE) en FP présente un mode d'organisation alliant en succession des périodes en établissement scolaire et des périodes en milieu de travail tout au long de la formation (Bourgeon, 1979), d'où le recours au terme de « séquences » en établissement scolaire et en entreprise. Dans la mise en place de l'alternance, selon les intentions pédagogiques poursuivies, deux types de séquence en entreprise sont possibles, soit une séquence de développement des compétences, soit une

séquence de mise en œuvre de compétences. Ainsi, selon le MELS (2006*b*), « la finalité de l'appropriation prend tout son sens dans l'articulation de deux intentions pédagogiques » selon les objectifs du milieu scolaire.

L'approche en alternance travail-études (ATE) permet d'intégrer plusieurs séquences en entreprise dans le programme d'études. Ce mouvement itératif favorise l'intégration et le transfert des apprentissages d'un milieu à l'autre. Ce mode d'organisation de la formation en tant que stratégie pédagogique permet d'exploiter les possibilités et les ressources des deux milieux (MELS, 2006*c*). Chacune des séquences « en milieu scolaire doit permettre le transfert des apprentissages réalisés en milieu de travail, produire de nouveaux apprentissages et préparer à la prochaine séquence » en entreprise (p. 13). Le milieu de travail permet donc une mise en contexte des acquis scolaires et prépare le stagiaire à l'acquisition de nouveaux apprentissages (*Ibid.*).

On conçoit aisément la complexité de l'alternance dans cette mise en relation de deux systèmes. L'ATE requiert un engagement dans la mise en place de différentes stratégies de la part des trois acteurs qui y prennent part, qu'il s'agisse du stagiaire, de l'enseignant ou du formateur en entreprise⁶ afin d'atteindre les objectifs ciblés par chacun, si l'on en croit Savoie-Zajc et Dolbec (2002) qui ont fait appel à ces acteurs dans une recherche traitant de la mise en place d'un programme de formation professionnelle en alternance. Ainsi, lorsque l'intention pédagogique des séquences en entreprise vise le *développement de compétences*⁷, le superviseur en entreprise⁸ porte la responsabilité de l'acquisition des compétences, lesquelles seront évaluées par l'enseignant⁹ au retour du stage. Dans le cas de la mise en œuvre des compétences¹⁰, le superviseur en entreprise, selon la progression de l'élève,

⁶ Pour la suite du texte, le terme « formateur en entreprise » sera utilisé pour désigner l'acteur en alternance responsable de la formation au sein de l'entreprise. Par ailleurs, quand les termes « superviseurs en entreprise », « tuteurs », « responsables des stages en entreprise » apparaîtront dans le texte, cela sera fait pour respecter les intitulés attribués par les auteurs en question, mais ces termes renverront tous à celui de formateur en entreprise.

⁷ Les séquences de développement et de mise en œuvre des compétences sont admises dans les programmes d'alternance travail-études aux fins de financement dans le cadre de la formation professionnelle au Québec.

⁸ Appellation de l'acteur de référence de l'élève lors de son séjour en entreprise selon le MELS (2006*b*).

⁹ Notons que la responsabilité de l'évaluation sommative des séquences en entreprise relève de l'enseignant et s'effectue en milieu scolaire tel que le stipule la convention collective.

¹⁰ Seules les séquences de mise en œuvre des compétences sont admises dans les programmes d'alternance travail-études aux fins de financement dans le cadre de la formation technique au collégial.

assume un rôle permettant à ce dernier d'atteindre l'autonomie dans la mobilisation des compétences déjà acquises et sanctionnées en milieu scolaire (MELS, 2006c). Dans cet espace pédagogique, dans l'une ou l'autre des intentions pédagogiques reliées aux séquences dans l'établissement scolaire ou en entreprise, chacun assume un rôle et tente d'établir l'équilibre entre les trois dimensions du microsysteme – l'apprenant, le contenu-matière et l'environnement – pour faire vivre la formation en alternance (Donnay et Charlier, 1991; Geay, 1998) à l'élève.

Se fondant sur le modèle éducatif de Donnay et Charlier (1991), le modèle de Clénet et Demol (2002) permet de comprendre les interactions et les tensions entre les différents pôles de la formation en alternance. Dans la prochaine section, nous discuterons ainsi de l'alternance comme dispositif de formation et du rôle des acteurs dans cet environnement formatif.

2.3 L'alternance comme dispositif de formation

Déjà en 1979, Bourgeon précisait que « l'alternance en sciences de l'éducation procède d'une succession de périodes de travail ou de vie active en entreprise, et de périodes d'études dans un établissement de formation s'inscrivant dans un rapport théorie-pratique » (p. 11). Par la création de liens et d'articulation entre ce qui est réalisé en entreprise et au centre de formation, le travail pédagogique de l'enseignant demeure essentiel pour l'élève (Savoyant, 2008). En ce sens, l'alternance est considérée tantôt comme une approche (Audet, 1995) ou un courant pédagogique (Danvers, 1992), tantôt comme un mode d'organisation de la formation (Mathey-Pierre, 1998), une formule éducative ou une stratégie pédagogique (MELS, 2006c). Au plan pédagogique, dans le but de soutenir le développement et la mise en œuvre de l'alternance, le MELS publie (2006b) le *Cadre de référence* ainsi que les *Guides organisationnel et pédagogique* (2006a). Ces documents permettent de réactualiser le concept d'alternance travail-études :

Plus que de simples allers-retours associant la théorie à l'établissement d'enseignement et la pratique à l'entreprise, le concept éducatif d'alternance travail-étude repose sur le transfert des apprentissages dans ces deux lieux [...]; exige la mise en place d'un véritable partenariat entre

l'établissement d'enseignement et l'entreprise, qui ne peut se résumer à une simple juxtaposition des deux lieux d'apprentissage. Ce partenariat résulte de la complémentarité de deux milieux qui, a priori, fonctionne à partir de deux logiques distinctes, l'une étant éducative et l'autre, productive. (MELS, 2006b, p. 1-4)

En vue de faire une intégration cohérente des séquences en entreprise et en milieu scolaire, ces documents de référence constituent des outils de soutien pour les acteurs de l'alternance en leur proposant un langage commun pour le développement de projets et adapté à leur réalité et à leurs spécificités individuelles.

Si l'alternance ne peut évoquer la simple juxtaposition, dans la nouvelle conception du MELS (2006c), les séquences en entreprise ne peuvent non plus constituer uniquement « une période de travail productif » (Tilman et Delvaux, 2000, p. 20) ni les séquences en milieu scolaire, « une période d'apprentissage systématique sans qu'il y ait de lien entre elles » (*Ibid.*). La redéfinition du concept d'alternance du MELS (2006b) inclut une complémentarité du partenariat qui implique 1) la répartition des tâches d'apprentissage entre les deux milieux de formation école-entreprise; 2) la responsabilité dans l'acquisition des compétences, définies selon le métier ciblé; 3) une organisation du dispositif issue d'une coresponsabilité du projet de formation en alternance.

Dans sa documentation, le MELS (2006b) définit l'alternance ainsi :

Une formule éducative qui met en action un dispositif pédagogique et organisationnel propre à articuler, de façon intégrative, des séquences en milieu scolaire et des séquences en milieu de travail, grâce à un partenariat de formation entre l'établissement scolaire et l'entreprise qui s'exerce dans le cadre d'un programme d'études menant à un diplôme reconnu. (p. 14)

L'alternance repose donc sur une démarche itérative des situations de formation entre l'établissement scolaire et l'entreprise visant à articuler les deux milieux pour permettre l'acquisition des compétences prévues au programme d'études. Cette configuration des relations formation-travail varie considérablement selon « les acteurs éducatifs et acteurs

économiques, [l]es objectifs, [l]es contenus et [l]es modalités de collaboration » (Doray et Fusilier, 2002, p. 304-305).

Selon les normes de subvention de l'ATE, un projet de formation en alternance doit inclure plus d'une phase d'alternance durant le programme, compter au moins 20 % de la durée totale des heures du programme en entreprise et, dans les intentions pédagogiques, se composer de séquences de développement et/ou de mise en œuvre de compétences (MELS, 2006b). Dans ce partenariat résultant de la complémentarité des acteurs impliqués, chacun joue un rôle majeur dans la réalisation et le suivi du projet. Quelques chercheurs soulignent d'ailleurs ce partenariat avancé par le MEQ (2001) dans les rapports école-entreprise (Doray et Hardy, 2003; Doray, Ménard et Adouane, 2008; Mazalon et Bourassa, 2003). Ce nouveau mode d'organisation et de contribution des partenaires laisse apparaître une nouvelle dynamique dans la répartition des responsabilités de formation, « des interactions et des interrelations qui se développent entre deux cultures : celle de l'école et de l'entreprise » (Savoie-Zajc et Dolbec, 2002, p. 219).

Depuis quelques années, plusieurs études mettent en évidence le potentiel formateur de l'entreprise de même que des gains qualitatifs au regard de l'accompagnement du stagiaire dans son parcours de formation en milieu du travail (Chevrier, 2006; Doray et Hardy, 2003; Gagnon, 2007a; Hardy et Ménard, 2008; Mazalon *et al.*, 2014; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002; Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007). Pour cette raison, il importe de prendre en considération les principales dimensions de l'alternance dans le pôle microsystemique, lesquelles permettent de comprendre ce qui concerne ses trois différents acteurs – le stagiaire, l'enseignant et le formateur en entreprise – dans ce contexte qui implique un partenariat entre l'établissement et l'entreprise.

2.4 Le rôle des acteurs dans chacun des milieux : soutenir une pédagogie de l'alternance

Dans un premier temps, nous allons nous prononcer sur des termes que nous utilisons dans cette thèse pour identifier le soutien reçu par l'élève durant son stage en entreprise, soit tout au long de son parcours de formation dans l'entreprise. Le formateur en

entreprise représente l'individu qui exerce cette activité de soutien; il est l'acteur principal, dont une des responsabilités de travail est l'accompagnement du stagiaire. Dans un deuxième temps, nous aborderons le rôle des trois acteurs de l'alternance, soit l'apprenant ou le stagiaire, l'enseignant et le formateur en entreprise.

Dans les recherches québécoises traitant de l'alternance, plusieurs auteurs ont utilisé le terme « encadrement du stagiaire » pour décrire le service offert par l'acteur du milieu du travail (Chevrier, 2006; Gagnon, 2007a; Hardy et Ménard, 2008; Hardy et Parent, 2000). C'est d'ailleurs le terme aussi employé par le MELS (2001, 2006c) dans la documentation sur l'ATE. D'autres auteurs ont eu recours à la « supervision » (Mazalon *et al.*, 2014) ou à « l'accompagnement » (Savoie-Zajc et Dolbec, 2002) offert aux élèves par les formateurs en entreprise. Finalement, certains auteurs ont exploré la complémentarité des rôles des acteurs lors des stages en alternance (Gagnon, 2007a; Hardy, Dolbec, Landry et Ménard, 2001; Hardy et Ménard, 2008; Mazalon, 1996, Mazalon et Bourassa, 2003). Ainsi, dans les différentes recherches, il ne semble pas y avoir d'uniformité dans les termes désignant la relation établie ou, plus spécifiquement, le soutien accordé au stagiaire par la personne responsable du parcours de formation en entreprise. Dans la présente thèse, nous utiliserons le terme accompagnement pour parler de la relation, du rôle et des fonctions, des visées, des actions, bref, de la responsabilité de l'acteur en entreprise, que nous identifions comme le formateur en entreprise auprès de l'élève dans son parcours de formation en alternance.

Le sens complexe de l'alternance et les expériences vécues par le stagiaire entraînent la nécessité, par des moyens appropriés, de concevoir et de conduire un dispositif de formation proche du sujet apprenant. La définition de l'alternance du MELS (2006b) indique que l'alternance constitue un « dispositif pédagogique et organisationnel propre à articuler, de façon intégrative, des séquences en milieu scolaire et des séquences en milieu de travail » (p. 14). Ce modèle d'alternance conduit le stagiaire à prendre un rôle actif dans sa formation, à s'engager activement dans les divers aspects de l'alternance. L'enseignant et le formateur en entreprise proposent pour leur part des actions et des tâches dans des situations propices à ce que le stagiaire construise ses compétences grâce aux interactions entre eux (Boulet, 2010). De plus, cette opérationnalisation, dans une ingénierie de l'alternance, se

conçoit pour Geay (1999, 1998) dans des conditions « correspondant à des pragmatiques pédagogiques souples où il importe que les expériences des apprenants soient exploitées didactiquement à travers un travail d'explicitation des situations » vécues sur le terrain (dans Vanhulle, Merhan et Ronveaux, 2007, p. 26).

Tout comme pour le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006c), des auteurs de différentes recherches sur l'alternance relèvent l'importance du rôle du superviseur en entreprise (Mazalon *et al.*, 2014) ou du tuteur, qui représente un facteur structurant de l'activité. Il constitue aussi par ailleurs une contrainte à l'accès aux savoirs, aux habiletés, aux aptitudes et aux connaissances par l'acteur central qu'est l'apprenant (Chevrier, 2006, Doray et Maroy, 2002; Hardy, 2005; Hardy et Ménard, 2008; Mazalon et Bourassa, 2003; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002). Plusieurs de ces recherches montrent, tout comme la recherche de Mazalon *et al.* (2014), que les fondements des projets en alternance « demeurent centrés sur la conformité des apprentissages avec les objectifs du programme d'études » (p. 116), sans tenir compte explicitement de l'expérience de l'élève dans le développement qualitatif de cette approche. Pourtant, la démarche intégrative de l'alternance s'appuie sur l'exigence que l'élève soit « actif » ou acteur central de sa formation, et que l'encadrement accordé lui permette de s'approprier la formation à travers son histoire et son expérience personnelle et professionnelle.

Sur le plan pédagogique, de récentes études québécoises ont permis de faire ressortir le potentiel formateur des acteurs dans l'entreprise en contexte d'alternance (Chevrier, 2006; Gagnon, 2007a; Hardy, 2005; Hardy et Ménard, 2008; Mazalon *et al.*, 2014; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002). L'alternance nécessite que l'articulation de cet espace-temps se réalise grâce à l'apport de l'acteur en établissement scolaire et l'acteur en entreprise, favorisant ainsi le transfert des apprentissages et un retour réflexif du stagiaire sur l'action réalisée. D'ailleurs, les recherches de Mayen (2012) dans le milieu du travail ont mis en évidence que le rôle du formateur en entreprise est de soutenir l'implication du stagiaire dans sa formation et le développement de sa réflexion sur « le potentiel d'action des savoirs de la formation pour l'action de travail » (p. 63). Ainsi envisagée, cette démarche cyclique requiert que les enseignants des CFP et les formateurs en entreprise « soient capables d'analyser des

situations de travail et de les transposer en situations didactiques susceptibles d'aider les apprenants à problématiser leur activité » (*Ibid.*, p. 26-27). Dans ce processus, le stagiaire intègre ses expériences individuelles et ancre les apprentissages réalisés dans des temporalités pour se développer comme individu (Guillaumin, 2012). Néanmoins, les écrits présentés par le MELS (2006c) et les recherches actuelles ne présentent pas de modèle des dimensions relationnelle et pédagogique ou même didactique, dans une alternance intégrative, pour orienter les actions des acteurs en établissement scolaire et en entreprise afin qu'ils puissent accompagner le stagiaire en ayant accès à une stratégie pédagogique, selon une démarche progressive et empirique dans son projet de formation. Reste à savoir si la connaissance des guides organisationnel et pédagogique du MELS (2006c) se limite aux professionnels et aux dirigeants des milieux scolaires ou s'étend aux enseignants de la FP et aux formateurs en entreprise.

Peu d'études québécoises se sont attardées à explorer l'ensemble des dimensions pédagogiques de l'accompagnement du stagiaire par le formateur en entreprise dans le microsystème de l'alternance. Il n'en demeure pas moins que la formation et le développement des compétences pouvant se réaliser en stage sont subordonnés à la finalité première de l'entreprise; le dispositif d'apprentissage doit donc tenir compte des impératifs de la production ou du service offert par l'entreprise. Cependant, même si la logique de formation n'est pas la même entre les acteurs des deux milieux, dans l'entente volontaire conclue entre les parties portant sur les projets d'alternance, des recherches indiquent qu'il existe plusieurs variables dans l'entreprise, dont l'environnement de production et de services, les conditions d'opérationnalisation de l'activité de formation et la dimension temporelle du stage en entreprise (Gagnon, 2007a; Hardy et Ménard, 2008). D'ailleurs, plusieurs études ont fait état de la non-reconnaissance des exigences relatives au travail des formateurs en entreprise : l'accompagnement d'un stagiaire dans le milieu de travail, l'ampleur de la tâche par rapport à une tâche régulière d'employé, la planification des situations de formation pour atteindre les objectifs prévus au stage ou le temps associé à la relation établie avec l'enseignant du centre de formation professionnelle (CFP) à propos de la formation du stagiaire dans l'environnement de travail (Caron et Payeur, 2002;

Gagnon, 2007a; Hardy et Ménard, 2008; Hardy et Parent, 2003). Il apparaît donc que, dans un dispositif de formation structuré comme l'alternance travail-études au Québec, les fonctions relatives à l'accompagnement par l'acteur en entreprise auprès du stagiaire nécessitent d'être questionnées davantage, observées sur le terrain pour une meilleure compréhension de l'accompagnement, d'un point de vue pédagogique, selon des moyens théoriques et méthodologiques appropriés.

La section suivante présentera une synthèse des recherches sur l'ATE au Québec, mais nous détaillerons plus particulièrement celles qui portent sur le mésosystème et le microsystème. Bien que l'accompagnement transcende les trois pôles de l'alternance (Beauvais, Boudjaoui, Clénet et Demol, 2007), nous nous intéresserons dans cette thèse aux dimensions microsystémiques de l'alternance, plus précisément dans le système de formation québécois tel qu'il se vit par le formateur en entreprise qui accompagne le stagiaire dans son parcours de formation. À partir des recherches québécoises sur ce thème, nous examinerons les apports théoriques possibles à nos préoccupations de recherche.

2. LES RECHERCHES SUR L'ALTERNANCE AU QUÉBEC

La réalité de l'alternance, qualifiée de complexe, requiert de la part des acteurs concernés une attention soutenue à la nature des interrelations qui se développent au fil du temps dans un processus d'accompagnement où toutes les interactions sont possibles (Clénet et Demol, 2002). Il devient alors pertinent de circonscrire les recherches québécoises portant sur l'alternance, plus particulièrement les recherches traitant de l'accompagnement (Savoie-Zajc et Dolbec, 2002), des pratiques d'encadrement (Caron et Payeur, 2002; Chevrier, 2006; Hardy et Ménard, 2008) et de la supervision (Gagnon, 2007a; Mazalon *et al.*, 2014) lors des séquences en entreprise visant spécifiquement les dimensions relatives aux formateurs en entreprise. Dans cette thèse, nous avons priorisé les recherches sur l'alternance au Québec puisque le développement de cette approche s'explique, comme nous l'avons évoqué, par l'historique de la formation en milieu du travail. En ce sens, la mise en œuvre de ce dispositif de formation et les facteurs culturels, organisationnels, institutionnels et socio-économiques qui le sous-tendent dans des pays comme la France et dans d'autres pays européens

s'appuient sur des fondements nationaux pour l'articuler dans leur système de formation professionnelle et l'alternance. Il en va de même pour les recherches portant sur d'autres secteurs de formation. Ainsi, elles peuvent difficilement être transférées au contexte de la formation professionnelle québécoise.

La majorité des recherches québécoises sont réalisées dans des centres de FP proposant l'approche en alternance travail-études (ATE) financées par le MELS (2006) (Chevrier, 2006; Doray et Maroy, 2005a; Gagnon, 2007a; Hardy et Ménard, 2008; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002). Nous constatons une certaine progression de la popularité de cette approche, en formation professionnelle particulièrement : de plus en plus d'élèves choisissent cette voie. Ainsi, la situation de l'alternance travail-études au Québec en FP, sous la responsabilité du milieu scolaire, présente un effectif estimé à 11 920¹¹ élèves inscrits pour les années 2009-2010 comparativement aux années 1998-1999, où l'effectif était estimé à 4 000 élèves, selon les données de Landry et Mazalon (2002). Ces données représentent une augmentation de près de 8 000 élèves inscrits dans différents programmes d'études où les acteurs des centres de formation professionnelle ont priorisé cette approche. Il devient donc important de considérer le rôle de chacun des acteurs dans cette stratégie de formation. Plusieurs études permettent d'ailleurs de conclure à l'efficacité de cette dernière dans le processus de stage itératif qu'elle propose, ce qui favorise notamment « l'orientation et la qualification [et] l'intégration sur le marché du travail » (Mazalon, Beaucher et Langlois, 2010, p. 16) de la future main-d'œuvre.

En somme, l'alternance est un dispositif de formation qui s'appuie sur des objectifs et des stages de durée spécifique; elle se voit sanctionnée par un « diplôme dans le domaine d'études entrepris [et] permet aux élèves d'apprendre un métier ou une fonction de travail en faisant alterner des périodes dans un établissement scolaire et des stages en entreprise » (Landry et Mazalon, 2002, p. 12). C'est précisément cette dernière dimension, à savoir le rôle de l'acteur ou des acteurs qui accompagnent le stagiaire lors des séquences en entreprise en

¹¹ Données sur l'évolution de l'alternance travail-études de 2004 à 2010 –Secondaire. Site téléaccessible à l'adresse < <http://inforoutefpt.org/ate/statistiques/>>. Consulté le 12 octobre 2014.

contexte d'ATE qui est au cœur de cette thèse. Nous allons maintenant aborder les recherches sur ce thème.

3.1 Les recherches portant sur le rôle des acteurs en entreprise dans l'accompagnement en alternance

Les recherches québécoises retenues ici, au tableau 2, visent à faire ressortir les aspects reliés à notre objet d'étude : elles traitent du rôle des acteurs en entreprise auprès des stagiaires lors de séquences en entreprise dans un contexte d'alternance.

Tableau 2
Recherches québécoises : le rôle des acteurs en entreprise dans l'accompagnement de stagiaire en alternance

Auteurs	Pôle de l'alternance ¹²	Type de méthodologie	Apports pour la recherche en alternance
Savoie-Zajc et Dolbec (2002)	Méso	Mixte Entrevues de groupe et questionnaires (élèves) Entrevues semi-dirigées individuelles (enseignants-tuteurs)	Évaluer les dynamiques sous-jacentes à la mise en place de partenariat école-entreprise dans la planification et l'offre d'un nouveau programme d'études.
Hardy et Ménard (2008)	Méso	Qualitative Entrevues semi-dirigées (enseignants, élèves et tuteurs)	Comprendre, identifier et décrire les effets des stages pour les élèves en FP, en alternance.
Chevrier (2006)	Méso	Étude de cas Entrevues semi-dirigées individuelles (enseignants, élèves et tuteurs)	Identifier et décrire la perception des pratiques d'encadrement qui favorisent l'apprentissage des élèves en stage.
Gagnon (2007a)	Méso/Micro	Étude de cas Entrevues semi-dirigées individuelles, observations (enseignants, formateurs en entreprise)	Décrire l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprises à travers une séquence école-stage-école.
Mazalon, Gagnon, et Roy (2014)	Micro	Mixte Entrevues semi-dirigées individuelles questionnaires téléphoniques	Décrire les pratiques de supervision d'un point de vue organisationnel et pédagogique du superviseur en entreprise.

¹² Cette information réfère au pôle de l'alternance priorisé dans l'étude : mésosystémique (méso) et microsystémique (micro).

Plus particulièrement, elles cherchent à rendre compte de l'apport ou des effets de l'accompagnement du stagiaire lors de la séquence en entreprise, selon les dimensions mésosystémique et microsystémique de l'alternance dans un contexte de formation professionnelle. Optant majoritairement pour des travaux de type qualitatif, des chercheurs ont mobilisé la méthode de l'étude de cas; plusieurs recherches ont aussi été réalisées dans le cadre de la formation professionnelle (FP) au secondaire, sauf l'étude de Caron et Payeur (2002) qui cible en plus le milieu collégial.

Le tableau 2 ci-dessus présente donc un bilan des recherches québécoises retenues, le pôle de l'alternance abordé, le type de méthodologie utilisée et les apports relativement à la recherche en alternance. Les détails relatifs à ces recherches sont décrits dans les prochaines sections.

3.1.1 Les perceptions et les représentations des différents acteurs

Savoie-Zajc et Dolbec (2002) décrivent les dynamiques sous-jacentes à la mise en place de partenariats entre les centres de formation professionnelle ($n = 6$) et les entreprises, au moment de la planification et de l'implantation d'un diplôme d'études professionnelles (DEP) en Pâtes et papiers - Opérations. L'analyse de données provient de questionnaires adressés aux élèves ($n = 175$) et d'entrevues de groupe, les deux types de collecte ayant été réalisés à différents moments de la formation afin de recueillir les représentations de ces élèves sur les stages en alternance. Des entrevues individuelles semi-dirigées ont aussi été réalisées auprès d'enseignants ($n = 10$) et auprès de « formateurs en usine » ($n = 10$) qui ont accueilli les stagiaires. Ces derniers formateurs ont été questionnés sur la nature des responsabilités dans leur rôle de formateur auprès des stagiaires, de même que sur les zones de difficultés de la formation en alternance dans ce secteur d'activité.

Les résultats de l'étude de Savoie-Zajc et Dolbec (2002) montrent que les formateurs en usine doivent « s'accommoder » des stagiaires en entreprise (p. 234). Même s'il règne un bon climat de travail dans cet environnement, les travailleurs qui assument la gestion des opérations évoquent le fait qu'il ne reste que peu de place pour la pratique réservée aux stagiaires ou pour le partage de l'expérience dans l'apprentissage d'un métier.

Malgré cela, les élèves mentionnent avoir établi une relation positive avec les acteurs de l'entreprise. Cependant, même s'ils ont accès à des expériences variées en milieu de travail, les élèves sont critiques envers le manque d'articulation entre les notions théoriques acquises au centre de formation et la pratique telle que vécue en entreprise.

En ce qui a trait à l'appréciation de la formation en alternance vécue par les formateurs en usine, les résultats font ressortir que les ajustements apportés par l'entreprise sont limités. En fait, une première limite est associée à « la nature de certains objectifs du programme perçus comme étant irréalistes à cause des coûts qui seraient engendrés en cas d'erreurs par les stagiaires qui manipuleraient des machines coûteuses » (p. 234). Une seconde limite apparaît dans la structure hiérarchique de milieux syndiqués, qui restreignent le rôle du stagiaire et ses fonctions dans l'entreprise. S'appuyant sur la Typologie de l'expérience de travail de Guile et Griffiths (2000)¹³, Savoie-Zajc et Dolbec (2002) qualifient ce programme de « traditionnel »¹⁴ (p. 242). Dans ce modèle, l'objectif du stage se caractérise par l'insertion rapide de l'élève dans l'entreprise; les ressources de l'entreprise demeurent peu ou pas exploitées dans l'apprentissage de l'élève, et celui-ci est plus ou moins supervisé dans sa séquence de formation en entreprise.

À l'instar de Caron et Payeur (2002) dont l'étude s'est déroulée auprès d'acteurs locaux d'établissement d'enseignement et d'entreprises engagés dans des projets d'alternance ou de stage en milieu de travail, Savoie-Zajc et Dolbec (2002) mentionnent que l'engagement des entreprises étudiées reste problématique en raison des exigences et des implications organisationnelles qu'entraîne l'accueil de stagiaires. Cette limite a d'ailleurs été relevée dans plusieurs recherches sur l'alternance au Québec (Doray et Maroy, 2005a, 2005b; Landry et Mazalon, 1995). En effet, les enseignants des centres de formation professionnelle (CFP) souhaiteraient une participation plus active des formateurs

¹³ Guile et Griffiths (2000) classifient les curriculums favorisant une alternance entre l'école et le monde du travail. Cette typologie comporte cinq modèles de stage, du modèle traditionnel au modèle conjonctif.

¹⁴ Le modèle traditionnel, pour Guile et Griffiths (2000), correspond à un soutien minimum par les acteurs de l'entreprise pour un apprentissage réalisé en milieu de travail par le stagiaire. Ce dernier doit construire ses propres apprentissages de façon autonome. Savoie-Zajc et Dolbec (2002), Chevrier (2006) et Hardy et Ménard (2008) ont permis de préciser certains éléments dans ces modèles de collaboration entre les deux milieux de formation en contexte de formation en alternance.

en usine, notamment au regard de l'évaluation du stagiaire, et que ce dernier puisse participer « plus activement aux opérations liées à la production » (Savoie-Zajc et Dolbec, 2002, p. 242). Savoie-Zajc et Dolbec (2002) concluent à cet égard qu'« un bon stage est donc celui où l'usine va parrainer le stagiaire selon une formule de compagnonnage » (p. 230). D'ailleurs, dans cette recherche, les auteurs précisent que l'implication dans cette approche en alternance définit l'école comme demanderesse face à l'entreprise et doit, dans cette dynamique, faire valoir son expertise en formation ou, du moins, la partager, la faire connaître auprès des partenaires.

Dans les facteurs liés à la réussite du stage, Savoie-Zajc et Dolbec (2002) font ressortir la nécessité de la participation des acteurs de l'entreprise au plan de formation du stagiaire dans son apprentissage, en collaboration avec les différentes équipes de travail. Ces auteurs constatent que la création d'un environnement d'apprentissage optimal pour le stagiaire « entraîne bien sûr des répercussions sur les rôles des formateurs ainsi que sur les stratégies d'accompagnement qui seront mises en œuvre » dans les séquences en entreprise (p. 245). Cette étude nous renseigne sur l'importance de la création d'un environnement d'apprentissage optimal, soit l'implication des acteurs de l'entreprise dans leur rôle de même que dans les stratégies d'accompagnement à développer. Le travail de Savoie-Zajc et Dolbec (2002) ne présente cependant pas d'indications sur la stratégie d'accompagnement à adopter par les acteurs en entreprise accompagnant les stagiaires dans cet environnement de formation.

Même si l'engagement de l'entreprise semble limité au regard de certains facteurs comme le contenu des stages ou la structure hiérarchisée et syndicale de ces milieux ouvriers, les résultats de Savoie-Zajc et Dolbec (2002) font état d'un bon accueil et d'une relation positive entre le superviseur de l'entreprise et le stagiaire. Par contre, le fait que les chercheurs aient caractérisé ce programme de « traditionnel », selon la Typologie de l'expérience de travail de Guile et Griffiths (2000), implique non seulement que les ressources de ce milieu demeurent très peu exploitées dans l'apprentissage de l'élève, mais que ce dernier doit faire une insertion rapide à l'équipe de travail avec un soutien minimal. Nous constatons que cette étude de Savoie-Zajc et Dolbec (2002) fait ressortir quelques

aspects relatifs à la portée du rôle et des responsabilités des acteurs de l'entreprise dans l'accompagnement du stagiaire en milieu du travail, d'où l'importance de poursuivre les recherches sur cette problématique pour mieux comprendre les dimensions relatives à l'accompagnement des acteurs en entreprise auprès du stagiaire.

Voyons voir maintenant, à partir des résultats de l'étude de Gagnon (2007a), l'arrimage des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise dans une séquence école-stage-école dans le cadre d'une formation en alternance.

3.1.2 *Les pratiques éducatives chez les acteurs : l'arrimage dans l'action*

La recherche menée par Gagnon (2007a) ajoute à la compréhension de l'arrimage des pratiques éducatives¹⁵ des enseignants et des formateurs en entreprise en FP dans le secteur agricole, dans un contexte de formation impliquant l'approche en alternance. L'auteure fait ressortir l'hétérogénéité des pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise qui encadrent les élèves, de même que l'importance de la structure scolaire en alternance et l'arrimage qu'elle permet entre les deux milieux de formation. Dans cette recherche, précisons que l'auteure a combiné entrevues et périodes d'observation comme mode de collecte de données, en cohérence avec l'analyse de cette activité. Dans ses résultats, l'auteure précise que cet arrimage, très contextuel, dépend des intervenants, des ressources et des objets de formation. Pour Gagnon (2007b), bien que l'arrimage soit présent et qu'il y ait des liens entre l'école et l'entreprise dans la planification des objets de formation, « les enseignants ne tiennent pas compte des autres objets de formation abordés en entreprise » (p. 166). Cet arrimage n'est pas nécessairement volontaire de la part des formateurs en entreprise; lors d'une séquence en entreprise, ces liens « reposent essentiellement sur la planification rigoureuse des enseignants, l'organisation, la structure scolaire » (Gagnon, 2007a, p. 353).

¹⁵ La pratique éducative pour Gagnon (2007a, 2007b) est « non seulement repérable par ses procédures et ses produits, mais également par ses processus » (Bru, 2002, p. 145). Selon Gagnon (2007a), la pratique se rapporte à la fonction éducative d'une pratique professionnelle.

Les résultats de Gagnon (2007a) permettent aussi d'identifier et de caractériser, chez les formateurs en entreprise, les pratiques de guidage de l'activité définies par Savoyant (1995). Gagnon (2007a) indique que l'exécution prédomine; les opérations de contrôle restent souvent sous-entendues et « l'orientation constitue le plus souvent le raisonnement intérieur » du formateur en entreprise au cours de l'action sollicitée (p. 6). Dans des opérations d'orientation, en situation de travail, à la suite d'une démonstration ou de la description des opérations d'exécution, le formateur en entreprise met en action le stagiaire et favorise le développement de son autonomie. Sans quantifier la part de chacune des opérations de guidage, un des objectifs de Gagnon (2007a) était de « comprendre l'arrimage dans le déroulement de pratiques spécifiques » des acteurs de l'alternance (p. 272).

Comme il a déjà été mentionné par Hardy et Ménard (2002), Mazalon et Bourassa (2003) et Savoie-Zajc et Dolbec (2002), les modalités organisationnelles et pédagogiques de l'alternance balisent les décisions du milieu scolaire en ce qui a trait à la formation en entreprise, qui statue sur ce qui doit être réalisé durant les stages. D'ailleurs,

ce n'est pas l'expérience du stage qui est génératrice de la trajectoire des apprentissages, mais bien la structure scolaire des modules théoriques qui fournit un cadre aux expériences du milieu du travail. (*Ibid.*, p. 242)

Pourtant, un des principes de l'alternance réside dans l'importance accordée aux milieux de stage « comme lieux d'apprentissages irremplaçables et [devant faire l'objet d'] une attention permanente pour un ancrage des réflexions et des productions dans les réalités professionnelles » (Qridi, 2008, p. 123). Il ressort cependant de l'étude de Gagnon (2007a) que les objets d'apprentissage en entreprise restent encore très peu exploités par l'école. Le rôle du formateur en entreprise et ses fonctions exercées auprès de l'élève mériteraient une considération toute particulière pour une meilleure compréhension de l'articulation des deux milieux pour l'apprentissage de l'élève. Essentiellement, la complémentarité des lieux de formation pour le stagiaire en alternance et le soutien par l'acteur en entreprise tout autant que par l'enseignant dans le CFP représentent des aspects essentiels à la réussite du parcours de formation de l'élève (Gagnon, 2007a, 2007b; Mazalon *et al.*, 2014).

À l'instar de Savoie-Zajc et Bouteiller (2001) et de Billett (2003, 2004), Gagnon (2007a) souligne l'importance de l'engagement de l'élève dans sa séquence en entreprise, l'apport des acteurs du milieu de travail pour aborder la pratique ainsi que le « rôle central du formateur en entreprise pour l'accès au métier » (Gagnon, 2007a, p. 97). En définitive, l'enjeu ici porte sur la construction des relations de partenariat entre les deux milieux de formation pour la réalisation de liens, de relations, d'interactions en vue de l'apprentissage du stagiaire. Dans une étude de cas, ces constats ont été obtenus auprès d'enseignants en FP (n = 5) et en formation générale (n = 3), de même qu'auprès de formateurs en entreprise (n = 6). Cette recherche de Gagnon (2007a), émanant d'un nombre restreint de participants, fait ressortir des résultats qui ne concernent qu'un secteur de formation, celui de l'agriculture, où les entreprises sont majoritairement petites ou de type familial. Il s'agit aussi d'un contexte où le formateur peut avoir une relation de proximité avec le stagiaire.

La recherche de Gagnon (2007a) a permis de décrire, entre autres, des aspects relatifs au guidage de l'activité (Savoyant, 1995). Dans cette optique, en nous appuyant sur les résultats de cette recherche, nous croyons important d'identifier et de caractériser les actions du formateur en entreprise auprès du stagiaire en situation, dans différents secteurs de formation de la formation professionnelle en contexte d'alternance.

3.1.3 Les effets des stages sur l'apprentissage des stagiaires

La recherche de Hardy et Ménard (2008) a permis d'identifier les effets des expériences de stage en milieu de travail pour les élèves dans un contexte d'alternance en formation professionnelle (FP). Dans cette étude, les auteurs analysent les effets des stages en s'appuyant d'une part sur la Typologie de l'expérience de travail de Griffiths et Guile (2004), comme l'ont fait Savoie-Zajc et Dolbec (2002), et d'autre part sur la contextualisation des apprentissages élaborée par Lave et Wenger (1991). Hardy et Ménard (2008) postulent que la mise en contexte des apprentissages

exige la participation à une communauté de pratique, dans laquelle les individus peuvent acquérir des connaissances et des habiletés, grâce à leurs interrelations et leurs interactions avec des personnes plus expérimentées. (Hardy et Ménard, 2008, p. 691)

En ce sens, les auteures font ressortir que la participation du stagiaire à une communauté de pratique dans le milieu de stage représente un facteur potentiel de formation, ce qui renvoie à la dimension collective de l'apprentissage avec des travailleurs expérimentés.

Les résultats de Hardy et Ménard (2008) permettent de comprendre la valeur éducative des stages à partir de la perception d'élèves (n = 71), de leurs enseignants (n = 14) et de leurs tuteurs en entreprise (n = 25). La méthode employée d'analyse consiste à transposer les témoignages de ces trois acteurs de l'alternance afin de caractériser les programmes étudiés selon les modèles de la Typologie de l'expérience de travail (Griffiths et Guile, 2004). L'analyse des éléments de cette typologie a conduit au classement de deux modèles par Hardy et Ménard (2008). En effet,

La formation en stage dans les programmes de joaillerie et de dessin de bâtiment correspond au modèle traditionnel ; celle de mécanique de machines fixes ressemble au modèle expérientiel, alors que celle de mécanique industrielle combine les caractéristiques des modèles traditionnel et expérientiel. (Hardy et Ménard, 2008, p. 696)

À partir de ces résultats, les auteures mettent en évidence, sur le plan pédagogique, les conditions qui stimulent ou limitent l'apprentissage des élèves dans le milieu de travail. Dans un premier temps, les conditions favorables évoquées par les acteurs en entreprise sont les suivantes : 1) des précisions des enseignants pour l'atteinte des objectifs de stage et l'« expérimentation de lieux de stages diversifiés qui permettent une familiarisation avec des méthodes de travail complexes, des outils et des équipements variés » (*Ibid.*, 704); 2) des visites régulières des enseignants; 3) des stagiaires qui sont invités à se référer aux notions apprises en institutions et aidés dans leurs points faibles par les tuteurs. Dans un deuxième temps, les limites sont attribuées à la « non-reconnaissance de la valeur des apprentissages en contexte réel [...] et des exigences du travail d'encadrement des stagiaires [déployé] par les enseignants et les tuteurs » en entreprise (*Ibid.*, p. 705). Dans ces conditions, Hardy et Ménard (2008) formulent le souhait de promouvoir la formation chez les personnes qui encadrent les stagiaires en milieu de travail afin d'améliorer tant la qualité des stages offerts

en alternance que la formation de la relève dans ce milieu, ce qui a également été soulevé par Gagnon (2007a, 2007b).

Le travail de Chevrier (2008), dans l'équipe de recherche de Hardy et Ménard (2008), lui permet de faire l'analyse des données d'un des programmes d'études retenus, soit le programme de mécanique de machines fixes. Identifié comme un modèle expérientiel¹⁶, selon la Typologie de l'expérience de travail (Griffiths et Guile, 2004), ce programme se caractérise selon Chevrier (2006) par la complémentarité des deux lieux de formation – l'école et l'entreprise. L'encadrement se trouve ainsi enrichi par les ressources de formation dans les milieux de stage, où « les activités de stage permettent à l'élève de profiter de différentes sources de stimulation et de diversifier ses expériences » (Hardy et Ménard, 2008, p. 692). Chevrier (2006) indique que les résultats provenant des stagiaires réfèrent à leur perception des pratiques d'encadrement favorisant leur apprentissage. Pour ces derniers, le rôle du tuteur est d'aider, d'orienter ou de confirmer le choix de carrière et de démontrer une grande disponibilité. Quant aux résultats relatifs à la perception des tuteurs de leur pratique d'encadrement, ils portent sur la description du rôle de ces derniers en situation et de leurs pratiques favorisant l'apprentissage des stagiaires.

L'étude de Chevrier (2006) permet de faire ressortir trois pratiques d'encadrement des tuteurs qui favorisent l'apprentissage des élèves en entreprise : le questionnement, la démonstration et la réalisation de tâches. Notons que ces trois éléments peuvent se rapprocher des opérations de guidage décrites par Savoyant (1995) et analysées par Gagnon (2007a). En outre, Chevrier (2006) spécifie qu'une implication plus formelle des tuteurs dans l'évaluation des stagiaires favoriserait l'apprentissage des élèves en stage. En fait, cette étude cerne les pratiques d'encadrement des tuteurs, mais uniquement à partir de leur perception de leur rôle auprès du stagiaire. Précisons que, pour analyser le travail, « il faut aller sur le terrain, observer et enregistrer ce que font les acteurs » (Pastré, 2011, p. 35). Pour ces raisons, les dimensions relatives à l'encadrement pour l'acteur en entreprise nécessitent d'être observées en milieu de travail et questionnées pour mieux comprendre comment s'opèrent le rôle et les

¹⁶ Les différents modèles de la typologie de l'expérience de travail de Griffiths et Guile (2004) sont résumés dans le prochain chapitre, soit le cadre conceptuel.

actions de guidage de ce dernier, notamment afin d'améliorer la complémentarité de la formation dans les deux milieux. De plus, même s'il est important de souligner que, en alternance, le milieu de formation en entreprise constitue un terrain de choix pour comprendre ce phénomène, les données de Chevrier (2006) ne proviennent que des témoignages des tuteurs sur la perception de leur pratique d'encadrement des stagiaires dans un programme de formation. En combinant périodes d'observation et entrevues comme modes de collecte de données, une telle recherche qualitative aurait fait ressortir davantage d'aspects du phénomène étudié, afin de mieux le comprendre (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Voyons maintenant une récente recherche axée sur les superviseurs en entreprise, traitant du rôle de ces derniers et de leur pratique d'encadrement auprès des stagiaires.

3.1.4 *L'encadrement des stagiaires en milieu de travail*

La récente recherche de Mazalon, Gagnon et Roy (2014) visait à analyser la pratique d'encadrement chez les superviseurs en entreprises participant aux projets d'alternance en formation professionnelle dans différents secteurs de formation au Québec. Cette recherche ciblait la compréhension, d'un point de vue organisationnel et pédagogique, de l'encadrement offert aux stagiaires en milieu de travail, tel que déclaré par les superviseurs en entreprise. Dans cette recherche à grande échelle, les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire auquel 137 superviseurs ou responsables en entreprise ayant reçu des stagiaires ont répondu volontairement par entrevue téléphonique ou en ligne. La recherche québécoise a été réalisée dans onze secteurs de formation; celui de l'administration, commerce et informatique (39 % des répondants) était le plus représenté. Les données recueillies correspondent à la pratique d'encadrement « déclarée » par les superviseurs ou employeurs en entreprises, pratique qui peut, dans certains cas, être différente de la « pratique réelle » (Mazalon *et al.*, 2014, p. 118).

Sur le plan organisationnel, les résultats révèlent que, prioritairement, l'encadrement des tâches du stagiaire se fait de façon individuelle. Le type d'encadrement déclaré, « nommé par Hardy, Bouteiller et Parent (2000) *Individuel supervisé*, s'observe dans les milieux de

travail lorsque le superviseur est le seul à encadrer le travail du stagiaire, alors que les autres employés » ne s'impliquent que très peu (Mazalon *et al.*, 2014, p. 131). Par contre, les auteurs de cette recherche mentionnent que la plupart des superviseurs soulignent la présence des employés expérimentés dans l'encadrement du stagiaire. Cet encadrement se réalise aussi « dans une équipe de plusieurs employés afin de favoriser la diversification des apprentissages et [de] maintenir la productivité dans l'entreprise » (*Ibid.*). En complémentarité, le superviseur et les membres de l'équipe « définissent les tâches et donnent des conseils au stagiaire afin de contribuer à sa formation et à son intégration dans le milieu » (*Ibid.*, p. 129). Mazalon *et al.* (2014) soulignent que, dans la majorité des cas, les superviseurs déclarent avoir reçu des explications de la part des enseignants des CFP afin de préparer le stage, soit : la grille d'évaluation (95 % des répondants), les compétences à développer durant les stages (92 %), le rôle du superviseur (88 %), les éléments relatifs à la santé et la sécurité (81 %), les modalités pour faciliter l'apprentissage du stagiaire (73 %) ainsi que les documents d'information et de formation (72 %). Quant à la supervision du stagiaire, les superviseurs soulignent que, dans leur rôle, ils informent le stagiaire des méthodes de travail (87 %), lui font visiter l'entreprise (87 %), l'informent des tâches qu'il devra effectuer (81 %) et lui présentent le personnel de l'entreprise (81 %). Enfin, les superviseurs disent assumer l'évaluation du stagiaire (93 %).

À l'instar des travaux de Gagnon (2007a), les résultats de Mazalon *et al.* (2014) mettent en évidence que les actions des superviseurs quant au guidage de l'activité se centrent majoritairement sur les opérations d'exécution, au cours desquelles le superviseur dit « ce qu'il faut faire et non pourquoi il faut le faire » (Savoyant, 1995, p. 93). Bien que l'exécution soit une activité formative essentielle, Gagnon (2007a) souligne que, en introduisant des notions de formation auprès des superviseurs relativement aux autres opérations de guidage (opérations de contrôle et d'orientation), les activités de guidage pourraient « être fortement enrichies, pour une meilleure formation du stagiaire et un arrimage plus important théorie-pratique » (p. 42-43). Les conclusions de cette recherche, à l'instar de celles de Gagnon (2007a) et de Hardy et Ménard (2008), mettent en exergue l'importance de mettre en place, pour les acteurs en entreprise, une formation sur l'encadrement des stagiaires en faisant

ressortir les diverses opérations de guidage de l'activité, notamment les opérations d'orientation. Selon les études de Savoyant (1995), cette opération de guidage, associée aux actions des acteurs, permet non seulement « d'énoncer et de définir les règles d'action, mais de dégager les connaissances qui les fondent » (p. 97) en générant des activités d'appropriation.

Si la recherche de Mazalon et *al.* (2014) a l'intérêt de tracer un portrait du rôle et des actions des superviseurs dans l'exécution des tâches présentées au stagiaire, elle ne porte que sur les pratiques d'encadrement « déclarées », soit sur le regard que des superviseurs portent sur leur propre pratique. Les auteurs soulignent d'ailleurs qu'une analyse des pratiques « effectives » ou « réelles » permettrait d'affiner les résultats et de préciser les actions effectuées par ces acteurs auprès des stagiaires. Les résultats rendent aussi compte uniquement des pratiques de ces derniers selon les représentations des participants de la recherche; ils n'ont pas été interrogés pour dégager une vision plus globale des résultats obtenus. Également, la planification de périodes d'observation en situation permettrait de spécifier les actions « réelles » des acteurs en entreprise auprès des stagiaires en formation. En somme, la recherche de Mazalon et *al.* (2014), à l'instar de celles de Chevrier (2006), Gagnon (2007a, 2007b), de Hardy et Parent (2000), de Hardy et Ménard (2008) et de Savoie-Zajc et Dolbec (2002), a contribué à faire la lumière sur certains aspects de la formation en alternance, notamment le rôle et les responsabilités des acteurs de l'entreprise, et la présence du processus de guidage de l'activité auprès du stagiaire. Par contre, il importe de soulever quelques limites au regard de la méthodologie de ce projet. En effet, Mazalon et *al.* (2014) précisent que « l'observation de ces pratiques » en situation permettrait « de préciser les actions “ implicites ” et riches d'apprentissages effectuées par les superviseurs auprès des stagiaires » (p. 130). Cependant, seuls les superviseurs ont été interrogés; les données provenant des stagiaires auraient sans conteste affiné les résultats de ce projet.

Dans l'ensemble, nous avons vu que les recherches québécoises sur l'alternance montrent l'importance des fonctions, des responsabilités et des actions de l'acteur en entreprise auprès du stagiaire. Elles mettent aussi en évidence la présence du guidage de l'activité dans l'interaction entre l'acteur en entreprise et le stagiaire, et traitent du rôle de

soutien de cet acteur en entreprise et de l'implication des autres membres du personnel pour « contribuer à [l]a formation et à [l']intégration [du stagiaire] dans le milieu du travail » (*Ibid.*, p. 131). De plus, plusieurs études démontrent non seulement que le stagiaire doit avoir un rôle actif dans sa formation et assumer les tâches lui permettant de se développer, mais témoignent aussi de l'importance de « s'adapter aux normes et valeurs de la communauté [de pratique] ou du groupe de travail » (Hardy, 2005, p. 115), de s'intégrer dans ce milieu et être « imprégné par certaines significations, interprétations, croyances et valeurs ainsi que par certains comportements qu'il doit acquérir » (*Ibid.*) qui leur est propre.

À la suite de ces constats, il nous apparaît crucial de traiter la notion d'accompagnement, de même que des dimensions qu'elle implique dans la relation entre le formateur en entreprise et la stagiaire. Notre recherche permettra d'apporter des éléments essentiels à la compréhension des relations développées avec le stagiaire durant le stage, du rôle et des fonctions du formateur en entreprise assumé dans cet environnement, des visées poursuivies par la personne responsable de l'accompagnement et, finalement des interactions dans l'action avec l'acteur de l'entreprise lorsqu'il invite le stagiaire à participer aux tâches et à s'impliquer dans le milieu de travail. Nous savons que plusieurs éléments relatifs à cet acteur dans l'entreprise restent à documenter sur le plan scientifique, ce qui pourrait être fait notamment en recourant à différents modes de collecte de données combinés pour obtenir des informations ou des points de vue complémentaires provenant du milieu de travail.

Les recherches sur le concept de l'alternance au Québec, jusqu'en 2002 approximativement, s'intéressent en majorité aux dimensions macrosystémiques (systèmes éducatif et productif, règles, financement de l'État, etc.). Par contre, depuis une quinzaine d'années, on remarque une légère augmentation du nombre d'études touchant les dimensions mésosystémiques (institutions, entreprises, etc.) et microsystémiques (l'enseignant, l'élève, l'acteur de l'entreprise : leurs relations, l'implication, leur contribution dans le parcours de l'élève en stage), principalement, dans un contexte de formation initiale au secondaire. Cependant, la complexité des dispositifs de formation en alternance dans le secteur de la formation professionnelle implique l'analyse des relations entre le formateur en entreprise et le stagiaire, de l'action au regard de l'activité en situation, de l'évolution de ces situations et

du facteur temps impliqué dans ce processus, à savoir l'accompagnement déployé par le formateur en entreprise lors d'une séquence en entreprise de l'élève dans son parcours de formation.

Comme nous l'avons précisé, le terme encadrement (Chevrier, 2006; Hardy et Ménard, 2008; Gagnon, 2007a, 2007b; Mazalon *et al.*, 2014) utilisé par plusieurs chercheurs ne permet pas, à notre avis, d'inclure sur le plan conceptuel toutes les dimensions de l'accompagnement du formateur en entreprise auprès du stagiaire dans ce milieu. Nous privilégierons ainsi la notion d'accompagnement détaillée par Paul (2004) pour analyser les actions de cet acteur de l'entreprise auprès du stagiaire. Dans cette recherche, le travail spécifique de l'accompagnement renvoie à l'idée d'un mouvement assurant le passage, dans un parcours de formation séquentiel; il vise la réalisation et la mobilisation de la personne; il s'apparente à un processus dans un projet (*Ibid.*). Dans l'approche en alternance, Tilman et Delvaux (2000) soulignent que les acteurs en présence en entreprise, « leur engagement, leurs regards sur les apprentis et la formation, leurs conceptions et leurs pratiques d'accompagnement et de développement des compétences » (p. 103) exercent une influence sur le projet de formation. En fait, dans la dynamique de l'alternance, l'accompagnement évoque un processus, un cheminement vers un but; dès lors, l'accent est mis sur le chemin parcouru par le stagiaire plutôt que sur les résultats (Paul, 2003) obtenus. La prochaine section présente une synthèse des recherches recensées et nous amène à poser la question de l'accompagnement en milieu de travail en contexte d'alternance.

3.2 L'accompagnement en milieu de travail en contexte d'alternance

La finalité d'appropriation des compétences en milieu de travail poursuivie dans les programmes de la formation professionnelle privilégiant l'approche en alternance implique, comme plusieurs recherches l'ont montré, un rapprochement entre les milieux éducatif et productif. Cette complémentarité dans le cadre d'un partenariat plus étroit, vise à assurer l'articulation des lieux de formation pour le stagiaire et une meilleure adéquation formation-emploi, une finalité depuis longtemps recherchée. Un des objectifs réside dans la capacité à répondre le plus adéquatement possible aux besoins d'une main-d'œuvre qualifiée,

notamment par la collaboration des acteurs impliqués dans l'accompagnement du stagiaire au fil de son parcours de formation.

À cet égard, les recherches de Hardy et Ménard (2008), Chevrier (2006) et de Savoie-Zajc et Dolbec (2002) mettent en évidence, en s'appuyant sur les éléments de la Typologie de l'expérience de travail (Griffiths et Guile, 2004), les bénéfices de l'engagement des acteurs de l'entreprise dans l'insertion du stagiaire dans le milieu de stage : la motivation du stagiaire dans son projet de formation et dans la réussite de son parcours; la valeur éducative des stages en présence d'un modèle caractérisé d'expérientiel de même que l'augmentation des connaissances et des habiletés vers la maîtrise des fonctions de travail par la contextualisation des apprentissages. Chevrier (2006) fait à cet égard ressortir trois pratiques d'encadrement chez les tuteurs en entreprise.

Les études de Gagnon (2007a) et Mazalon, Gagnon et Roy (2014) témoignent de l'importance du rôle, des responsabilités et des actions du formateur en entreprise auprès du stagiaire. Ces recherches mettent en exergue les éléments qui ont trait à l'accueil du stagiaire dans l'entreprise, à l'attribution de tâches du superviseur à partir de consignes et de directives ainsi qu'aux modes de rétroaction dans l'évaluation des tâches effectuées par le stagiaire. Enfin, elles mettent en évidence des opérations de guidage de l'activité dans l'interaction formateur-stagiaire.

Au plan méthodologique, toutefois, les données recueillies concordent avec les pratiques d'encadrement que les superviseurs ont déclarées, elles peuvent cependant être différentes de leurs pratiques réelles. En effet, à l'exception de l'étude de Gagnon (2007a) qui s'est attardée aux pratiques effectives, mais sur un nombre restreint de candidats dans un seul secteur de formation, les résultats de l'ensemble des études que nous avons citées concernent les représentations ou les perceptions des acteurs en entreprise quant à leurs pratiques d'encadrement ou de supervision auprès du stagiaire. Dans ces conditions, elles présentent toutes des limites au regard de la description des pratiques qui, rappelons-le, comportent non seulement une dimension cognitive et temporelle dans l'activité, mais également une dimension comportementale (Altet, 2002; Pastré, 2011).

Alors que les études de Chevrier (2006), Gagnon (2007a), Hardy et Ménard (2008), Mazalon *et al.* (2014) et de Savoie-Zajc et Dolbec (2002) ont permis de lever partiellement le voile sur l'importance de l'acteur en entreprise auprès du stagiaire en contexte d'alternance, il nous semble pertinent d'aller plus loin dans la compréhension du rôle et des fonctions de cet acteur, de la relation qu'il développe avec le stagiaire, des visées poursuivies et des actions exercées en interactions pour faciliter son apprentissage. Toutes ces dimensions sont relatives à l'accompagnement que le formateur en entreprise devrait proposer au stagiaire en formation dans ce milieu. De là, nous posons la question générale de recherche suivante :

**Comment s'effectue l'accompagnement des stagiaires dans le milieu de travail,
par les formateurs en entreprise, dans un contexte d'alternance
en formation professionnelle au Québec ?**

3.2.1 L'intérêt de la question sur le plan social

L'alternance travail-études s'inscrit dans la volonté du MELS de rapprocher les milieux éducatif et productif afin d'augmenter le taux de réussite des jeunes en formation professionnelle. De nos jours, selon les données de 2010-2011, on retrouvait plus de 15 000 élèves inscrits dans les programmes d'études en alternance en formation professionnelle et technique (MELS, 2011a). L'alternance semble avoir fait la preuve de la valeur éducative des stages en milieu de travail, particulièrement, en ce qui concerne la mise en contexte des apprentissages scolaires et l'acquisition et le transfert des compétences, ce qui favorise une meilleure intégration au marché du travail (Chevrier, 2006; Hardy et Ménard, 2008; Gagnon, 2007a; Landry et Mazalon, 2002; Mazalon, Beaucher et Langlois, 2010; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002; Veillette, 2004).

S'intéresser actuellement à l'accompagnement mis en œuvre dans un milieu où l'alternance est mise en œuvre s'impose comme un enjeu fondamental du développement socio-économique au Québec. En effet, le rôle du formateur en entreprise est primordial dans le processus de formation pour développer une main-d'œuvre qualifiée, efficace, à la fois polyvalente et spécialisée et mieux adaptée aux besoins actuels et futurs du marché du travail.

Dans l'articulation requise entre les milieux et indispensable à l'alternance, l'intérêt de notre recherche tient entre autres au fait qu'elle permettra de fournir une image détaillée de l'accompagnement de l'élève par le formateur dans une séquence en entreprise. Les conclusions de notre étude permettront de faire des recommandations, tant sur le plan organisationnel que pédagogique, quant à la participation de l'entreprise dans l'accompagnement des stagiaires dans leur formation. Ces éléments permettront, éventuellement, d'améliorer la formation de la main-d'œuvre fondée sur une approche en alternance. Dans cette optique, nous souhaitons étoffer la compréhension actuelle de la relation que le formateur en entreprise développe avec le stagiaire, du rôle qu'il déploie dans ce processus de formation, des visées qu'il poursuit de même que des actions de guidage selon les opérations effectuées en interaction avec le stagiaire.

3.2.2 L'intérêt de la question sur le plan scientifique

La recherche québécoise sur l'alternance, comme nous l'avons expliqué, a priorisé longtemps l'étude d'éléments relevant du macrosystème. L'intérêt de notre recherche, qui se centre davantage sur les acteurs lors d'une séquence en entreprise, est celui d'aborder l'alternance sous l'angle du microsystème. Ainsi, au plan scientifique, caractériser les dimensions de la notion d'accompagnement spécifiquement à partir de cet acteur qu'est le formateur en entreprise, dans la complexité intrinsèque du processus en jeu dans les situations professionnelles, permettra d'aller plus loin dans la compréhension de la dynamique au cœur de cette approche en entreprise. Ce choix de milieu de formation s'explique par la rareté des recherches actuelles dans le secteur de la formation professionnelle, particulièrement celles sur l'alternance et traitant spécifiquement du formateur en entreprise dans l'accompagnement de stagiaire (Gagnon, 2007a). Enfin, les résultats de notre recherche doctorale permettront de développer les connaissances dans le secteur de l'enseignement en formation professionnelle, particulièrement celles sur les pratiques des acteurs en entreprises, ce qui devrait favoriser, de façon plus large, la connaissance des réalités de la formation professionnelle, les programmes d'études qui lui sont rattachés et les perspectives des métiers qui lui sont associés.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Sur le plan théorique, l'étude de l'accompagnement des stagiaires par le formateur en entreprise dans un contexte d'alternance s'appuiera sur un cadre conceptuel structuré autour de trois éléments. Dans la première partie du chapitre, nous privilégions le concept d'alternance, en abordant différentes typologies. Nous précisons par la suite les dimensions d'un système de formation selon le modèle de Donnay et Charlier (1991), en balisant ce concept comme Clénet et Demol (2002) l'ont développé selon les fondements de l'alternance. Dans la seconde partie de ce chapitre, nous traitons du concept de situation professionnelle pour expliciter « la dimension cognitive de l'activité pour comprendre l'organisation de celle-ci » dans le milieu du travail (Pastré, 2011, p. 29). Le guidage de l'activité élaboré par Savoyant (1979, 1995, 1996) nous servira d'assise pour décrire les interactions du formateur en entreprise avec le stagiaire en formation.

La notion d'accompagnement que nous mobilisons dans la troisième partie, à l'instar de Paul (2003), est issue d'un modèle où le formateur en entreprise opte pour une posture « de facilitateur, en créant les conditions d'apprentissage et les conditions de construction de l'expérience, sollicitant la réflexivité » (p. 24). Les dimensions de l'accompagnement abordées font référence à la relation, au rôle et aux fonctions et enfin aux visées poursuivies par l'accompagnant impliqué. Ce faisant, nous pourrions définir les objectifs spécifiques de notre étude pour l'analyse des formes d'accompagnement.

1. LE CONCEPT DE L'ALTERNANCE EN FORMATION

De nombreux chercheurs français et quelques chercheurs québécois ont conceptualisé l'alternance en formation, l'ont définie, et plusieurs en ont élaboré des typologies (Agulhon, 2000; Bourgeon, 1979; Dumont et Wilk, 1992; Fonteneau, 1993;

Geay, 1998; Gimonet, 1998; Landry, 1992; Mazalon et Bourassa, 2003; Tilman et Delvaux, 2000). Mazalon et Landry (1998) indiquent par ailleurs que « les pratiques diversifiées et les nombreuses expressions utilisées pour définir l'alternance démontrent la complexité de cette notion » (p. 101). Bourgeon (1979) fut l'un des premiers chercheurs à proposer une définition :

L'alternance en sciences de l'éducation procède d'une succession de périodes de travail ou de vie active en entreprise, et de périodes d'« études » dans un établissement de formation, s'inscrivant dans un rapport théorie-pratique. (p. 11)

Vue comme un système, l'alternance s'applique au dispositif de formation articulant la formation en milieu scolaire et l'activité professionnelle effectuée dans le milieu de travail. Mazalon et Landry (1998), dont la recherche s'applique à analyser l'évolution de l'alternance au Québec, indiquent que l'alternance sous statut scolaire « désigne une formation qui permet aux élèves d'apprendre un métier ou une fonction de travail en faisant alterner des périodes d'enseignement à l'école et des stages en entreprise » (p. 98). Placée dans une perspective organisationnelle, l'alternance prend forme « en fonction des politiques, des objectifs et des moyens choisis par les institutions, les partenaires et les acteurs qui décident de sa réalisation » (*Ibid.*, p. 102). L'alternance poursuit ainsi de multiples finalités en fonction des acteurs de milieux distincts, qui élaborent, coordonnent et mettent en application le projet (*Ibid.*). Différente de la formation traditionnelle, elle se distingue selon les milieux variés où elle est mise en œuvre en fonction de facteurs comme « l'espace, le temps, les ressources, les relations et certaines modalités organisationnelles et pédagogiques » (*Ibid.*, p. 102). Donc, l'alternance s'organise, notamment selon les populations visées, le rythme, le milieu, la durée des stages et les personnes en responsabilité de ce projet de formation.

L'avancement théorique et empirique de l'alternance en formation permet aujourd'hui de définir ce concept et de comprendre son étude selon une vision globale et systémique en trois niveaux : institutionnel, organisationnel et actoriel (Clénet et Demol, 2002). Dans la présente recherche, comme nous l'avons présenté au chapitre

précédent, nous nous intéressons principalement à comprendre les modalités d'interaction entre le formateur en entreprise et le stagiaire, dans le pôle actoriel, soit au sein du microsystème. Plus précisément, nous voulons d'une part comprendre, à partir du modèle théorique de Clénet et Demol (2002), comment le formateur peut tenir compte des trois variables du microsystème (environnement, contenu-matière, apprenant) dans une situation professionnelle, et d'autre part, connaître les éléments et les étapes priorités dans les situations éducatives : comment l'acteur en entreprise articule-t-il ces dimensions dans l'action pour l'apprenant, en contexte de formation? Tout en sachant que les niveaux mésosystémique et macrosystémique qui renvoient aux institutions et aux politiques des systèmes d'éducation et de production influencent également les interactions entre le formateur et le stagiaire dans son milieu, nous avons choisi de centrer notre recherche davantage sur l'étude des dimensions du microsystème dans le milieu de travail. Nous aborderons ainsi les différentes conceptions et finalités de l'alternance élaborées en fonction des objectifs de recherche de certains auteurs phares.

1.1 Les conceptions et finalités de l'alternance

Bien que nous constatons de multiples définitions de l'alternance, toutes mettent l'accent sur les deux lieux de formation, qui réfèrent à une articulation entre formation à l'école et formation en entreprise (Bachelard, 1994; Dumont et Wilk, 1992; Tilman et Delvaux, 2000). La complexité du système en alternance a incité plusieurs chercheurs à élaborer des typologies pour caractériser les variables analysées entre : la théorie et la pratique, les systèmes éducatif et économique, les relations école-entreprise et leur logique, les contenus d'apprentissage formalisés (Gimonet, 1984). Plusieurs autres variables sont traitées aussi selon la problématique analysée ou encore pour exprimer la disjonction ou l'articulation d'unités de formation entre les phases de l'alternance (*Ibid.*). En ce sens, ces dernières recherches donnent un éclairage nouveau à la problématique. Dans les prochains paragraphes, nous présentons les divers modèles qui pourront contribuer à notre réflexion sur notre objet de recherche tout en indiquant comment les chercheurs ont considéré les variables à la base de ces modèles. Le tableau 3, à la page suivante, résume les différentes typologies en fonction de l'articulation des séquences de formation entre deux phases d'alternance.

Dans leur *Manuel de formation en alternance*, Tilman et Delvaux (2000), en France, ont permis d'envisager des liens entre la théorie et la pratique, des modèles pour les tuteurs en entreprise et des outils pour résoudre des questions quant à la mise en place de partenariats entre l'école et l'entreprise. Ils ont aussi élaboré une typologie selon l'intention pédagogique des stages.

Tableau 3
Modèles typologiques de l'alternance

Auteurs	Typologie élaborée selon...	Types
Landry et Mazalon (2002)	Les objectifs et les modalités des périodes de stage dans un contexte d'alternance au Québec.	Enseignement coopératif Alternance travail-études Alternance études-travail
Françq, Leloup et Barré (1998) dans Fusilier et Maroy (2002)	L'engagement de l'entreprise dans leur participation	Selon la logique de : Coût Formation Réserve de main-d'œuvre Embauche de main-d'œuvre
Tilman et Delvaux (2000)	L'intention pédagogique	Observation (re)socialisation ou qualification Perfectionnement
	Le statut du public	Alternance scolaire Alternance d'apprentissage Alternance d'insertion
Bourgeon (1979)	L'intégration théorie-pratique dans l'analyse spatio-temporelle des pratiques	Juxtapositive Associative Copulative ou intégrative
Malglaive (1979)	Les problèmes de formation des formateurs	Fausse alternance Alternance approchée Alternance réelle
Gimonet (1984)	L'alternance pratiquée par l'institution et modalité d'alternance vécue par l'apprenant	Alternance rythme Alternance réversibilité
Mazalon (1996); Mazalon et Bourasssa (2003)	Les logiques relationnelles dans le rapport entre l'école et l'entreprise	Relations : De service Consensuelle De réciprocité
	L'articulation des contenus offerts entre les deux milieux	Alternance juxtapositive Alternance concertée
Vanhulle, Merhan et Ronveaux (2007)	Quatre conceptions de la formation par alternance	Applicationniste Acculturateur Intégrateur précoce Intégrateur par étapes

Ces auteurs distinguent trois types d'intention, soit l'*observation*, la *(re)socialisation* (ou la *qualification*), et le *perfectionnement*. Ils établissent ensuite trois types d'alternance selon le statut des apprenants visés : *l'alternance scolaire*, *l'alternance apprentissage* et *l'alternance insertion*.

Toujours du côté de la France, Bourgeon (1979) distingue « trois types d'alternance allant [...] de la forme la plus élémentaire à la forme la plus complexe » (dans Gimonet, 1984, p. 82). Évoquant les liaisons entre les « milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire » (*Ibid.*, p. 83), il qualifie l'alternance de *juxtapositive*, d'*associative* et de *copulative*, ce qui rejoint sensiblement la typologie proposée par Malglaive (1979). Ainsi, à la même époque que Bourgeon, Malglaive (1979) avait établi une typologie à la suite de sa réflexion sur les problèmes de formation des formateurs en contexte d'alternance en distinguant la *fausse alternance*, l'*alternance approchée* et l'*alternance réelle*. Il s'agit, à cette époque, de l'un des premiers chercheurs à présenter une typologie de l'alternance, et à la définir en fonction de critères de disjonction ou d'articulation entre les deux milieux de formation (Gimonet, 1984). Selon Malglaive (1979), la définition de l'*alternance réelle* cible la construction du projet personnel de l'alternant et sa mise en œuvre par un retour réflexif. Ce type d'alternance se distingue par l'implication significative de l'apprenant et la collaboration des institutions en présence, qui assurent l'efficacité de cette approche (Gimonet, 1984). L'auteur en fait un modèle éducatif dans lequel les alternants développent un rapport au savoir et des stratégies d'apprentissage spécifiques en réalisant des apprentissages expérientiels et formels distincts de ceux réalisés en institution scolaire (*Ibid.*).

Enfin, finalement, selon Vanhulle, Merhan et Ronveaux (2007) en Suisse, l'alternance représente un système de formation axé sur des temps d'apprentissage entre les deux milieux de formation. Son articulation peut aller « de la coexistence pure et simple à l'articulation la plus cohérente possible » (*Ibid.*, p. 12). Selon les formes d'articulation, ces derniers auteurs définissent quatre grands modèles du rapport entre le formateur sur le terrain et le formé, à savoir les modèles *applicationniste*, *acculturateur* et *intégrateur précoce*, et le modèle *intégrateur par étapes*.

Francq, Leloup et Barré (1998), en Belgique, ont pour leur part utilisé les résultats de leur recherche sur l'organisation de l'apprentissage industriel et sur les formations pour des groupes de bas niveau de qualification dans le secteur de la fabrication métallique pour définir quatre logiques de participation et de collaboration des entreprises dans le projet d'alternance. Ces logiques sont présentées comme les logiques *de coût*, *de formation*, *de*

réserve de main-d'œuvre et d'embauche de main-d'œuvre. Elles ont été reprises dans l'étude de Fusilier et Maroy (2002) afin de faire un bilan des quatre périodes d'institutionnalisation et une synthèse des recherches sur l'alternance dans la formation en Belgique francophone.

Au Québec, Mazalon (1996) a exploité des résultats issus de ses études doctorales sur l'analyse des représentations des acteurs du milieu éducatif et de milieux productifs et mené une recherche ultérieure avec Bourassa. Mazalon et Bourassa (2003) ont ainsi proposé un modèle selon 1) les logiques relationnelles articulant le rapport entre les relations école-l'entreprise : les *relations de service, consensuelles et de réciprocité* et 2) selon la forme que prend l'articulation des contenus offerts dans les deux milieux de formation, à savoir une *alternance juxtapositive* et une *alternance concertée*.

Puisque notre étude se situe dans une perspective de qualification de la main-d'œuvre en alternance et dans une logique d'action, nous retenons la typologie de Tilman et Delvaux (2000) qui réfère à *l'alternance qualifiante* plutôt que *socialisatrice*, en termes d'intention pédagogique. Dans notre perspective, « l'entreprise contribue, dans cette formule, à faire acquérir les bases du métier » (*Ibid.*, p. 21) en vue d'une éventuelle insertion.

En outre, si toutes ces typologies sont pertinentes à bien des égards sur le plan conceptuel, celle de Landry et Mazalon (2002) nous apparaît constituer une prémisse à notre recherche pour situer précisément cette dernière dans le contexte québécois d'alternance travail-études (ATE) en formation professionnelle (FP). En effet, Landry et Mazalon (2002) distinguent trois formes d'alternance au Québec en fonction des objectifs et des modalités des périodes de stages intégrées dans les dispositifs de formation. Il s'agit de *l'enseignement coopératif*, de *l'alternance école-travail* et de *l'alternance travail-études* (tableau 3, p. 66). Dans le milieu universitaire, le régime coopératif désigne par exemple une approche permettant d'insérer des séquences de longue durée en entreprise entre deux sessions d'études à l'université. L'alternance école-travail représente une formule éducative similaire conçue pour les programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) au secondaire depuis 1992. Quant à l'approche en alternance travail-études, elle s'amorce vers

la fin des années 80, à la suite de la réforme en formation professionnelle. Peu de temps après, l'intérêt pour cette approche se manifeste en formation technique au collégial.

Nous retenons aussi la vision que l'alternance est représentée, selon Gimonet (1984), par un système qui prend en considération l'environnement et plusieurs variables, et au sein duquel s'opèrent les interactions, les interrelations entre les acteurs :

L'alternance provoque une extraordinaire complexification d'un système éducatif par le nombre de variables qu'elle introduit. L'arrivée de la variable « environnement » perturbe, modifie totalement le fonctionnement des variables traditionnelles de l'acte pédagogique. [...] tout phénomène de complexification oblige [...] à considérer chaque élément comme l'un parmi d'autres en interrelation dans un ensemble multicausal. Car tout est relation. (p. 27)

À l'instar de Gimonet (1984) qui conçoit l'alternance comme un espace multidimensionnel, Clénet et Demol (2002) adoptent cette vision globale et systémique de l'alternance comme un « système vivant [qui] naît, se développe, se transforme et se met en tension avec d'autres systèmes » (p. 83). Il devient ainsi indispensable de considérer les processus, les interactions, la dynamique relationnelle qui existent et se développent entre les acteurs du système pour comprendre et interpréter leur rôle dans ce phénomène éducatif et surtout dans l'accompagnement du stagiaire par le formateur en entreprise. Ils posent les fondements d'un système en alternance à partir du modèle élaboré par Donnay et Charlier (1991). Tout comme Gimonet (1984), notre conception de l'alternance s'inscrit dans un système impliquant une pédagogie de la complexité, dans l'espace et dans le temps. Nous détaillerons les fondements de ce système de formation dans la prochaine section.

1.2 La conception de l'alternance comme un système

Dans une configuration de l'alternance en système, « les savoirs mis en circulation relèvent des sphères diverses, oscillent entre collusion, complémentarité, contradiction, tension, conflit » affirment Vanhulle, Merhan et Ronveaux (2007, p. 9) dans le numéro de *Raisons éducatives*, dans lequel plusieurs chercheurs prennent d'ailleurs position sur le

concept de l'alternance en formation. Déjà en 1984, Gimonet concevait que l'alternance implique des relations qui apportent des différences sensibles selon la nature, le nombre de variables considérées et le champ de préoccupation dans lequel elles s'inscrivent. Tel que nous l'avons mentionné, la stratégie de formation qu'est l'alternance dépasse la simple adéquation formation-emploi. Elle propose un nouveau paradigme de formation soulevant l'enjeu de la transférabilité, par l'enrichissement, sur le plan cognitif, des expériences personnelles entre l'entreprise et l'école, d'une part, et des savoirs acquis qui peuvent se transférer entre ces deux milieux dans l'acquisition des compétences, d'autre part (Meirieu, 1992). Dans cette vision et s'appuyant sur différents repères, Clénet et Demol (2002) définissent l'alternance

comme un enchevêtrement d'actions de natures diverses, dans des environnements complexes, avec des acteurs multiples, des systèmes d'actions finalisées (missions, fonctions, valeurs) produisant des effets à différents niveaux (acteurs, organisations, institutions), et se transformant au fil du temps, tout en transformant leur environnement. (p. 102)

Nous avons donc retenu les éléments de cette définition du concept de l'alternance où, dans un système, s'articulent trois pôles. La complexité du système en alternance doit prendre en compte, notamment, l'interaction entre les pôles, les diverses composantes et les variables d'ordre, institutionnel et individuel, de même que les variables relatives au savoir et aux relations interpersonnelles (Gimonet, 1984) pour préserver sa logique éducative.

Les approches par typologie ne permettent pas, selon Clénet et Demol (2002), d'appréhender les processus et les interactions de l'alternance « conçue comme un objet complexe » (p. 85). Ainsi, à partir du modèle de formation de Donnay et Charlier (1991) conçu pour l'analyse et la compréhension des situations de formation, les auteurs français précisent le système en alternance d'une façon plus globale, en considérant non pas des particularités de l'alternance ou un seul élément en particulier, mais en en distinguant trois pôles ou niveaux : le macrosystème, le mésosystème et le microsystème. La figure 1 ci-après représente deux de ces pôles, à savoir le microsystème et le mésosystème, où s'articulent « cinq registres de variables : le contenu-matière, l'apprenant, l'environnement [...] le

contexte organisationnel et culturel (organisation ou institution) » (Clénet et Demol, 2002, p. 70) dans des niveaux qui se transforment « au fil du temps, tout en transformant leur environnement » (*Ibid.*, p. 102). Les différents niveaux de l'alternance et ce qu'ils impliquent seront décrits dans les paragraphes qui suivent.

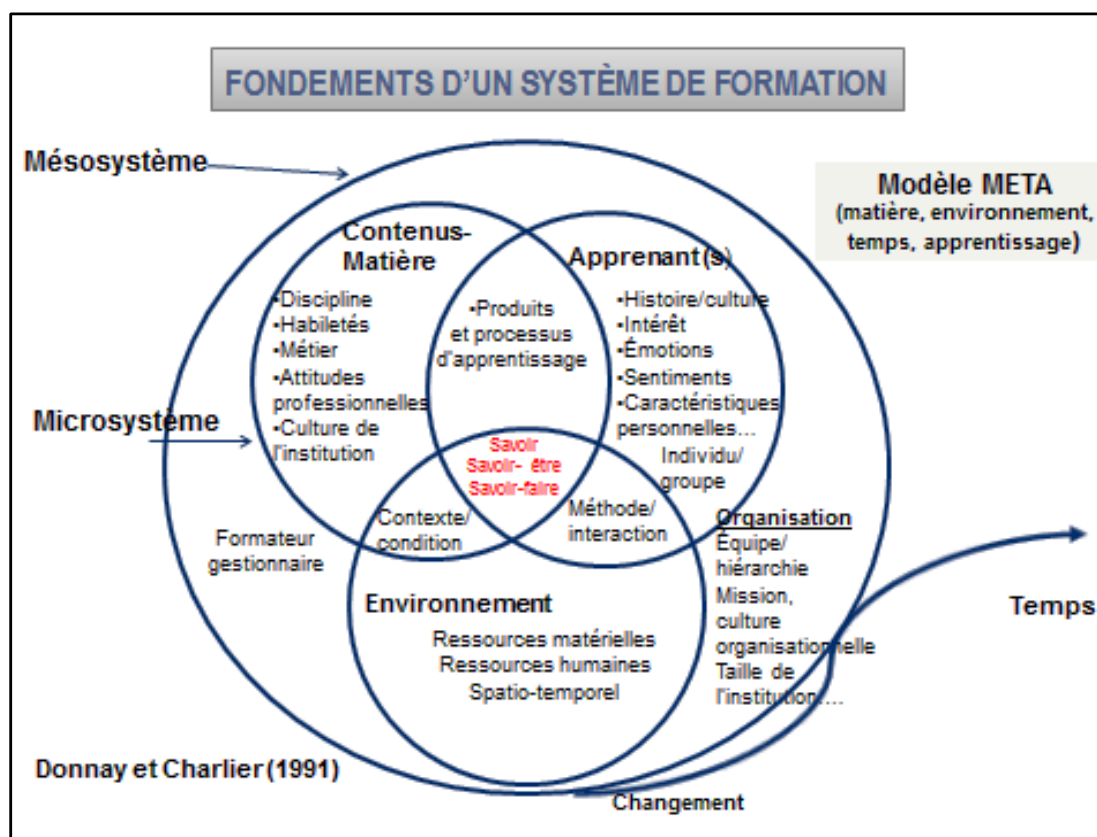


Figure 1 : Le système de formation selon Donnay, J. et Charlier, E. (1991). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

Le troisième pôle, macroscopique, que nous n'avons pas illustré, considère en l'occurrence, les systèmes économiques et éducatifs impliqués dans l'approche en alternance. Clénet et Demol (2002) définissent l'existence de ces trois pôles de la façon suivante :

- 1- Le pôle institutionnel ou le macrosystème : les systèmes éducatif et économique, institutions et organisations impliquées ayant une histoire, une culture, des valeurs, des

finalités et ses propres logiques : « formative pour l'une, productive et économique pour l'autre » (p. 102) allant jusqu'aux niveaux régionaux et nationaux;

- 2- Le pôle organisationnel ou le mésosystème : les organisations partenaires, l'établissement et « l'entreprise, comme des entités dynamiques ayant chacun leur mode d'organisation et de fonctionnement » (p. 103);
- 3- Le pôle actoriel ou le microsystème : ce pôle est relié directement au stagiaire qui alterne « au croisement de deux institutions, de deux organisations » (p. 104), le stagiaire devient l'acteur central de sa formation, dans ses actions relatives aux apprentissages, dans « la construction de son projet personnel » (*Ibid.*).

Ce que nous identifions comme espace d'accompagnement entre le formateur en entreprise et le stagiaire se retrouve à l'intérieur des dimensions du mésosystème et du microsystème. Le stagiaire, dans ce pôle « au croisement de deux organisations » (*Ibid.*, p. 104), tiendra compte, autant à l'école qu'en entreprise, des relations professionnelles, de la culture et des actions relatives à sa formation, dans le temps (figure 1).

Dans cette vision plus systémique de l'alternance proposée par Clénet et Demol (2002), il s'agit de bien comprendre, pour notre recherche, les interactions dans le cadre d'un contexte en alternance qui se développe, se transforme et, surtout, évolue en fonction du temps. La prochaine partie détaille quelques éléments du mésosystème et, de façon plus spécifique, les dimensions du microsystème ciblées dans notre recherche.

1.2.1 *Le mésosystème de l'alternance*

Le mésosystème est appelé à se transformer sur le plan pédagogique; il nécessite

de nouvelles ingénieries de formation favorisant l'articulation des lieux et des contenus, le rapprochement des savoirs à enseigner avec les situations concrètes vécues, l'identification de savoirs multiples et implicites, la prise de conscience des réalités évolutives du monde du travail. (Clénet et Demol, 2002, p. 101)

Dans le contexte école-entreprise, les acteurs coordonnent la mise en place du projet de formation dans ses dimensions organisationnelles. La logistique de piloter, de réguler un projet ou une activité de formation en alternance, et de définir les modalités de formation se réalise en fonction des représentations et des conceptions des acteurs en place. Les interactions entre ces derniers acteurs, leur rôle dans ces organisations et leur mission entraînent une action sur le projet pédagogique dans le temps et dans l'espace. Clénet et Demol (2002) décrivent ce modèle comme le pôle organisationnel de l'alternance. Quant à Donnay et Charlier (1991), ils précisent que les dimensions en jeu influencent les comportements de même que les valeurs des acteurs en présence selon le type d'organisation et la culture de cette dernière, notamment au regard de la formation en entreprise. Ce contexte organisationnel aura donc une influence sur la formation et sur l'accompagnement offert au stagiaire par le formateur en entreprise. Nous retenons ces éléments comme facteurs pouvant être favorables ou limiter l'accompagnement dans l'environnement de formation. Cela va dans le sens de l'étude de Billett (2003), dont le choix du terrain de recherche a permis l'analyse de l'apprentissage sur la place de travail. Les dimensions du mésosystème nous fourniront une base pour appréhender les actions d'apprentissage représentant des facteurs qui assurent l'efficacité ou la contrainte de l'accompagnement de l'acteur dans un environnement structuré comme le milieu de travail.

Caron et Payeur (2002), dans leur étude sur le développement paradoxal de l'alternance au Québec, tout comme Savoie-Zajc et Dolbec (2002), ont mis en évidence la nature des responsabilités dans la formation des stagiaires en entreprise et les zones de difficultés que cette dernière implique. Ces aspects réfèrent notamment à la dynamique de planification de la formation, soit la vérification des aspects organisationnels, des environnements de formation et de la posture des formateurs en entreprise : ces formateurs doivent agir à titre de mentors, de guides ou de tuteurs (Hardy, 2005) en permettant aux stagiaires, dans un premier temps, d'atteindre les objectifs du programme d'études et, dans un deuxième temps, d'acquérir des compétences en vue d'exercer un métier dans ce domaine (*Ibid.*). À ce titre, l'étude de Maroy et Doray (2002), dans un contexte de formation en

alternance, illustre que la mise en œuvre du rapprochement école-entreprise peut s'opérer par un travail qui tend à s'orienter selon :

- A. Les modalités d'organisation du calendrier [...] de stage;
- B. Les modalités de suivis et d'évaluation du stage;
- C. Les ajustements pédagogiques ou organisationnels à l'intérieur [...] de l'entreprise;
- D. La contribution de l'entreprise dans les outils développés pour l'accueil et la formation du stagiaire. (Maroy et Doray, 2002, p. 261)

Enfin, l'étude de Hardy et Ménard (2008) illustre aussi un des facteurs dans le mésosystème pouvant favoriser ou devenir une limite à l'accompagnement de stagiaire, à savoir « la visite régulière des lieux de stage par les enseignants » (p. 704) du centre de formation professionnelle.

En fait, dans le pôle du mésosystème, nous retenons les aspects de l'étude de Maroy et Doray (2002) et le facteur de Hardy et Ménard (2008) afin de décrire, dans le contexte organisationnel, les facteurs favorables et les limites à l'accompagnement du formateur en entreprise dans son organisation de travail. Cependant, comme nous l'avons déjà évoqué, l'objet de la présente recherche repose davantage sur les dimensions du microsystème, que nous décrivons dans la prochaine section.

1.2.2 Le microsystème de l'alternance

Comme nous l'avons évoqué, au regard du concept de l'alternance, Clénet et Demol (2002) considèrent trois niveaux permettant de traiter des situations d'alternance. Donnay et Charlier (1991) avaient défini en détail les variables et les intersections à l'un de ces niveaux, le microsystème, pour que le formateur puisse comprendre les situations de formation. Leur conception est schématisé dans la figure 2, ci-dessous.

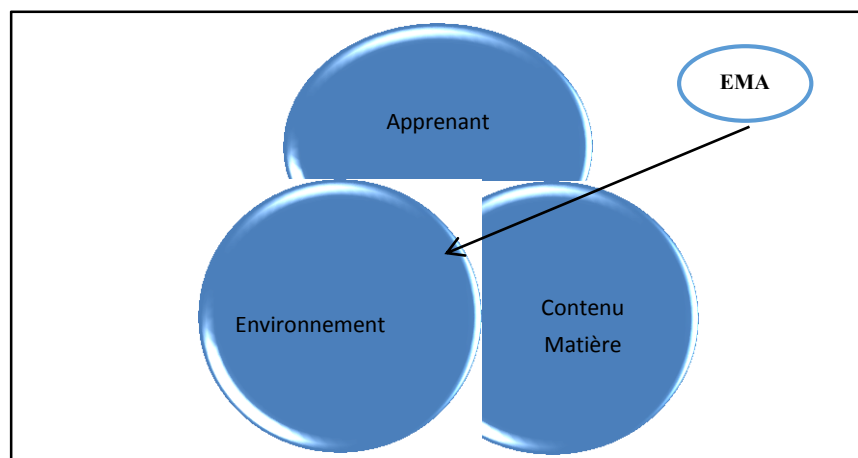


Figure 2 : L'interaction contenu-environnement-apprenant selon Donnay, J. et Charlier, E. (1991). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

À des fins didactiques, le modèle de Donnay et Charlier (1991) illustre les « processus qui sous-tendent les fonctionnements du formateur, des apprenants et certaines modalités d'interactions entre ceux-ci, dans le cadre d'une situation de formation » (p. 69). Les auteurs spécifient qu'en sciences de l'éducation, « le processus de construction des connaissances occupe une place centrale » (p. 95). S'appuyant sur les études de Piaget fondées sur l'interaction entre le sujet et son milieu, d'une part, et entre la théorie et la pratique, d'autre part, le modèle itératif de Donnay et Charlier met en synergie des conditions spatio-temporelles et oblige le sujet à élaborer de nouvelles structures cognitives. En ce sens, « apprendre est une construction de la connaissance qui passe par des paliers d'équilibre succédant à des moments de déséquilibre » (*Ibid.*, p. 103). Dans cette optique constructiviste, la formation de l'apprenant est conçue comme si elle s'insérait dans un système complexe où les acteurs (apprenant et formateur) interagissent pour construire les savoirs (*Ibid.*). Ainsi, le microsystème symbolise une « zone » où s'articule le travail du formateur dans toutes les situations éducatives.

Le formateur, à travers son expérience, sa relation avec le stagiaire, ses valeurs et son statut doit être à même de maîtriser l'ensemble des dimensions relatives à l'apprenant (A), au contenu-matière (M) et à l'environnement (E), les trois dimensions du microsystème

ou l'EMA (*Ibid.*). Ce modèle de Donnay et Charlier (1991) présente une lecture des situations de formation pour le formateur en entreprise et illustre les éléments qui composent ces situations. Cette articulation montre que le stagiaire devient l'acteur de sa formation dans « la construction de son projet personnel [et dans] l'évolution de ses représentations (de soi, des autres, du métier...), de ses savoirs liés à l'action professionnelle » (Clénet et Demol, 2002, p. 104). Le stagiaire se trouve confronté aux questions liées à ses apprentissages, autant dans sa formation que lors des séquences en établissement scolaire ou des séquences en entreprise, dans l'environnement productif-éducatif. Tenant compte de cette intégration complexe entre les trois dimensions, le formateur en entreprise peut, dans certaines conditions de travail, organiser des situations de formation en contexte pour que l'apprenant se forme à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être impliquant des contenus organisés à ces fins (Donnay et Charlier, 1991). « Les fonctions d'accompagnement, tant au centre de formation qu'en entreprise, apportent une aide indispensable » (Clénet et Demol, 2002, p. 104) à l'accomplissement du projet professionnel de l'apprenant. Nous présentons, dans les deux prochaines sections, l'interaction apprenant-contenu-matière de même que l'interaction apprenant-environnement. Bien qu'il existe une interaction contenu-matière-environnement façonnant le rapport au savoir selon les supports utilisés et bien qu'un formateur expérimenté doive être conscient de cette interaction, nous ne nous attarderons pas à ce sous-système.

1.2.2.1 *L'interaction apprenant-contenu-matière.* Le premier sous-système du microsystème, nommé apprenant-contenu-matière, représente l'intersection entre l'apprenant et le contenu-matière. Ce sous-système implique le formateur mettant en œuvre des actions qui, dans l'interaction matière-apprenant « supposent des actes professionnels précis de la part du formateur » et favorisent les processus et les produits en jeu dans l'apprentissage (Donnay et Charlier, 1991, p. 74). Les processus d'apprentissage réfèrent aux démarches cognitives de l'apprenant, au développement, à l'acquisition et au transfert de ses compétences. Quant aux produits d'apprentissage, ils représentent les résultats liés aux savoirs, aux savoir-faire et savoir-être (Donnay et Charlier, 1991). Nous ne considérons pas l'analyse des savoirs acquis par le stagiaire dans cette recherche, mais nous nous intéressons particulièrement aux actions des formateurs en entreprise qui, par leur expérience, leur vision

et leur démarche, en situation professionnelle, présentent des situations de formation susceptibles de favoriser les processus et les produits d'apprentissage chez le stagiaire.

À cette intersection où l'on distingue deux facettes, à savoir les processus et les produits de l'apprentissage – le rôle du formateur se focalise sur l'action qu'il démontre ou qu'il laisse faire au stagiaire. Dans le premier cas, le formateur démontre, explique, traite la situation, puis offre au stagiaire la possibilité de comprendre un principe, d'accomplir une tâche ou de réaliser l'une des étapes de la démarche dans une situation professionnelle. Quant aux produits de l'apprentissage, ils renvoient aux acquis, aux résultats en termes d'objectifs souhaités. Dans ce cas, le rôle du formateur en entreprise, toujours dans l'action, prendra des informations, analysera la situation et pourra faire entre autres l'évaluation formative de la maîtrise des différentes étapes du processus et des résultats attendus (Donnay et Charlier, 1991). Nous discuterons plus avant des variables des processus, ou de cette intersection contenu-matière-apprenant lors de la présentation du concept de situation professionnelle.

Les résultats de la recherche québécoise de Hardy et Ménard (2008), sur l'alternance, font état, au plan pédagogique, d'une condition influençant l'apprentissage des stagiaires par le formateur en entreprise, à savoir le fait que « des tuteurs qui invitent les stagiaires à se référer à la théorie apprise ou les aident à améliorer leurs points faibles » (*Ibid.*, p. 704). Cette interaction entre l'apprenant et le contenu-matière, réalisée par le formateur, influence le processus d'apprentissage mis en œuvre. Au plan organisationnel, une condition influence les apprentissages visés en entreprise : « la spécification des objectifs de chaque stage par le stagiaire » (*Ibid.*) auprès des acteurs de l'entreprise.

Les résultats de la dernière recherche de Hardy et Ménard (2008) témoignent de certaines conditions favorables à l'apprentissage, qui appartiennent en partie au mésosystème, mais surtout au microsystème. Il faut ainsi souligner que ces systèmes articulent plusieurs variables et « que ces éléments en interactions s'inscrivent dans un contexte organisationnel et culturel » (Donnay et Charlier, 1991, p. 70). Aussi, dans la présente recherche, nous retenons les conditions identifiées par Hardy et Ménard (2008)

relativement aux facteurs favorables ou limitant l'accompagnement par le formateur en entreprise. Maintenant, regardons plus avant l'intersection apprenant-environnement dans le microsystème.

1.2.2.2 *L'interaction apprenant-environnement*. Le deuxième sous-système, apprenant-environnement (figure 2, p. 75), a été développé par Donnay et Chalier (1991), mais très peu par Clénet et Demol (2002) dans le microsystème de l'alternance. Il s'applique d'une part à l'environnement de formation (le milieu d'apprentissage éducatif, scolaire et socioprofessionnel) et d'autre part à l'apprenant. Dans son rôle, le formateur oriente son action « sur des éléments de l'environnement, afin de créer les conditions jugées les plus favorables à l'apprentissage et au développement des formés » (Donnay et Charlier, 1991, p. 77). L'environnement représente une variable composite au sein de laquelle trois registres – ressources matérielles, conditions spatio-temporelles, ressources humaines – interagissent (*Ibid.*) :

- A. Les ressources matérielles disponibles dans la situation éducative sont classées selon le degré d'intervention du formateur. Elles peuvent être directement utilisables, à construire, à adapter. Il peut s'agir d'objets, de textes, de produits informatiques, de montage, etc. Selon leur intention pédagogique, ces ressources peuvent être porteuses de savoir et de savoir-faire;
- B. Les conditions spatio-temporelles sont associées à l'espace (lieux, disposition, insonorisation, température, etc.) et au temps (moment, durée, rythme, séquence). Elles influencent les activités d'apprentissage des formés;
- C. Les ressources humaines sont définies principalement par le formateur en entreprise (pour notre recherche), les employés présents en situation, l'enseignant, les autres apprenants. Même si le formateur est la ressource principale, dans ce système, les autres ressources humaines peuvent être porteuses d'information pour apprendre (p. 77-80).

Dans l'environnement décrit par Donnay et Charlier (1991), les variables liées aux ressources humaines et aux ressources matérielles s'avèrent essentielles pour notre recherche.

Quant au registre des conditions spatio-temporelles, ce modèle les intègre au pôle du mésosystème. Bien que cette variable soit retenue dans ce pôle, nous en dégageons aussi les effets dans le pôle du microsystème de l'alternance. Au regard des conditions de l'espace et du temps, elles doivent être prises en compte dans les interactions entre le formateur en entreprise et le stagiaire dans ses actions, « ses activités » dans l'environnement de formation (*Ibid.*).

Des trois registres que nous venions de décrire (ressources humaines, ressources matérielles et conditions spatio-temporelles), nous retenons ici les ressources humaines dans l'interaction apprenant-environnement du microsystème de l'alternance. En effet, il s'avère important de considérer la participation et l'engagement de l'apprenant dans son apprentissage dans le milieu du travail, dans la mesure où le milieu d'accueil démontre son ouverture et contribue, par l'intermédiaire du formateur en entreprise, à l'accès à des activités authentiques qui lui permettent le développement de savoirs professionnels (Hardy, 2005). Les ressources matérielles seront considérées dans la situation professionnelle, que nous détaillerons sous peu, tandis que les conditions spatio-temporelles seront prises en compte dans le mésosystème et le microsystème de l'alternance.

L'interaction apprenant-environnement est inspirée « de l'approche piagétienne fondée sur l'interaction entre le sujet et son milieu [...], entre la théorie et la pratique » (Donnay et Charlier, 1991, p. 103). Dès lors, l'interaction apprenant-environnement implique que le formateur procède à l'organisation des actions dans des situations en lien avec les méthodes, les ressources, les conditions et les savoirs pour apprendre. Précisons que, même si les recherches de Billett (2003) ne se sont pas réalisées en contexte d'alternance, comme dans cette thèse, il n'en demeure pas moins que plusieurs des travaux de cet auteur s'intéressent au « workplace mentors : demands and benefits » (Billett, 2003, p. 105). Ainsi, dans une étude visant à comprendre la participation à des activités de travail au quotidien et la contribution des mentors¹⁷ à l'apprentissage dans ce milieu, Billett (2000) conclut : « It was found that participation in everyday work activities was most valued and reported as

¹⁷ Dans l'étude, les critères de sélection des mentors sont : l'expertise dans la zone de travail, la capacité d'interagir et la volonté de participer (Billett, 2000) (traduction libre).

making effective contributions to learning in the workplace » (p. 272). Savoie-Zajc et Dolbec (2002) ajoutent qu'une collaboration plus étroite entre les acteurs de l'école et ceux de l'entreprise de même que la qualité du soutien que reçoit l'apprenti dans son parcours de formation favoriseraient « des moments propices à la réflexion sur l'action » (*Ibid.*, p. 244). La création d'un tel environnement propice à des apprentissages contextualisés entraînerait « des répercussions sur les rôles des formateurs ainsi que sur les stratégies d'accompagnement qui seront mises en œuvre » (*Ibid.*, p. 245). La recherche de Mazalon *et al.* (2014) illustre d'ailleurs le fait qu'en prenant une part plus active dans la formation des travailleurs, la personne responsable de l'encadrement des stagiaires en milieu de travail exerce un rôle stratégique impliquant des responsabilités qui vont au-delà des tâches professionnelles visant la production. Ainsi, à partir des registres décrits par Donnay et Charlier (1991), le milieu de stage en entreprise nous offre un terrain de collecte et d'analyse de données en fonction de la question générale de recherche à la base de cette thèse.

Dans cet environnement de formation qu'est le milieu du travail, la nature des relations entre les milieux école-entreprise, notamment, influence la présence et la participation de l'alternant en situation. En considérant les sous-systèmes présentés précédemment, plusieurs variables en jeu peuvent influencer la formation de l'acteur dans ce milieu. Au plan théorique, il nous est apparu pertinent de mobiliser la typologie de l'expérience de travail de Guile et Griffiths (2001; Griffiths et Guile, 2003, 2004) dans notre recherche. Les cinq modèles de stage repérés par les auteurs sont : traditionnel, expérientiel, générique, processus de travail et connexion. Les auteurs proposent une grille théorique de lecture appropriée pour analyser les « effets des stages, en l'appliquant systématiquement aux témoignages [...] recueillis après des élèves, des enseignants et des tuteurs » (Hady et Ménard, 2008, p. 697). Ces modèles de stage s'inscrivent dans un continuum allant d'une conception du stage considéré comme passif (traditionnel) à une conception appréhendé comme étant actif avec un pouvoir réflexif (connexion) sur le stagiaire. À notre avis, le modèle de Guile et Griffiths (2001) peut représenter une articulation conceptuelle entre le mésosystème et le microsystème.

Par ailleurs, plusieurs recherches ayant pour thème général l'alternance ont également mobilisé la typologie de l'expérience de travail, ce qui est venu conforter notre choix théorique dans la mesure où notre recherche s'intéresse également à l'alternance, mais plus spécifiquement aux acteurs en interaction dans ce système. Ainsi, suivant la typologie de Guile et Griffiths (2001; Griffiths et Guile, 2003, 2004) nous avons caractérisé l'expérience de travail du stagiaire lors d'une séquence en entreprise selon 1) ses expériences; 2) les actions qu'il réalise dans ce milieu de production ou de service; 3) l'implication des acteurs de ce milieu (formateurs en entreprise, employés) qui favorisent son engagement et 4) les modalités qui lui sont offertes dans son apprentissage en situation professionnelle. Le tableau 4 qui suit, basé sur les travaux de chercheurs qui ont utilisé cette typologie (Gagnon, 2007a; Hardy et Ménard, 2008) de même que sur la lecture d'écrits scientifiques, résume les cinq modèles de stage élaborés par Guile et Griffiths.

Tableau 4
Synthèse de la typologie de l'expérience de travail¹⁸

1.	<i>Le modèle traditionnel</i> sert à plonger l'élève dans le travail par son insertion rapide. L'objectif du stage est que l'élève s'adapte, s'insère et assimile les habiletés, les connaissances et les attitudes essentielles au travail. Le stage représente donc une étape pour acquérir le contenu du programme. Les ressources de l'entreprise d'accueil demeurent peu ou pas exploitées et le travail de l'élève est plus ou moins supervisé.
2.	<i>Le modèle expérientiel</i> se caractérise par la complémentarité entre les deux milieux d'apprentissage. En milieu de travail, l'élève profite de multiples sources de stimulation et diversifie ses expériences. Il approfondit divers volets de son métier, acquiert plus de maturité, améliore son sens des responsabilités et développe ses capacités d'adaptation. L'encadrement de l'élève se trouve enrichi par les acteurs présents dans les différents milieux de stage et par le retour sur l'expérience vécue en stage effectué par l'enseignant en établissement.
3.	<i>Le modèle générique</i> s'applique à des expériences de formation individualisée. L'élève reçoit l'encadrement ou a accès à des notions afin d'améliorer ses performances et de se familiariser avec différents aspects de l'apprentissage dans le métier ciblé. Par un contrat entre l'élève, le milieu de travail et l'institution, on s'appuie sur l'auto-évaluation de l'élève et la vérification du développement des compétences. Ce modèle privilégie les résultats plutôt que la forme d'apprentissage.
4.	<i>Le modèle processus de travail</i> priorise le transfert des connaissances et des habiletés en participant aux communautés de pratique (Griffiths et Guile, 2003). L'encadrement est réalisé par l'enseignant et le tuteur en entreprise; ces derniers invitent l'élève à comprendre et à participer à tous les aspects du processus de travail « en s'engageant dans la production, les relations de travail et l'organisation de l'entreprise » (Hardy et Ménard, 2008, p. 692).
5.	<i>Le modèle connexion</i> est centré sur l'apprentissage <i>réflexif</i> . L'encadrement réfère autant aux enseignants qu'aux formateurs en entreprise ; ils s'impliquent dans le développement et l'intégration de l'élève. Le développement horizontal et vertical des savoirs de l'élève s'effectue à travers les interactions avec les autres employés, sa participation et sa réflexion sur les processus de résolution de problèmes. L'élève doit faire des liens entre les apprentissages dans différents contextes, développer et transférer les apprentissages réalisés.

¹⁸ Basée sur les écrits de Griffiths et Guile (2004, 2003), de Guile et Griffiths (2001) et des recherches de Hardy et Ménard (2008) et de Gagnon (2007a).

Comme nous l'avons vu, les actions du formateur en entreprise doivent prendre en considération l'ensemble de dimensions pédagogiques appartenant au microsystème de l'alternance afin de créer des conditions favorables à l'apprenant dans cet environnement. En considérant ces aspects, les acteurs impliqués dans les stages en alternance assurent la logistique, coordonnent la mise en action et déterminent les buts à atteindre et les tâches à réaliser dans des conditions déterminées, associées au programme de formation (Mayen, 2012). Selon ces fondements, notre analyse a visé à repérer les interactions entre le formateur et le stagiaire dans son accompagnement, dans les trois dimensions du microsystème.

À partir des écrits, les dimensions du modèle de formation de Donnay et Charlier (1991) que nous avons retenues sont vues comme un système et des sous-systèmes; ils supposent une cohésion qualitative entre les pôles politico-institutionnel, organisationnel et actoriel. Cet environnement éducatif évolue dans le temps, influencé par des relations d'interdépendance, en référence à la modélisation des situations de formation en alternance décrites par Clénet et Demol (2002). La formation en alternance repose donc sur cette complémentarité, de la formation en milieu scolaire et en milieu de travail. La prochaine partie s'intéresse plus particulièrement au milieu de travail comme environnement de formation.

2. LE MILIEU DE TRAVAIL : L'ENVIRONNEMENT DE FORMATION

Notre recherche cible le milieu de travail comme environnement de formation en alternance, particulièrement sous l'angle de son microsystème. En ce sens, nous allons décrire ici les actions du formateur en entreprise. Nous avons mobilisé deux approches pour approfondir notre réflexion sur les conditions adoptées par le formateur en entreprise qui invite le stagiaire à s'engager et apprendre en situation de travail. En premier lieu, nous retenons l'approche anglo-saxonne décrite dans les travaux de Billett (2001, 2003, 2009) désignée sous l'expression *Workplace Learning* (Bourgeois et Mornata, 2012; Filliettaz, 2012). Trouvant ses racines dans « la psychologie de l'apprentissage, de la psychologie culturelle, des sciences de l'éducation et de la formation des adultes »

(Bourgeois et Mornata, 2012, p. 33), cette approche implique l'interaction entre 1) les facteurs individuels, soit l'engagement de l'individu dans une activité, et 2) les facteurs situationnels issus de l'environnement social de travail (*Ibid.*). En second lieu, au plan francophone, nous faisons le choix de l'approche de l'analyse de l'activité en situation de travail, marquée historiquement par la psychologie du travail et l'ergonomie; elle se développe dans le domaine de la didactique professionnelle (Durand, 2012; Pastré, 2011). Plus particulièrement, l'analyse de l'activité en situation de travail s'intéresse « à comprendre et [à] favoriser les apprentissages liés au travail » (Pastré, 2011, p. 22). L'orientation de cette approche est de concevoir la formation des adultes à partir de l'analyse du travail à effectuer. Nous aborderons notre étude selon ces bases théoriques puisqu'elles nous apparaissent pertinentes pour mieux saisir comment le formateur en entreprise s'y prend pour que le stagiaire puisse s'engager dans l'activité et apprendre le métier dans l'environnement de travail.

Selon les théories que nous venons de présenter, le rôle du formateur en entreprise consiste à mettre en place des composantes auprès du stagiaire et selon une progression, et à intervenir pour que ce stagiaire puisse accéder à des activités productives et constructives, apprendre, s'adapter et s'intégrer dans le milieu (Mayen, 1999, 2007, 2012; Mayen, Métral et Tourmen, 2010; Mayen et Orly, 2012; Mayen et Vanhulle, 2010). Nous allons à présent mieux définir ce formateur en entreprise pour éclairer la suite du propos.

2.1 Les actions des acteurs impliqués en situation professionnelle

Dans un contexte d'alternance, les intérêts des acteurs impliqués dans une situation professionnelle dans le cadre d'un stage convergent : divers enjeux comme le besoin de main-d'œuvre ou le besoin d'insertion en milieu de travail peuvent engager des moyens spécifiques à mettre en œuvre pour favoriser des actions visant la qualification professionnelle (Veillard, 2011). Pour assurer ces actions dans les situations professionnelles, plusieurs catégories d'acteurs sont repérables. Selon les normes ministérielles de l'ATE (2006), le superviseur en entreprise représente une personne de référence qui soutient le stagiaire « dans la réalisation de ses activités de formation ou de ses activités de travail et facilite son

intégration dans l'entreprise » (p. 14). Concrètement, l'accompagnement peut se faire par différents acteurs en place. Toutefois, à l'instar de Gagnon (2007a), nous retenons le terme « formateur en entreprise » pour décrire la personne responsable de la formation du stagiaire dans l'entreprise lors de son stage dans le milieu du travail (MELS, 2006).

Boru (1996) a développé une typologie au regard de la fonction et du rôle qu'exercent les tuteurs auprès du stagiaire et a dégagé deux types de tuteurs, à savoir le tuteur 1) hiérarchique et le tuteur 2) relais ou opérationnel¹⁹. Nous avons ainsi retenu ces qualificatifs pour décrire les formateurs en entreprise qui font l'objet de cette thèse. Le tuteur hiérarchique prend l'initiative du projet; il établit le lien avec l'institution scolaire et crée des conditions facilitant sa mise en place dans son organisation. Le tuteur relais, que nous retenons, accompagne au quotidien le stagiaire et représente le vecteur central qui favorise l'acquisition des compétences en situation de travail (Boru et Leborgne, 1992). Dans certains cas, le tuteur hiérarchique peut agir également comme tuteur relais dans la petite ou moyenne entreprise. D'ailleurs, nous présenterons dans nos résultats le cas d'un tuteur hiérarchique-relais. Même si, comme le rappelle Hardy (2005), plusieurs autres salariés dans cet environnement peuvent intervenir auprès de l'apprenti dans sa formation, notre étude se centre principalement sur la relation, le rôle et les fonctions ainsi que les visées des formateurs hiérarchiques et relais. Nous pourrions distinguer, dans les prochaines sections, les actions spécifiques et les interactions de ces acteurs selon les modalités de participation au travail.

2.2 Apprendre en situation professionnelle

Le formateur en entreprise fait connaître les composantes pertinentes à la situation professionnelle, sélectionnées selon le but à atteindre dans l'activité à réaliser. Ces interventions constituent des traces du processus d'apprentissage au regard des tâches à réaliser dans les situations professionnelles. Dans une activité de formation telle l'alternance, le système relationnel mis en place garantit à ceux qu'il engage la réalisation d'activités de production de biens et de services en même temps que la transformation identitaire et le

¹⁹ Pour alléger le texte, nous utiliserons à présent le terme tuteur relais.

développement de compétences et d'attitudes des acteurs concernés (Barbier, Berton et Boru, 1996). Pour cette raison, la dimension pragmatique et opératoire de la formation en alternance dans le cadre des séquences en entreprise requiert de recourir au concept de situation. Dans la présente recherche, nous utilisons, dans un premier temps, le concept de situation de travail pour cerner plus globalement les lieux, le contexte, l'ensemble des actes et des tâches où le formateur en entreprise exerce son travail avec les employés. Ce concept, référant au mésosystème, se rapporte aux différentes fonctions du formateur dans un processus plus global de production ou de services.

Dans un deuxième temps, nous retenons le concept de situation professionnelle pour procéder à l'analyse du travail d'accompagnement du formateur auprès du stagiaire (Pastré, 2011). Ce concept réfère à l'analyse de l'activité d'une personne en interaction dans un environnement. Le terme activité se définit par tout ce qui est fait par un individu ou un collectif « à un moment donné, alors qu'il est engagé dans une pratique sociale, [que ce soit] le travail ou la formation professionnelle » (Durand, 2012, p. 22). Cette activité comporte certains traits ou propriétés, dont le fait qu'elle soit contrainte, finalisée et située. En entreprise, effectivement, « l'activité est contrainte par : 1) la culture [...] qui spécifie des normes, des valeurs, des instruments et des outils concrets ou symboliques; 2) par l'état de l'acteur [...]; 3) [par] la tâche à accomplir » (*Ibid.*). L'activité est également finalisée, car elle n'est pas imprévisible; elle prévoit un résultat en fonction d'une intention. Finalement, Durand (2012) précise que l'activité est située puisqu'elle « s'ajuste à l'environnement culturel, spatio-temporel, organisationnel dans lequel elle se déploie. Elle exprime le point de vue de l'acteur sur cet environnement, soit la situation qu'il construit ou fait émerger » (Durand, 2012, p. 24-25). Ainsi, nous ne pouvons comprendre l'activité située sans tenir compte de ces deux derniers aspects, soit « les liens entre l'environnement et le point de vue de l'acteur » (Durand, 2012, p. 25).

À titre de rappel, Mayen (2012) mentionne qu'« apprendre des situations professionnelles (Pastré, 1999a) peut être considéré comme l'objectif de la formation professionnelle » (p. 65). Ainsi, l'analyse du travail ou l'analyse de l'activité réelle (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, Durand, 2008) constitue la première étape dans les démarches de

conception d'un dispositif de formation professionnelle. À ce titre, l'analyse de l'activité dans une visée de formation représente la première définition de la didactique professionnelle selon Mayen (2012). L'analyse de l'activité peut simplement se définir aussi par « la manière dont se réalise la tâche » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 165). La didactique professionnelle tient compte des relations entre le travail, l'apprentissage et la formation; dans cette « perspective [...] c'est l'analyse du chemin, et non du but, qui devient le principal objectif de l'analyse de l'activité d'apprentissage » (Pastré, 2011, p. 48). Quant à Mayen (2012), en reprenant la définition de Bourgeois (2009), il propose deux sens au terme formation : en premier lieu « comme dispositif organisé » et en second lieu « comme processus de formation et de transformation des personnes, dans ou hors des dispositifs organisés » (Mayen, 2012, p. 60).

Globalement, dans l'environnement de travail, Barbier, Berton et Boru (1996) décrivent une situation de travail comme « une situation de production de biens et de services menée dans le cadre d'une entreprise ou d'une organisation » (p. 25). La situation regroupe tous les éléments qui servent potentiellement à réaliser la tâche ou qui déterminent sa réalisation en la rendant plus ou moins complexe. Pastré (1999a) affirme pour sa part que le concept de situation représente un concept central en didactique professionnelle. Mayen (2001) définit enfin ce concept comme

une unité complexe constituée par la dynamique des relations qui s'établissent entre ses constituants au cœur desquels se trouve le sujet avec les mobiles et les buts qui finalisent son activité. (p. 32)

Dans une situation de travail, on retrouve les éléments matériels et les instruments qui incitent à l'action, de même que les règles et les normes qui la régulent; ce sont les composantes de la situation, c'est-à-dire la totalité des caractéristiques du milieu qui contribuent à la réalisation de la tâche (*Ibid.*). Dans ce sens, Pastré (1999b) précise qu'il existe des buts, « des enjeux entre les acteurs, une inscription dans un lieu [...] [un processus dans] une temporalité, faite d'évènements qui s'enchaînent » (p. 409). Le facteur temps y est donc important de même que le rôle du sujet apprenant dans la compréhension de l'activité.

Mayen (2012) ne distingue pas les concepts de situation de travail et de situation professionnelle; pour ce chercheur les deux concepts sont similaires. Nous en faisons néanmoins la distinction, dans cette recherche, pour cerner les fonctions que le formateur en entreprise exerce dans son rôle auprès du stagiaire. Ainsi, dans notre recherche, la situation de travail prise plus globalement regroupe l'ensemble des actions, des tâches, des responsabilités que le formateur réalise dans l'entreprise pour la production ou le service de l'organisation tandis que la situation professionnelle représente les tâches qu'il entreprend avec le stagiaire dans le cadre de sa formation. Selon cette distinction, la situation professionnelle est incluse dans la situation de travail.

Dans l'analyse de l'accompagnement effectué par le formateur en entreprise en contexte d'alternance, il s'agit d'examiner les modalités de participation offertes au stagiaire dans les situations professionnelles : « les conditions qui contraignent, inhibent, libèrent ou favorisent l'expression et le développement des capacités d'action » (Pastré Mayen et Vergnaud, 2006, p. 195) du stagiaire. Les conditions de réalisation d'une tâche sont déterminées selon le développement des savoirs et les connaissances indispensables au développement des compétences professionnelles (Pastré, 2011). Ces compétences deviennent des ressources mobilisées par le formateur pour que l'activité productive et constructive devienne accessible au stagiaire dans l'action (Rabardel, 2009). Nous allons voir maintenant comment s'organise cette activité par le formateur en entreprise.

2.3 L'analyse d'une situation professionnelle

Nous appelons situation de travail le concept qui consiste à comprendre ce qui se passe dans le milieu du travail et à comprendre les fonctions générales du travail du formateur (Mayen, 2001). Comme nous l'avons précisé, l'analyse de la situation professionnelle vise à procéder à l'analyse du travail d'accompagnement du formateur en entreprise auprès du stagiaire (Pastré, 2011). La réponse à notre question de recherche passe donc, d'une part, par l'identification des actions du formateur en entreprise et, d'autre part, par des composantes des situations professionnelles qu'il considère pertinentes à la réalisation d'une tâche.

Pour faire l'analyse de l'activité à partir des situations professionnelles, nous avons eu recours à la constitution d'orientations théorique et méthodologique des situations. En fait, les composantes d'une situation représentent des moyens articulés, spécifiques et repérables, qui sont observés dans la situation professionnelle (Mayen, 2012) par la personne en action. Ces composantes sont associées aux activités; Mayen (2007, 2012) et Mayen, Métral et Tourmen (2010) ont identifié celles qui sont présentes dans les situations selon la complexité de ces situations, une complexité essentielle à l'exécution de la tâche. En situation, les composantes réfèrent à des invariants essentiels à considérer selon la tâche à réaliser dans toute activité professionnelle (*Ibid.*).

En plus des composantes d'une situation, il est toujours possible de repérer des variables en situation. Par exemple, dans une tâche de soudage, les équipements, les matériaux, l'ajustement du courant électrique, le débit de gaz, la fumée, les gaz et le rayonnement peuvent représenter des variables de la situation selon les milieux, les conditions de réalisation, le contexte, etc. En fait, les variables et les composantes (les invariants) constituent une partie de l'activité dans une situation professionnelle. L'autre partie éminemment associée à cette activité réfère au processus de guidage.

2.3.1 *Les composantes d'une situation professionnelle*

Les composantes de l'activité en situation professionnelle constituent tout ce qu'on peut percevoir, visuellement ou par d'autres sens, dans le milieu pour entreprendre une action : mouvements, gestes, bruits, expressions, etc. Elles sont décrites sommairement ci-après, selon les auteurs spécialisés dans le domaine de la didactique professionnelle :

- A. L'activité est organisée en situation « autour des tâches à réaliser, de buts à atteindre » (Mayen, 2012, p. 65), des objets à transformer et à traiter (objets matériels et immatériels de l'action); elle présente un ordre, des régularités et des rapports entre les composantes; elle constitue des tâches à réaliser « sur quoi il y a à agir » (Mayen, Métral et Tourmen, 2010, p. 37) dans le milieu de travail; elle consiste en la planification des situations professionnelles;

- B. Les conditions de réalisation : Les tâches et les buts à atteindre sont réalisés « dans des conditions déterminées : des espaces matériels, [...] des conditions physiques, des phénomènes temporels, des conditions techniques et sociales, organisationnelles » (Mayen, 2012, p. 65). Ces conditions reflètent « ce qui doit être pris en compte et sur quoi il y a à agir pour réguler les actions » (Mayen, Métral et Tourmen, 2010, p. 37) (espace, lieu, temps,) selon des règles explicites, les normes exigées (Mayen, 2012);
- C. Les ressources mobilisées (humaines, matérielles) par les formateurs « qui orientent et rendent possible l'action » (Mayen, 2012, p. 40) : elles se rapportent à la dynamique des relations avec le sujet, les professionnels et les personnes concernées, en référence aux situations d'action; « à des conditions matériels, des techniques, naturelles, sociales [c'est-à-dire] ce qui doit être pris en compte » (*Ibid.*) pour agir et qui incitent à l'action;
- D. Les savoirs mobilisés (connaissances, concepts) : se rapportent à des énoncés techniques, à des procédures, à des modèles ou à des documents démontrés, à des discussions, à des explicitations, à des gestes, à des concepts ou à des théories « qui orientent et rendent possibles les actions » (*Ibid.*). Ces savoirs sont issus des acquis théoriques ou de l'expérience.

2.3.2 *Le guidage de l'activité*

En contexte d'alternance, les moyens d'acquisition et de développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être s'acquièrent par l'activité en situation. De ce fait, en milieu du travail, les opérations de guidage sont organisées, articulées, coordonnées par le formateur en entreprise ou un employé expérimenté auprès du stagiaire. Dans cet environnement de formation, la notion de guidage illustre l'interaction déterminante entre un employé expérimenté qui assure l'apprentissage en situation et un novice.

Dans sa réalisation, le guidage des opérations représente « l'ensemble des énonciations et des gestes produits par le maître lorsque l'apprenti a la main sur l'activité » (Kunégel, 2007). Toujours en prenant en compte des variables dans le milieu pour décider

d'entreprendre une action, le formateur doit ainsi planifier, s'ajuster, s'adapter pour réaliser des tâches afin d'obtenir des résultats relatifs à partir de « différentes composantes d'une situation : but(s), objet(s) à transformer, conditions de réalisation » (Mayen, Métral et Tourmen, 2010, p. 34). En plus des variables, plusieurs composantes peuvent être présentes ou accessibles au formateur selon la complexité de la situation, qu'il faudra maîtriser pour entreprendre une tâche spécifique à un métier. À l'engagement du sujet dans la tâche s'ajoute aussi l'interaction réciproque dans le guidage de l'activité, une interaction « maintenant reconnue comme jouant un rôle-clé dans les processus d'apprentissage » (Mornata et Bourgeois, 2012, p. 54).

Le guidage est donc une activité en action. Dans le processus d'apprentissage, il porte plus particulièrement sur toutes les opérations nécessaires à chacune des étapes de réalisation d'une tâche. Il correspond à une démarche dédiée au résultat visé et pouvant être réalisée dans le temps. De fait, la présence de guidage par les personnes expérimentées assure au stagiaire « la nature et la qualité des apprentissages qu'ils peuvent construire dans et par le travail » (Billett, 2009, p. 44), selon les conditions de participation aux activités qui leur sont offertes dans l'environnement de travail.

Que ce soit l'apprentissage résultant de l'activité quotidienne au travail ou – comme c'est le cas dans notre recherche – résultant des dispositifs de formation au travail, ce qui opérationnalise ou rend l'apprentissage plus significatif, ce sont les modalités de participation au travail selon Billett (2001, 2009). Cet auteur précise que deux facteurs influent sur la nature et sur la qualité de l'apprentissage en situation de travail : le premier concerne l'environnement de travail et les opportunités qu'il offre au travailleur pour effectuer des activités; le deuxième représente l'engagement du sujet à apprendre et à travailler en présence de ressources.

Dans la recherche de Billett, le guidage – qu'il nomme « guidance » (2009) – concourt à une des dimensions de l'accompagnement dans le milieu du travail, c'est-à-dire dans une situation professionnelle. La mise en action de ce guidage par le formateur en entreprise peut être colorée de la forme d'accompagnement qu'il adopte en présence du

stagiaire. Nous faisons néanmoins l'hypothèse que peu de changements apparaissent dans le guidage de l'activité selon les différentes formes d'accompagnement déployées par le formateur en entreprise. Nous voulons donc observer, dans le cadre de cette thèse, la présence de guidage de l'activité dans l'interaction entre le formateur et l'apprenant.

Billett (2001) identifie deux modalités d'accompagnement dans le guidage de l'activité : d'une part, le fait d'être accompagné par des employés expérimentés lors d'interactions en face à face (direct guidance); d'autre part, avoir accès à des ressources par l'observation ou l'écoute des autres travailleurs (indirect guidance). Autrement dit, pour des chercheurs comme Savoyant (1996) ou Mayen et Vanhulle (2010), la médiation entre les acteurs que sont l'apprenant et le formateur « sur le terrain » nécessaire à l'apprentissage pour accomplir une tâche met en évidence des activités de guidage. À travers la progression du stagiaire, les interactions se modifient en fonction de son niveau de compréhension, de son autonomie et du développement de ses compétences dans les tâches représentatives du métier (Kunégel, 2005, 2007).

Particulièrement en didactique professionnelle, plusieurs auteurs, dont Savoyant (1995, 1996), décrivent la démarche de guidage de l'activité d'une façon détaillée. L'activité réalisée par le stagiaire, pour être efficace et efficiente, ne doit pas être uniquement intuitive ou être apprise individuellement par essais et erreurs, mais doit idéalement être guidée par le formateur en entreprise ou un employé expérimenté et viser « à la fois la réussite pratique et la compréhension : il existe toujours un aspect opératif et un aspect cognitif à l'activité » (Durand, 2012, p. 27). Savoyant (1995), qui a réalisé son étude dans une entreprise d'insertion, montre que le guidage porte sur toutes les activités en situation. Dans l'acquisition graduelle et le développement de l'activité par l'apprenant, le guidage des différentes opérations se modifie (Kunégel, 2007; Mayen *et al.*, 2010). Selon Savoyant (1996), « dans la mesure où l'activité se transforme et se développe avec l'apprentissage, le contenu et les formes de guidage doivent évoluer parallèlement » (p. 3). Le guidage, relatif aux étapes de réalisation de l'action, se décline en trois opérations : l'orientation, l'exécution et le contrôle (*Ibid.*).

Savoyant (1995) souligne qu'en l'absence de formation théorique, le salarié en insertion acquiert des compétences qui lui permettent de réaliser une activité de production à travers la répétition d'actions se complexifiant (on serait ici dans une situation de formation « sur le tas »). L'activité de guidage concerne alors avant tout des opérations d'exécution, qui visent essentiellement à dire à l'apprenant « ce qu'il faut faire » et « comment le faire », c'est-à-dire à décrire d'une façon plus ou moins détaillée les actions. Le formateur communique aussi les buts à atteindre et les conditions de réalisation, en fonction des résultats escomptés. Bien que cette étape de guidage demeure essentielle et formative (Mayen, 1999), la description en cours d'action, s'y limiter pourrait « renforcer l'idée qu'il n'y a qu'une voie pour atteindre le but; elle peut relier la réussite de l'action à son seul résultat immédiat» (p. 29). En l'absence d'interaction de guidage de l'activité entre le formateur en entreprise et le stagiaire, le rôle de ce dernier s'oriente davantage vers l'application et la mise en œuvre des notions vues en établissement de formation et non, comme le souligne Gagnon (2007a), vers l'acquisition ou le développement de compétences dans l'espace de formation qu'est l'entreprise.

Dans l'amorce du développement de l'apprenant, le formateur opère des actions relevant de la forme la plus étroite de guidage (direct guidance) (Billett, 2001; Savoyant, 1996), tout en demeurant à ses côtés. Graduellement, « le contenu et les formes de guidage doivent évoluer parallèlement » (Savoyant, 1996, p. 3). Des opérations de contrôle de l'activité impliquent un suivi continu de la réalisation de l'activité, une évaluation des procédures d'exécution, des stratégies et des méthodes adoptées pour la réalisation de la tâche. Ajoutons que la conformité des résultats est liée aux objectifs de départ, aux buts à atteindre; elle permet au final, par l'opération d'orientation, de « dégager les connaissances qui les fondent » (Savoyant, 1995, p. 97). Enfin, les opérations de contrôle par le formateur se réalisent par l'observation, par l'évaluation du processus et par un jugement sur les résultats de l'action.

Dans les opérations d'orientation de l'activité, le rôle du formateur consiste à amener le stagiaire à identifier les composantes et les variables pertinentes à la situation pour faciliter le travail, à susciter chez lui une activité de formulation d'hypothèses (Geay et

Sallaberry, 1999) et à lui proposer une analyse réflexive. Le formateur explique l'objectif, le but de l'activité, il commente ce qu'il fait et ce qu'il va faire. Il donne sa méthode, il explique et détermine un ordre dans ses actions. Ces opérations d'orientation réfèrent aux connaissances techniques et théoriques relatives à la situation : les savoirs de référence. Le stagiaire peut désormais traiter un ensemble de situations de façon plus autonome, fonctionnelle, choisir le type d'action approprié et appliquer des règles liées à une procédure d'exécution. De plus en plus, le stagiaire peut réaliser les tâches en fonction de différentes variables de la situation (Savoyant, 1996). Avec la répétition, au fil des adaptations et de la variabilité, l'activité s'inscrit graduellement dans l'automatisation, ou la réalisation plus rapide de l'activité (*Ibid.*). En fait, pour l'apprentissage d'un débutant, si les opérations d'orientation se réduisent à leur forme la plus simple, où le formateur « n'explique pas les opérations d'orientation, mais seulement leur résultat » (*Ibid.*, p. 3), il demeurera plus complexe pour l'apprenant de comprendre les différentes étapes dans la réalisation de l'activité, de comprendre les actions réalisées par un formateur expérimenté qui procède à des actions qui sont devenues pour lui des automatismes (*Ibid.*). Cette activité de guidage est donc dédiée à un acteur plus expérimenté. En fait, ce qui est réellement appris par ces différentes opérations de guidage de l'activité, c'est l'ensemble des actions permettant au stagiaire de traiter une variété de situations professionnelles.

De façon opérationnelle, le formateur adapte les opérations en fonction des composantes en situation, de la complexité de l'activité, des variables en présence, de l'expérience et du développement des compétences de l'apprenant. Les recherches soulignent que le développement de l'autonomie du sujet n'implique pas un abandon du guidage de l'activité par le formateur, mais une adaptation progressive de ce guidage, en fonction du temps et de la maîtrise des différentes tâches, et un ajustement des interventions d'orientation au cours du développement des compétences de l'apprenti et de son adaptation à différentes situations (Savoyant, 1995, 1996; Kunégel, 2005, 2007; Gagnon, 2007a). Selon les écrits, l'activité de guidage dans les opérations d'orientation, d'exécution et de contrôle fait référence à la configuration des échanges dans les activités pédagogiques, à l'appropriation

de savoirs et à l'articulation de ces savoirs pragmatiques dans l'activité du travail (Durand, 2012; Kunégel, 2007, 2011; Savoyant, 1995, 1996).

Dans notre recherche, la prise en compte des opérations de guidage associées aux composantes et aux variables présentes dans les situations professionnelles a permis de décrire et de caractériser les actions du formateur en entreprise dans l'accompagnement de l'apprenant en milieu de travail. L'accompagnement proposé dans les actions effectuées par le formateur en entreprise sera d'autant précisé dans la démarche et le processus d'accompagnement en situation professionnelle. Ainsi, l'organisation de l'activité dans un milieu de travail se définit par les actions du formateur en entreprise dans la formation (le développement de compétences) du stagiaire. L'organisation de l'action, dans une activité, comporte des opérations d'exécution certes, mais aussi des opérations de contrôle et d'orientation (Savoyant, 1996). Les étapes de la réalisation de l'action, en interaction avec un formateur expérimenté et un apprenant, en situation, existent pour permettre à l'apprenant d'apprendre à assurer sa propre exécution de l'action et à mettre en oeuvre son propre contrôle et sa propre orientation de cette dernière action.

En somme, dans les milieux de formation en alternance, l'action doit être guidée par l'enseignant dans la situation scolaire, et par le formateur en entreprise dans la situation professionnelle. Pour augmenter l'opérationnalité de l'accompagnement, essentielle à cette approche, le guidage des opérations doit évoluer parallèlement à la complexité des situations professionnelles, selon les composantes disponibles et leur variabilité (Mayen, Métral et Tourmen, 2010). Ainsi, les actions du formateur se renouvellent en fonction du développement de l'expérience, de la réflexivité et de l'autonomie de l'apprenant. Cette dynamique de participation dans la réalisation de l'activité – productive et constructive dans les interactions entre les acteurs – nous a semblé féconde pour mieux comprendre la contribution des actions du formateur dans la médiation nécessaire à l'apprentissage dans un contexte d'alternance (Bourgeois et Mornata, 2012; Rabardel, 2009).

Enfin, Billett (2009) précise que « les modalités de participation au travail fournissent les bases nécessaires pour comprendre, expliquer [...] l'apprentissage par le

travail » (p. 38). Elles sont mobilisées pour comprendre l'action du formateur et pour éclairer le chercheur sur la façon de soutenir et d'améliorer l'efficacité de ces expériences de formation, tout comme l'engagement et la volonté de l'individu à se former (*Ibid.*). Les modalités de participation au travail s'établissent grâce à des contributions individuelles et sociales des individus présents dans l'environnement de travail. Dans le cadre de la formation, ces contributions représentent les opportunités mises en place contribuant à expliquer tant les processus qui permettent à l'individu d'apprendre que les formes d'acquisition qui en résultent (Billett, 2009). Ces modalités de participation au travail sont associées à la participation de différents acteurs ou de ressources humaines dans le milieu de travail – formateur en entreprise, employé expérimenté, nouveau collègue de travail. Elles tiennent aussi compte des dimensions spatiales, temporelles et techniques du milieu. Elles sont déclinées par Billett (2009) comme :

- A. L'accompagnement du formateur et la possibilité d'être accompagné par des collègues plus expérimentés;
- B. La participation de l'individu, soit son degré d'engagement à travers la variété des ressources qui lui sont offertes;
- C. L'expérience de l'individu : « qui inclut ses moyens et ses manières d'apprendre, ses conceptions, ses discours et ses capacités » (p. 42);
- D. Les pratiques et les activités observables comme étant les moyens par lesquels le travail s'entreprind, soit la mise en œuvre du travail.

Dans un environnement de travail, une infinité de situations professionnelles peuvent être offertes au stagiaire par le formateur en entreprise en fonction de son rôle, de sa place, de son statut, de son positionnement dans la situation. Un employé expérimenté peut aussi contribuer à cette offre. Selon Brousseau (1998), les démarches d'acquisition de nouvelles connaissances par le stagiaire ne sont pas linéaires, mais empreintes d'observations, de réflexions, d'imitations, d'essais, d'erreurs, de transformations, de questions et de réaménagements des connaissances antérieures. Le point de vue réflexif occupe une place importante dans l'espace de formation : l'apprenant y apprend par l'action

et par l'analyse de son action (Schön, 1994). À partir des ressources du milieu, ces activités – productive et constructive dans les interactions entre les acteurs (Bourgeois et Mornata, 2012, Rabardel, 2009) – sont personnalisées et contextualisées en situation pour que le stagiaire puisse en bénéficier.

Notre propos montre que les situations professionnelles dans lesquelles se retrouve l'apprenant peuvent être influencées par des dimensions spatiales, temporelles et techniques, mais que ces situations seront orientées et facilitées par l'accompagnement prodigué par le formateur hiérarchique, par le formateur relais, par le formateur hiérarchique-relais, qui assume les deux rôles, ou par des employés expérimentés. Toutefois, l'engagement de l'individu dans son environnement de formation est l'élément facilitateur le plus important. Notre étude repose ainsi sur la mise en action du stagiaire par le formateur en entreprise dans une situation professionnelle. À travers les interactions du formateur, cette mise en action correspond aux opportunités offertes à l'apprenant d'intervenir dans des activités qui favorisent notamment son intérêt, la mobilisation de ses savoirs et l'acquisition de l'expérience en situations professionnelles (Billett, 2009; Kunégel, 2007).

Le degré d'engagement du stagiaire dans l'environnement de travail influence ses acquis, son expérience professionnelle et son intégration dans le milieu. En effet, étant considéré comme l'acteur principal dans la situation, l'apprenant contribue de manière significative à ses apprentissages, et l'environnement de travail présente des conditions favorables ou des limites au développement de son autonomie. Guillaumin (2012) souligne, à l'instar de Billett (2009), que l'engagement du sujet est associé à sa volonté d'apprendre et de se former. Cet engagement est influencé par son intérêt, ses préférences individuelles, son expérience et son rapport au savoir, lequel présente « une origine historique et culturelle » (Guillaumin, 2012, p. 55). Quant à Mayen (2007, 2012), repris par Mazalon *et al.* (2014), la prise en compte de l'expérience de travail et des caractéristiques de la personne en formation peut accroître son développement dans les situations professionnelles. Les apprentissages qu'elle construit dans et par le travail reposent sur ces derniers facteurs et réfèrent aux processus culturels, sociaux et personnels (Billett, 2009). Dans notre recherche, ces facteurs

peuvent représenter des conditions favorables ou des limites à l'accompagnement offert au stagiaire, particulièrement, dans le microsystème.

Au final, la conception d'un dispositif comme l'alternance – fondée sur l'implication d'un formateur auprès d'un apprenant dans des situations professionnelles et prenant en compte l'histoire du sujet (Guillaumin, 2005), son expérience et son engagement – peut être caractérisée selon la progression et l'adaptation des actions que le formateur propose dans sa démarche d'accompagnement. En définitive, il nous apparaît primordial de nous intéresser au concept de situation professionnelle, dans la mesure où le rôle du formateur en entreprise est au cœur de notre recherche et que son action est prise en compte dans les situations professionnelles. Nous verrons comment ce formateur peut arriver, par ses actions au fil du temps, à mobiliser le stagiaire dans des activités et à lui apporter un soutien afin de lui permettre de progresser, de se développer et de s'approprier grâce aux interactions, les compétences du métier dans le milieu de travail. Ce processus d'accompagnement fait l'objet de la prochaine partie, où nous en précisons les formes potentiellement adoptées par le formateur en entreprise dans l'environnement de travail.

3. LA NOTION D'ACCOMPAGNEMENT

La notion d'accompagnement sera ici définie en lien avec notre objet d'étude, c'est-à-dire située en fonction d'un contexte de formation professionnelle en alternance. La relation formateur-stagiaire, le rôle et les fonctions du formateur, les visées poursuivies ainsi que les actions dans la démarche d'accompagnement seront tour à tour abordés afin de caractériser la façon dont le formateur en action accompagne le stagiaire en formation durant une séquence en entreprise.

Depuis le début des années 2000, la notion d'accompagnement a influencé plusieurs domaines professionnels de la vie sociale. Actuellement, elle se voit mobilisée par les acteurs institutionnels, professionnels et associatifs au regard de l'ensemble des changements vécus dans la société (Boutinet, Denoyel, Pineau, Robin, 2007; Le Bouëdec, du Crest, Pasquier, Stahl, 2001). L'accompagnement prend plusieurs formes et de multiples significations selon

les politiques, le cadre temporel, les acteurs qui y ont recours et le contexte où il s'exerce. En fait, l'accompagnement est devenu une notion polysémique, un ensemble d'éléments qu'il nous faut découvrir et qui réfère à des pratiques sociales et professionnelles aux configurations fluctuantes (Paul, 2002).

Des auteurs s'intéressant aux réformes du milieu de l'éducation (Lafortune et Deaudelin, 2001; Savoie-Zajc, 2004) expriment une conception de l'accompagnement qui vise un développement professionnel collectif (Lafortune et Lepage, 2007). Ces chercheurs supposent une démarche d'accompagnement dans une pratique réflexive, dans un processus de changement s'appliquant à un groupe d'individus (*Ibid.*). Toutefois, dans la mesure où nous nous intéressons aux formes d'accompagnement d'une seule personne en particulier (formateur) auprès d'une autre personne (stagiaire), il nous a semblé difficile de retenir une conceptualisation de l'accompagnement sur le plan collectif pour répondre à notre question de recherche.

Dans une autre optique, l'accompagnement peut se concevoir en termes de finalité. Certains auteurs conceptualisent en effet l'accompagnement comme un cheminement visant un objectif à atteindre, dans un temps relativement court, dans un paradigme normatif ou en lien avec un référentiel ciblé (Whitmore, 2008; Boltanski et Chiapello, 1999). Ce concept n'offre cependant pas l'espace pour une approche relationnelle où se mobilisent des capacités d'action dans une dynamique interactive. De notre point de vue, cette finalité de l'accompagnement, dans un parcours à durée déterminée et visant des résultats s'apparente à une vision normative avec des aspects behavioristes plutôt que constructiviste ou socioconstructiviste issue de celle du concept d'alternance.

Dans un contexte de formation en alternance, le fait d'accompagner s'apparente à un processus, à un projet impliquant différentes étapes dans sa réalisation, pour arriver, au final, à une fin. Ce processus évoque une dynamique et un cheminement vers un objectif, vers un but que s'assignent le formateur et l'apprenant. Dans cette conception, l'accent est mis sur le chemin parcouru plutôt que sur l'atteinte des résultats (Paul, 2003, 2004). En insistant sur le parcours, le processus d'accompagnement est davantage axé sur la mise en

œuvre de l'action. Les acteurs délaissent la centration sur le contenu pour se concentrer sur la démarche d'apprentissage (Lamarre, 2005). En ce sens, l'accompagnant impliqué dans cette dimension temporelle et relationnelle assure un rôle de facilitateur et veillera à créer des conditions d'apprentissage et de construction des savoirs sollicitant la réflexivité. Dans cet espace, la fonction d'accompagnement est associée à un dilemme entre une fonction formative et une fonction certificative, entre accompagner et évaluer (Paul, 2009b). Cette posture d'aide à la construction des savoirs passe d'un modèle de formation dans la transmission à un modèle de développement (*Ibid.*) de compétences. Paul (2004) conceptualise l'accompagnement comme une relation s'établissant entre deux personnes, l'accompagnatrice et l'accompagnée. Accompagner sous-tend une relation à l'autre, l'engagement dans une action commune, d'où le terme « compagnon » représentant celui qui accompagne (*Ibid.*). L'auteure précise que l'idée temporelle de cette relation pose aussi le dilemme entre une action centrée sur les résultats et la position d'exploration et de réflexivité (Paul, 2009b).

3.1 Définition conceptuelle retenue pour l'accompagnement

Le développement de la notion d'accompagnement (Paul, 2003, 2004) se caractérise par plusieurs dimensions que nous retenons dans une situation professionnelle en contexte de formation en alternance :

Une relation interpersonnelle impliquante, asymétrique, pouvant se développer de façon fonctionnelle, soit une relation de travail basée sur les tâches à accomplir dans le milieu de travail; professionnelle, basée sur un climat d'échange, de confiance et de respect (Paul, 2003).

La qualité de la relation dépend des deux personnes en présence : la posture professionnelle de l'accompagnant et l'engagement de l'individu (Billett, 2009; Paul, 2003); elle permet de développer la confiance en soi dans l'apprentissage (Bélanger et Robitaille, 2008). Elle peut viser des objectifs à court terme, en fonction de résultats visés (Whitmore, 2008) ou s'établir à plus long terme en fonction du développement graduel de

savoirs axés sur la progressivité des activités dans un investissement affectif réciproque (Paul, 2003).

Le rôle et les fonctions de l'accompagnement réfèrent à « une action intégrée à des dispositifs, [une] conception renvoyant à l'idée de moyens diversifiés offerts à la personne et mise en œuvre [dont] l'accent est mis sur le parcours [non linéaire] et le processus » (Paul, 2004, p. 113). Les actions sont axées sur la connaissance des objectifs du stage, sur l'acquisition des savoirs, des savoir-faire identifiés et progressifs, des savoir-être, sur l'application des techniques requises pour compléter un produit. Il s'agit d'un processus essentiel au développement ou à la maîtrise des compétences du métier. Ces actions représentent un changement, un développement dans le temps et impliquent différentes phases ou étapes. Elles incitent à agir (*Ibid.*). Au quotidien, centré sur les forces du stagiaire, le formateur lui propose des défis significatifs (Guay et Lirette, 2003) qui s'inscrivent dans une progression et qui lui permettent d'acquérir les savoirs professionnels pertinents.

Les fonctions de formation « mobilis[en]t une pluralité de rôles et de compétences organisationnelles, relationnelles, pédagogiques » (Paul, 2003, p. 41). Le formateur assure des conditions d'évaluation selon les outils disponibles; il évalue les actions, les tâches et les compétences du stagiaire dans le milieu du travail.

Les visées de l'accompagnement s'inscrivent dans l'autonomisation et la responsabilisation de l'individu (Kunégel, 2005, 2007; Mayen, 2012a). L'instauration de conditions propices à sa participation aux activités productive et constructive (Bourgeois et Mornata, 2012; Rabardel, 2009) favorise le développement d'une relation de confiance, d'habiletés, de savoirs et de compétences du stagiaire. La personne qu'on accompagne est capable de prendre une part active à la progression de sa situation. Il convient d'appréhender les visées possibles dans sa globalité, en tenant compte du projet, de la motivation, de la personnalité et de l'histoire du stagiaire.

Dans la démarche de formation en entreprise, nous concevons que l'accent doit être mis sur le parcours ou le chemin parcouru, à l'instar de Paul (2004), en vue d'installer une relation résultant d'une décision entre deux parties. L'accompagnement se veut

pluridimensionnel et s'inscrit dans une démarche où les options réalisables d'une situation sont considérées pour atteindre les objectifs poursuivis. En formation, ces options s'inscrivent dans des phases de développement où évoluent le rôle, les fonctions exercées et les visées de l'accompagnant en situation professionnelle. Les visées poursuivies, en tenant compte de la personne en formation, s'opérationnalisent dans la mise en action graduelle du stagiaire, se déploient progressivement selon une logique séquentielle liée à la dynamique de l'accomplissement de l'activité (Veillard, 2011). Ainsi, la richesse de la conceptualisation que permet la définition de Paul (2003; 2004) enrichie par plusieurs auteurs dont Kunégel (2005, 2007, 2011), Mayen (1999, 2002, 2007, 2012) et Veillard (2011) - permet de ne pas s'attarder à la destination, mais bien davantage aux diverses possibilités d'y parvenir en contexte de formation.

La conception de l'accompagnement retenue pour notre étude associe donc, dans un premier temps, une dimension relationnelle en évolution dans le processus de formation et, dans un deuxième temps, la nécessité d'opérationnaliser les actions des acteurs dans l'activité professionnelle en situation. De ce fait, l'accompagnant – en interaction dans l'environnement formatif – procède à une organisation implicite pour agir sur le développement professionnel de l'élève, d'où les phases dans la démarche d'accompagnement. Cette dimension de l'accompagnement, au même titre que la mise en action de l'apprentissage, réfère à l'action du formateur favorisant l'apprentissage en situation. Le tableau 6 présente une synthèse des dimensions de l'accompagnement en fonction des formes adoptées selon le formateur en entreprise, le milieu, l'historique, la culture de même qu'en fonction de variables liées aux conditions et au lieu de travail où se déroule le stage.

Dans notre étude, l'approche en alternance accorde un espace significatif au stagiaire pour qu'il assume un rôle central dans la réalisation de son parcours. Ce dernier se trouve donc face à un projet de formation où il doit s'impliquer pour développer ses compétences, ses savoirs et pour s'intégrer socialement et professionnellement. Il passe, dès lors, du statut de stagiaire à celui d'acteur par la reconnaissance de son rôle. À cette fin, soit dans

l'opérationnalisation du dispositif de formation, nous considérons que le facteur temps représente une variable significative.

Nous présentons dans les prochains paragraphes les formes d'accompagnement les plus répandues dans les études sur alternance au Québec de même que dans les pays francophones, en précisant pour chacune ce que nous y avons identifié comme dimensions, à savoir le type de relation, le rôle et les fonctions assumées, les visées poursuivies, les différentes phases dans la démarche et la mise en action dans l'apprentissage en action, dans la situation professionnelle. Ces dimensions de l'accompagnement représentent un registre possible pour l'étude des actions du formateur auprès du stagiaire puisque, selon notre hypothèse, le formateur en entreprise met en œuvre l'une ou l'autre de ces dimensions dans l'accompagnement du stagiaire dans l'environnement de travail.

3.2 Les formes d'accompagnement

En ce qui concerne les formes d'accompagnement, il est possible de constater une grande diversification dans la terminologie : le coaching, le mentorat, le compagnonnage, la supervision, le tutorat. Plusieurs de ces termes sont d'ailleurs souvent utilisés indifféremment selon les auteurs et les secteurs (santé, travail social, travail, éducation et formation). Il apparaît toutefois que, compte tenu du public diversifié, des problématiques et des politiques actuelles, aucune de ces formes ne peut répondre aux besoins créés par la société (Paul, 2004). Il est cependant important de considérer que toutes ces formes d'accompagnement impliquent la mise en œuvre d'une relation où les échanges sont observables, valorisés et favorisent des liens sociaux (Paul, 2003). Ces formes d'accompagnement ont aujourd'hui comme valeur dominante « d'instaurer des espaces de réflexion au cœur de l'action » (Paul, 2004, p. 50). C'est ce que nous allons caractériser dans la prochaine section. La mise à plat des différentes formes d'accompagnement nous permettra de caractériser les types de relation et leurs perspectives, le rôle et les fonctions de l'accompagnant, les visées poursuivies, les phases dans la démarche et la mise en action de l'apprentissage (tableau 6, p. 117). À partir de ces bases conceptuelles, nous pourrons dégager la forme d'accompagnement déployée par le formateur en entreprise.

L'approche en alternance repose sur l'hypothèse qu'on peut apprendre par le travail et, plus globalement, que l'expérience est formative. Dans un dispositif d'alternance où il s'agit toujours d'accompagner l'élève dans son parcours de formation, il importe de réaliser des actions et des interactions entre le formateur et le stagiaire afin de favoriser, dans un premier temps, le développement d'une relation, puis le développement et l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Nous pourrions alors identifier les différentes formes que revêt l'accompagnement du formateur en entreprise au cœur de l'action.

3.2.1 *Le coaching*

Dans son sens premier, le coach se définit comme une personne chargée de l'entraînement d'une équipe ou d'un sportif. Par contre, en milieu de travail, Paul (2004) mentionne que le coaching s'adresse à des professionnels et se centre « principalement sur le passage à l'action et l'atteinte d'un objectif en termes de résultats » (p. 44). Pour Whitmore (2008), consultant en entreprise du côté européen, le coaching est une technique d'encadrement essentielle dans les milieux industriels. Pour cet auteur, le coaching est un moyen efficace pour améliorer les performances professionnelles et développer des aptitudes impliquant une modification du comportement. Le coaching se présente souvent dans les situations où un changement de comportement ou d'action est souhaité par des acteurs hiérarchiques dans l'organisation. Selon Lescarbeau (2002), professeur à l'Université de Sherbrooke, le coach exerce ainsi une méthode d'intervention facilitant les changements grâce à des apprentissages dans l'action. L'objectif à atteindre est l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs, fondées sur le développement d'une intelligence réflexive portant sur l'action (Whitmore, 2008). Le cheminement de l'élève se base sur ces objectifs, souvent à court terme, en fonction d'une situation particulière mobilisant une action. La relation de confiance développée, dite fonctionnelle, est orientée vers la tâche à accomplir. Cette forme d'accompagnement, le coaching, se réalise habituellement dans une durée limitée; elle s'inscrit donc dans un accompagnement opérationnel (*Ibid.*). Avec un soutien méthodologique et souvent individualisé, cette forme d'accompagnement vise un développement personnel et professionnel sur mesure. Au point de vue personnel, le coaching s'oriente vers le développement de la confiance en soi et de la responsabilisation.

Pour qu'il maîtrise les compétences liées aux fonctions de travail dans l'environnement immédiat, cette forme d'accompagnement s'applique prioritairement au développement des savoir-faire du stagiaire.

3.2.2 *La supervision et l'encadrement*

Selon Desjardins (2008), Bélanger (2000), Boutet et Rousseau (2002), la supervision dans un contexte scolaire vise à créer un climat d'échange et à transmettre les savoirs en appuyant le stagiaire dans ses apprentissages. Quant à Bujold (2000), impliqué dans la formation des enseignants, il indique que le superviseur doit s'assurer de l'apprentissage du stagiaire afin qu'il devienne compétent lorsqu'il assume les fonctions reliées au métier. Bélanger et Robitaille (2008), dont les écrits sont liés à la formation en entreprise au Québec, montrent quant à eux que la supervision implique de confier au stagiaire des tâches convenant à son niveau de progression, d'en superviser l'exécution et de lui faire bénéficier de son expertise. Il s'agit pour le formateur d'assumer un rôle pédagogique. De plus, l'acteur responsable en entreprise assure le lien avec l'établissement scolaire, en échangeant avec l'enseignant sur les compétences acquises et sur les développements relatifs à la formation (MELS, 2006c). Souvent reconnu dans son milieu, le superviseur maîtrise les exigences du métier; il connaît les compétences à acquérir en fonction d'une progression prédéfinie. Sur le plan relationnel, le superviseur crée une relation signifiante avec le stagiaire pour développer la confiance de ce dernier en contexte d'apprentissage.

Au Québec, les notions de supervision et d'encadrement de stage sont particulièrement utilisées par les acteurs du milieu de l'éducation. Ainsi, dans leur parcours de formation, les futurs enseignants des différents secteurs (primaire, secondaire en formation générale, secondaire en formation professionnelle) sont supervisés par des enseignants d'expérience pour apprendre, devenir compétents et assumer leurs fonctions (Boutet et Rousseau, 2002). Une récente recherche dans ce milieu indique que la supervision de stagiaires exigerait des compétences spécifiques, différentes de celles d'enseigner (Rivard, Beaulieu, Caspani, 2009). Comme nous l'avons vu précédemment, pour définir le rôle et les

responsabilités du superviseur auprès du stagiaire, de nombreux auteurs de recherches québécoises portant sur l’alternance réfèrent à la notion d’encadrement. D’ailleurs, le MELS (2006a) a recours à cette appellation dans sa documentation visant à proposer une démarche d’organisation des activités en alternance travail-études. Selon le guide pédagogique du MELS (2006a), l’encadrement permet « à l’établissement scolaire de poursuivre son rôle éducatif et d’assumer sa responsabilité pédagogique auprès de l’élève en entreprise » (p. 22). Ainsi, la supervision offerte à l’élève par l’enseignant vise l’atteinte des objectifs suivants durant les périodes de stage :

- assurer le déroulement adéquat de la séquence en entreprise²⁰;
- assurer la qualité ou la conformité des activités avec le plan de formation;
- échanger avec l’élève sur son intégration et sa progression dans les apprentissages à réaliser en milieu de travail;
- échanger avec le superviseur de l’entreprise sur la supervision de l’élève et le soutenir, au besoin, dans cette fonction (*Ibid.*).

Quant au rôle de la personne responsable dans l’entreprise, selon le *Guide pratique du superviseur de stage en ATE en entreprise* (Frenette et Dauphinais, 2010), le superviseur a la responsabilité de trois étapes auprès du stagiaire selon les ententes établies entre les acteurs de l’alternance. Dans un premier temps, il doit s’assurer de la préparation à la venue de l’élève dans le milieu, dans un deuxième temps, suivre ces trois étapes, soit a) accueillir l’élève, b) superviser le travail et les apprentissages de l’élève et c) participer à l’évaluation de l’élève (p. 7).

3.2.3 *Le compagnonnage*

Le compagnonnage est apparu, historiquement, dès que les gens d’un même métier se sont regroupés. Il a « pour vocation la transmission des gestes du métier, l’entraide sociale et une filiation de l’ordre du sacré » (Paul, 2004, p. 48). Dans cette tradition, le compagnonnage devait se consacrer autant aux problèmes du métier qu’à la vie personnelle

²⁰ La séquence en entreprise, traduisant une période de stage dans une approche en alternance travail-études, a été privilégiée dans cette recherche afin de respecter la notion définie dans le cadre de référence du MELS (2006). Voir le site de l’alternance à l’adresse suivante : <http://inforoutefpt.org/ate/>.

ou communautaire. Trois actions successives s'avéraient essentielles dans la relation entre le maître et le disciple : l'apprentissage, la pratique et la transmission. En ce sens, à l'instar de ceux qui connaissent l'origine du compagnonnage (Hulin, 2008; Paul, 2003), Balleux (2000) écrit que

pour chaque compagnon, elles [les raisons de s'engager dans l'apprentissage] témoignent d'abord une prise de conscience de son exercice du métier, d'une saisie de l'étendue de ses connaissances et d'une confiance dans ses possibilités de transmettre quelque chose du métier.
(p. 167-168)

Ainsi, la transmission des savoirs, des actions et des gestes du métier, de l'apprentissage sur les lieux du travail, en aval ou en amont de la formation, représentent des gestes, des conseils et des actions qui font progresser l'apprenti jusqu'à ce qu'il soit reçu compagnon et qu'il puisse transmettre (*Ibid.*).

Au Québec, l'accompagnement par compagnonnage subsiste, mais cette forme est surtout réservée aux métiers de la construction, comme la maçonnerie. Pour un apprenti, l'apprentissage se réalise toujours en présence d'un compagnon. Le processus de formation, structuré en étapes (ou grades), débute par l'initiation. Il y a ensuite un suivi à long terme jusqu'à ce que l'apprenti devienne lui-même compagnon. Dans le cas de la maçonnerie, par exemple, en trois étapes de 2 000 heures, soit après 6 000 heures, l'apprenti maçon peut passer un examen de qualification provincial pour avoir accès au statut de compagnon (Commission de la construction du Québec, 2014). En plus de la réussite du cours *Santé et sécurité sur les chantiers de construction*, cet examen théorique vise à évaluer les compétences développées par l'apprenti au terme de l'apprentissage du métier ou de la spécialité.

La relation établie entre le compagnon et l'apprenti est asymétrique, basée sur la communication, l'expertise professionnelle et l'entraide sociale (Paul, 2003). Dans son rôle, le compagnon transmet surtout les savoir-faire et les gestes du métier en s'appuyant sur l'exemplarité, l'aide à l'apprentissage et à l'autonomie (Masmoudi, 2008). Il possède des compétences techniques, opérationnelles, de symbolisation et relationnelles (Balleux, 2000).

Cette forme d'accompagnement rejette la notion de rendement pour s'approcher de celle de la rigueur et de l'efficacité (Masmoudi, 2008).

Peu d'outils pédagogiques sont mis à la disposition du compagnon pour faciliter l'accompagnement de l'apprenti. Il existe cependant de courtes formations, notamment celles offertes par la *Commission des partenaires du marché du travail* et la *Commission de la construction du Québec*, qui sont destinées aux compagnons ou aux travailleurs expérimentés pour qu'ils acquièrent ou améliorent leur compétence de formateur dans le milieu du travail. En résumé, le compagnon représente une personne compétente et experte dans son domaine, c'est-à-dire une personne qui s'est distinguée par la qualité de son travail et qui est reconnue par le milieu (Comité sectoriel de la main-d'œuvre, 2006).

3.2.4 *Le tutorat*

Mayen (2000) définit le tutorat en contexte d'alternance comme le produit d'interactions sociales favorisant des séquences d'apprentissage destinées à un apprenti engagé dans un parcours de formation. Pour Agulhon (2000), l'objectif du tuteur en alternance consiste à favoriser le développement progressif, chez l'élève, de savoir-faire identifiés ainsi que l'intégration de ce dernier dans le milieu de travail. Le tutorat présente une relation d'implication et un engagement; il s'inscrit dans une logique réflexive de formation. Sans être porteur de changement, le tuteur vise plutôt l'adaptation progressive de la personne en formation dans l'organisation du travail, la familiarisation de cette personne aux structures et aux équipements, et son intégration au milieu professionnel. Ainsi, le tuteur agit comme guide dans l'apprentissage du novice et contribue à développer graduellement chez ce dernier des savoirs et des compétences à travers des interactions sociales (Mayen, 1999).

Dans une optique de progressivité, le tuteur a pour rôle de structurer des activités, des tâches et une prise de responsabilités par l'apprenti (Veillard, 2011). Dans l'approche en alternance, particulièrement en France où on assiste à un nouvel essor du tutorat (Veillard, 2012), cette forme d'accompagnement « est liée à l'articulation entre formation [et] travail » (Paul, 2003, p. 38). Le tutorat est basé sur une relation d'aide entre un être

d'expérience et un novice, instituant l'asymétrie par l'âge et l'expérience, pour faciliter l'acquisition des savoir-faire et l'intégration au travail. La pluralité de rôles – socialisation, formation et évaluation – que doit jouer l'accompagnant et le nombre de compétences – relationnelles, pédagogiques et organisationnelles – qu'il détient illustrent une conception de l'accompagnement selon laquelle le tuteur représente un « facilitateur » dans la formation du stagiaire (*Ibid.*, p. 38).

Wittorski (1996) et Mayen (2000) relèvent que les interactions tutorales entraînent des phénomènes mobilisant l'activité d'apprentissage du novice. Dans le milieu de travail, les consignes (de sécurité ou relatives à une tâche) données par l'acteur en entreprise jouent un rôle central dans la formation (Veillard, 2011). Sous des formes aménagées, ces consignes sont porteuses d'explicitations, de buts à atteindre, d'indications quant aux conditions de réalisation et aux ressources à mobiliser (Kunégel, 2005, 2011). Selon Veillard (2011), les interactions entre les acteurs se déploient progressivement selon une logique séquentielle imbriquée dans la dynamique d'accomplissement de l'activité.

Dans l'espace formatif, le tuteur favorise l'apprentissage du stagiaire lorsqu'il s'engage à développer le « potentiel de développement d'une situation de formation en référence aux situations de travail ou encore le potentiel de développement de ce qui est enseigné et acquis en formation » (Mayen, 2012, p. 63). Cette dernière notion a été définie par Mayen (1999) comme étant « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu » (p. 66). Ainsi, le guidage des opérations qu'introduit le tuteur auprès de l'apprenant en lui présentant les composantes essentielles à l'activité favorise le développement cognitif de ce dernier (*Ibid.*). Ce que les tuteurs mettent à la disposition de l'apprenti dans les situations professionnelles de développement s'inscrit dans des interactions finalisées, dans la zone proximale de développement (Mayen, 1999; 2000). Enfin, Veillard (2011) et Chevrier (2006) ont démontré que le tuteur, dans sa pratique, soutient l'apprentissage de l'apprenti par le questionnement, la démonstration, la réalisation de tâches et la pratique réflexive.

3.2.5 *Le mentorat*

Dans le cas du mentorat, comparativement au coaching qui soutient le développement de compétences spécifiques, l'action du formateur s'exerce sur différents processus, s'oriente vers des objectifs de développement professionnel et personnel à moyen terme (Guay, 2002). La relation d'apprentissage que constitue le mentorat se développe jusqu'à l'autonomie et l'intégration du mentoré (*Ibid.*). Cette forme d'accompagnement en contexte de travail se traduit par

une relation fondée sur le respect mutuel, entre une personne expérimentée, reconnue et crédible (mentor) et une personne plus jeune (mentoré), qui permet au mentoré de consolider son identité professionnelle et de bénéficier d'appuis pour développer sa carrière et mieux vivre les transitions en milieu de travail. (Guay et Lirette, 2003, p. 11)

Dans une étude américaine, *School-to-work transition programs*, une relation de mentorat s'instaure entre deux participants, une personne expérimentée et l'apprenti; elle permet de consolider l'identité professionnelle du jeune apprenti (Evanciew et Rojewski, 1999). Basée sur la confiance et le respect, la relation s'avère centrale et exige un investissement affectif réciproque (Kram, 1985) et incite, selon Paul (2002), au *modeling*²¹. Cette relation est cultivée par les apprentissages significatifs du stagiaire et le développement de compétences adaptées au milieu. Graduellement, le mentor et le mentoré redéfinissent la relation pour tendre vers plus de symétrie. La fin de ce passage marque l'autonomie du mentoré et l'établissement d'un système de soutien mutuel.

Guay et Lirette (2003) ont rédigé un guide sur le mentorat pour la fonction publique québécoise; ils y relèvent que les compétences indispensables au mentor pour assurer son rôle sont l'habileté à transmettre, l'empathie et la capacité à se centrer sur les forces du mentoré afin de lui proposer des défis significatifs pour son développement professionnel. Il remplit en ce sens les fonctions sociales, affectives et professionnelles (Paul, 2003).

²¹ Le modeling est un processus d'apprentissage de type essentiellement social et se retrouve fréquemment chez les enfants. L'apprentissage par modeling est efficace dans la mesure où le modèle imité reçoit un renforcement pour le comportement faisant l'objet de l'imitation.

Dans une recherche sur le mentorat en milieu du travail, Billett (2003) identifie les facteurs qui supportent les actions du mentorat (*mentoring*) en contexte d'apprentissage. Précisons que, dans l'étude de Billett (2003), les huit mentors réunis exerçaient aussi les fonctions associées à leur métier. Lors de cette expérience d'une année, les mentors ont participé au processus d'apprentissage des mentorés. La sélection de ces formateurs se fondait sur leurs connaissances techniques et leur capacité à aider et à soutenir l'apprentissage des autres employés. « Les mentors participant à cette étude avaient eu une préparation de deux périodes de trois heures visant l'encadrement et l'utilisation de techniques d'apprentissage dans le milieu du travail » (traduction libre, Billett, 2003, p. 107). Le tableau 5 présente les facteurs favorables à l'efficacité du rôle des formateurs et de leur action dans l'entreprise auprès des mentorés, de même que les limites à cette efficacité.

Tableau 5
Facteurs favorisant ou limitant les stratégies utilisées par le mentor

<i>Facteurs favorables</i>	<i>Facteurs limitatifs</i>
1. Support de l'organisation (préparation initiale du mentor)	1. Contraintes de temps et exigence de travail (irrégularité de la production)
2. Attitude et engagement de l'apprenti	2. Structure organisationnelle sans relation
3. Support du directeur et des autres employés	3. Environnement compétitif
4. Approche ou climat de l'équipe au travail	4. Des attentes non clarifiées par la compagnie
5. Habileté et expérience du rôle de mentor ; connaissance de stratégies d'apprentissage	5. Manque d'un endroit spécifique pour montrer le travail aux nouveaux
6. Un environnement structuré	6. Attitudes négatives des collègues de travail

Tiré de l'étude de Billett (2003, p. 110-111).

Essentiellement, les principaux facteurs et limites qui influent sur l'efficacité du mentorat sont les suivants : 1) une préparation des mentors quant à leur rôle avant leur entrée en fonction; 2) un soutien approprié pour ce rôle exigeant; 3) un support des autres travailleurs et 4) une reconnaissance de leur contribution par l'entreprise (Billett, 2003). Quant aux visées poursuivies, elles sont axées prioritairement sur les savoir-être (attitudes, comportements). Les savoir-faire, l'autonomie, la confiance en soi et la capacité d'agir sur son développement professionnel viennent par la suite. Le mentor enseigne les procédures liées aux compétences du métier et les techniques requises pour compléter un produit ou un processus (Billett, 2003) associé à la tâche à accomplir.

Dans un contexte d'alternance ou non, plusieurs auteurs ont traité du mentorat comme forme d'accompagnement. Dans ce sens, Evanciew et Rojewski (1999) ont décrit les interactions entre les mentors et les apprentis dans l'acquisition de compétences en situation d'apprentissage de travail, le *work-based learning*. Dans leur recherche, les apprentis inscrits dans un tel programme obtiennent un soutien par les mentors lors de leur stage en entreprise. Par l'utilisation des activités authentiques des mentors et la participation périphérique légitime (Lave et Wenger, 1991), les apprentis augmentent graduellement leur confiance et leurs connaissances pour en arriver à maîtriser les fonctions de travail. Tout comme dans les études de Billett (2000, 2003), le cadre conceptuel d'Evanciew et Rojewski (1999) se base, d'une part, sur les écrits de Vigotsky (1978), pour qui l'apprentissage se produit plus significativement lors de l'accomplissement d'activités dans un contexte spécifique et, d'autre part, sur les travaux d'Hamilton (1989) décrivant différents comportements du mentor qui favorisant l'apprentissage de l'apprenti. Les responsabilités du mentor font qu'il détient un rôle essentiel dans le développement des compétences des programmes d'apprentissage.

En somme, le mentorat se base sur une relation d'aide, de confiance et de respect; cette forme d'accompagnement s'effectue en cohérence avec les valeurs privilégiées par le milieu et les orientations de l'organisation (Paul, 2004). Elle se différencie par des apprentissages expérientiels et, même si le formateur cumule diverses fonctions, ces dernières peuvent se résumer à deux dimensions : socioaffective et professionnelle (*Ibid.*). La prochaine section résume dans cet ordre d'idées les dimensions retenues pour décrire les différentes formes d'accompagnement présentées ci-dessus.

3.3 Balises mobilisées pour l'analyse des formes d'accompagnement dans un contexte de formation en alternance

En cohérence avec notre cadre conceptuel, nous effectuons ici une synthèse des définitions des sous-thèmes associés au thème principal de l'accompagnement. Ainsi, nous retrouvons d'abord la relation développée dans notre étude :

- Elle réfère à une relation interpersonnelle « impliquante », asymétrique, mais fonctionnelle, relation de travail orientée vers les tâches à accomplir; professionnelle, basée sur un climat d'échange, de confiance et de respect (Paul, 2003). La qualité de cette relation dépend des deux personnes en présence; elle permet de développer la confiance en soi (Bélanger et Robitaille, 2008); elle vise des objectifs à court terme (Whitmore, 2008) ou s'établit, à plus long terme, en fonction de l'acquisition graduelle de savoirs dans un investissement affectif réciproque (Paul, 2009b).

Quant au rôle et aux fonctions de l'accompagnement :

- ils réfèrent à « une action intégrée à des dispositifs, conception renvoyant à l'idée de moyens diversifiés offerts à la personne et mise en œuvre dans un plan [...] dont l'accent est mis sur le parcours et le processus (Paul, 2004, p. 113). Les actions sont axées sur la connaissance des objectifs du stage, sur le développement des savoirs, des savoir-faire identifiés et progressifs, des savoir-être, des techniques requises pour compléter un produit. Il s'agit d'un processus essentiel au développement ou à la maîtrise des compétences du métier (Billett, 2003; Evanciew et Rojewski, 1999). Ces actions représentent un développement dans le temps et impliquent différentes phases ou étapes; elles incitent l'apprenant à agir (Kunégel, 2005, 2006; Mayen, 1999, 2012; Veillard, 2011). Au quotidien, centré sur les forces du stagiaire, le formateur lui propose des défis significatifs (Billett, 2003; Guay et Lirette, 2003) selon une progression pour lui permettre d'acquérir les savoirs professionnels. Les fonctions de formation mobilisent « une pluralité de rôle et de compétences – organisationnelles, relationnelles, pédagogiques » (Paul, 2003, p. 41).

Enfin, les visées de l'accompagnement :

- s'inscrivent dans l'autonomisation et la responsabilisation du stagiaire par la création de conditions favorisant le développement d'une relation de confiance (Kunégel, 2005, 2007; Mayen, 2012a), d'habiletés, de savoirs et de compétences. La personne qu'on accompagne est capable de prendre une part active à l'évolution de sa situation, qu'il convient d'appréhender dans sa globalité en tenant compte des motivations de l'individu,

de son projet, de ses affects, de sa personnalité, de son désir et de son histoire (Guillaumin, 2012).

Par la suite, la synthèse des facteurs favorables et des limites à l'accompagnement du mésosystème met en évidence :

- des attentes et des ententes spécifiées entre les deux milieux de formation : « la visite régulière sur les lieux de stage par les enseignants » (Hardy et Ménard, 2008, p. 704); des discussions entre l'enseignant et le formateur en entreprise au sujet de l'organisation de la formation du stagiaire, des équipements utilisés et du programme de formation (*Ibid.*); un maintien des relations de partenariat avec les acteurs du milieu scolaire (Savoie-Zajc et Dolbec, 2002); « les ajustements pédagogiques ou organisationnels à l'intérieur de l'entreprise » (Maroy et Doray, 2002, p. 261).
- un environnement de formation : les conditions spatio-temporelles, soit l'espace (lieux, disposition, insonorisation, température, etc.) et le temps (moment, durée, rythme, séquence) (Clénet et Demol, 2002; Donnay et Charlier, 1991); les modalités d'organisation du calendrier de stage pour les élèves (Maroy et Doray, 2002, p. 261); la participation du stagiaire à une communauté de pratique dans le milieu de stage renvoie à la dimension collective de l'apprentissage avec des travailleurs expérimentés (Hardy et Ménard, 2008); l'environnement est structuré pour la formation de nouveaux employés (Billett, 2003).

En ce qui a trait aux facteurs favorables et aux limites à l'accompagnement dans le microsystème, ils réfèrent à :

- des relations, du support de l'équipe de travail : l'implication, le soutien des autres employés appartenant à la situation professionnelle quant à la formation et aux tâches de travail du stagiaire en alternance;
- des attitudes et de l'engagement : l'engagement de l'apprenant dans sa formation, sa volonté d'apprendre et de se former, son intérêt et sa motivation aux fonctions exercées

dans l'entreprise (Donnay et Charlier, 1991; Hardy, 2005); la participation de l'apprenti, son degré d'engagement à travers la variété de ressources qui lui sont offertes (Billett, 2003, 2009); l'expérience de travail du stagiaire, qui inclut ses moyens et des manières d'apprendre, ses conceptions, ses discours et ses capacités (Hardy, 2005; Mazalon, Gagnon et Roy, 2014); la spécification des objectifs de stage par l'apprenant auprès des acteurs de l'entreprise, l'implication de ce dernier dans le milieu en l'absence de tâches spécifiques à l'apprentissage de son métier (Hardy et Ménard, 2008).

- la disponibilité des personnes impliquées, le temps : la disponibilité du formateur en entreprise pour la formation du stagiaire en alternance malgré la demande de travail dans l'entreprise (irrégularité dans la production).
- une expérience dans l'accompagnement : l'habileté et l'expérience du rôle de formateur en entreprise d'accompagner des stagiaires en alternance, la connaissance de stratégies d'apprentissage (Hardy, 2005); l'accès à des activités authentiques (Hardy, 2005; Lave et Wenger, 1991), la formation spécialisée dans l'accompagnement d'un stagiaire ou d'un nouvel employé (préparation initiale du mentor) (Billett, 2003); des outils développés pour l'accueil et la formation du stagiaire (Maroy et Doray, 2002); des tuteurs qui invitent les stagiaires à se référer à la théorie apprise ou les aident à améliorer leurs points faibles (Chevrier, 2006; Hardy et Ménard, 2008, p. 704).

Le tableau 6, à la page suivante, présente de façon synthétisée les formes d'accompagnement retenues en milieu de travail en fonction des recherches de différents auteurs. Sur l'axe horizontal, nous retrouvons les formes d'accompagnement, soit le coaching, la supervision, le tutorat, le mentorat et le compagnonnage. Se situent sur l'axe vertical les dimensions relatives à chacune des formes d'accompagnement, à savoir le type de relation et la perspective envisagée, le rôle et les fonctions du formateur en entreprise, puis les visées de l'accompagnement.

Quant aux dimensions de l'accompagnement reliées aux phases de la démarche de formation et à la mise en action de l'apprentissage, tout comme dans le guidage de l'activité,

elles s'illustrent dans l'action, dans les interactions entre le formateur en entreprise et l'apprenti dans des situations professionnelles.

Nous présenterons, dans les derniers paragraphes de ce chapitre, les trois objectifs spécifiques de cette recherche.

Tableau 6
Dimensions des formes d'accompagnement en milieu de travail

ASPECTS	COACHING	SUPERVISION	TUTORAT	MENTORAT	COMPAGNONNAGE
Type de relation	Relation de confiance (Audet et Couteret, 2005), fonctionnelle, orientée vers la tâche à accomplir; centrée sur le passage à l'action, vise des objectifs en termes de résultats (Paul, 2004); vise la responsabilisation et l'autonomie selon des besoins à court terme (Whitmore, 2008).	Relation signifiante d'aide d'égal à égal, dans un climat d'échanges, de développement des savoirs; vise à développer la confiance en soi dans l'apprentissage (Bélanger et Robitaille, 2008).	Relation asymétrique qui tend vers une de partenariat (Paul, 2003) axée sur la progressivité des activités, des tâches et la prise de responsabilités (Veillard, 2011). Vise l'adaptation progressive aux structures, l'intégration dans le milieu professionnel (Mayen, 2000).	Basée sur une relation d'aide (Houde, 1996), de confiance et de respect qui s'avère centrale dans ce processus (Kram, 1985). Axée a priori sur le développement de la personne (Audet et Couteret, 2005). Exige un investissement affectif réciproque et incite au <i>modeling</i> (Paul, 2003).	Relation asymétrique entre maître et novice, basée sur la communication, l'expertise professionnelle et l'entraide sociale (Paul, 2003).
Perspectives de la relation	Conçoit des moyens efficaces pour l'amélioration des performances professionnelles, le développement d'aptitudes impliquant une modification du comportement (Whitmore, 2008). Recherche la responsabilisation et l'autonomisation de l'individu, dans une démarche réflexive portant sur l'action (<i>Ibid.</i>).	Vise l'autonomie dans un processus d'aide et de perfectionnement (Lavoie, 2011). Assure l'apprentissage du stagiaire afin qu'il devienne compétent; assume des interventions pédagogiques efficaces reliées au contexte scolaire.	Agit comme facilitateur dans l'apprentissage (Paul, 2003). Guide et contribue à développer graduellement des compétences à travers des interactions sociales (Mayen 2000). Développement des savoirs fondé sur une situation accompagnée de travail (Fredy-Planchot, 2007).	Établit une relation par l'intermédiaire d'apprentissages significatifs et le développement de compétences adaptées au milieu (Evanciew et Rojewski, 1999). Graduellement, dans la transition vers l'autonomie, la relation tend vers plus de symétrie (Paul, 2003).	Transmet les savoirs, les savoir-faire et les gestes du métier (Paul, 2004). Celui qui est reçu compagnon s'engage à transmettre à son tour (Paul, 2004).
Rôle et fonctions	Détecte les problèmes. Soutien face au développement des compétences visées. Rend l'individu responsable en optimisant ses performances (Whitmore, 2008). Facilite les apprentissages dans l'action (Audet et Couteret, 2005; Lescarbeau, 2002). Est capable de se mettre au même niveau que le coaché (<i>Ibid.</i>)	Prépare la venue du stagiaire, accueille, encadre au quotidien et évalue. Agit sur le développement social et professionnel en assumant un rôle pédagogique. Maintient les relations de partenariat avec le milieu scolaire (MELS, 2006c).	Crée des liens sociaux, culturels et cognitifs avec l'apprenti et l'institution. Exerce des fonctions de socialisation et de formation en mobilisant une pluralité de rôles et de compétences (organisationnelles, relationnelles, pédagogiques (Paul, 2004).	Détient des compétences reliées à l'habileté à transmettre, à l'empathie; se centre sur les forces du mentoré, propose des défis significatifs face à son développement (Billett, 2003; Guay et Lirette, 2003). Remplit des fonctions sociales, affectives et professionnelles (Paul, 2003).	Possède des compétences techniques, opérationnelles, de symbolisation et relationnelles (Balleux, 2000). Transmet des savoirs en s'appuyant sur l'exemplarité, aide à l'apprentissage et à l'autonomie (Masmoudi, 2008).
Visées de l'accompagnement	Vise le savoir-faire (tâches, responsabilités) et la confiance en soi. Basée sur l'acquisition des compétences ciblées et l'amélioration des performances dans l'accompagnement opérationnel (Whitmore, 2008).	Réside dans développement des compétences pédagogiques et comportementales : insertion socioprofessionnelle du professionnel dans le milieu (Lavoie, 2011).	Favorise l'acquisition de savoir-faire identifiés comme progressifs et l'intégration au milieu (Agulhon, 2000). Favorise le développement des dimensions praxéologiques, sociales et relationnelles.	Recherche le savoir-être, savoir-faire, autonomie, confiance en soi, capacité d'agir sur son développement professionnel. Enseigne les procédures liées aux compétences du métier.	Faire apprendre, pratiquer et transmettre les compétences et les savoirs professionnels (Masmoudi, 2008). Poursuit la formation humaine, spirituelle et éthique (Balleux, 2000).

ASPECTS	COACHING	SUPERVISION	TUTORAT	MENTORAT	COMPAGNONNAGE
Phases dans la démarche	Se base sur un objectif à court terme dans le cheminement du coaché en fonction d'une situation particulière, mobilisant une action. Cette phase, d'une durée limitée, s'inscrit à l'intérieur d'un accompagnement opérationnel.	Confie graduellement des tâches selon le niveau de progression (prédéfinie), encadre l'exécution et fait bénéficier de son expertise (Bélanger et Robitaille, 2008). Utilise l'observation dans l'évaluation des actions pédagogiques. Vision systémique selon laquelle les processus de supervision, d'enseignement et d'apprentissage sont en interaction (Girard, McLean, Morrissette, 1992).	Utilise des consignes exerçant un rôle central (Veillard, 2011) sous des formes aménagées, porteuses d'explicitation, des buts d'action, d'indications sur les ressources à mobiliser (Kunégel, 2005). Interactions déployée progressivement, selon une logique séquentielle imbriquée dans la dynamique d'accomplissement de l'activité (Veillard, 2011).	Utilise les activités authentiques, la participation périphérique légitime (Lave et Wenger, 1991); les apprentis augmentent graduellement leur confiance et leurs connaissances vers la maîtrise des fonctions de travail (Evanciew et Rojewski, 1999). Phases basées sur la relation, la rétroaction, le soutien dans le développement professionnel (Billett, 2003).	Processus de formation structuré en étapes ou en grades, en débutant par l'initiation, le suivi à long terme jusqu'à devenir lui-même un compagnon (Paul, 2003). Rejette la notion de rendement pour s'approcher de celle de la rigueur et de l'efficacité (Masmoudi, 2008).
Mise en action de l'apprentissage	Axée principalement sur le passage à l'action visant l'atteinte d'un objectif en termes de résultats (Audet et Couteret, 2005; Paul, 2003, 2004).	Envisage une participation active à la prise de décision en fonction d'interventions adaptées sur le plan de la motivation et des habiletés professionnelles (Girard, McLean, Morissette, 1992).	Favorise l'apprentissage par le questionnement, la démonstration, la réalisation de tâche et la pratique réflexive (Chevrier, 2006; Veillard, 2011).	Basée sur une relation d'aide, de confiance et de respect, dans une transition en cohérence avec les valeurs du milieu et les orientations de l'organisation (Paul, 2004).	S'appuie sur l'apprentissage « sur le tas », mais aussi « opérationnel » avec le compagnon; favorise la réflexion pendant l'action (Masmoudi, 2008).
Guidage de l'activité	Situation professionnelle		Le formateur offre un guidage et utilise les consignes sous formes aménagées, porteuses d'explicitations, de buts, d'indications sur les conditions de réalisation, les ressources (humaines et matérielles) et les savoirs mobilisés (Kunégel, 2005, 2007, 2012; Mayen, 2007, 2012; Savoyant, 1995, 1996). Les interactions se déploient selon une logique séquentielle imbriquée dans la dynamique d'accomplissement de l'activité (Veillard, 2011). Le formateur exerce des fonctions de socialisation et de formation en « mobilisant une pluralité de rôles et de compétences organisationnelles, relationnelles, pédagogiques » (Paul, 2003, p. 41). Par son action le formateur propose des activités en situations professionnelles au regard d'une « situation de potentiel de développement » (Mayen, 2012, p. 63) pour que le stagiaire devienne progressivement capable d'atteindre les buts fixés, et d'obtenir des résultats concrets (Mayen, 1999, 2007, 2012; Mayen et Orly, 2012).		
	<i>Processus de guidage :</i> Opérations d'orientation Opérations d'exécution Opérations de contrôle	<i>Composantes de l'activité :</i> But(s) à atteindre Conditions de réalisation Ressources mobilisées Savoirs mobilisés			

4. L'ACCOMPAGNEMENT EN ENTREPRISE DANS LA FORMATION EN ALTERNANCE : OBJECTIFS DE RECHERCHE

Dans l'approche de la formation en alternance, la fonction d'accompagnement devient un prolongement de l'enseignement. Là où l'on accordait la priorité aux savoirs transmis par l'enseignant, il s'agit désormais pour le formateur en entreprise, sur la base d'une relation interpersonnelle, d'accompagner le stagiaire dans la construction de son expérience dans une situation professionnelle en milieu du travail. Notre objet d'étude met donc en jeu les dimensions de l'accompagnement dans l'espace de formation en stage, dans le microsystème, et les formes d'accompagnement qu'elle sous-tend. Nous retenons globalement les dimensions du mésosystème de l'alternance, mais plus particulièrement celles du microsystème, selon la conception de Clénet et Demol (2002) issue du modèle conceptualisé à partir des situations de formation de Donnay et Charlier (1991).

Bien que nous ayons fait état de multiples interprétations et de diverses typologies de l'alternance dans la première partie de ce chapitre, nous nous référons au modèle de *l'alternance travail-études* tel que défini par Landry et Mazalon (2002) et répandu dans le milieu scolaire québécois.

Dans cette recherche doctorale, nous poursuivons l'objectif général suivant : décrire les formes d'accompagnement déployées par les formateurs en entreprise auprès de stagiaires en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec. Afin d'atteindre cet objectif de recherche, nous fixons trois objectifs spécifiques. D'abord, la notion d'accompagnement définie par Paul (2003, 2004) laisse envisager une multiplicité de formes d'accompagnement (coaching, supervision, tutorat, mentorat, compagnonnage) que peut adopter le formateur en entreprise auprès de son stagiaire dans le cadre de son stage en entreprise. La définition retenue de cette notion en contexte d'alternance passe par une nécessaire ouverture des formes diversifiées de formation dans l'environnement de travail et des stratégies mobilisées par le formateur en entreprise. En référence aux balises théoriques développées dans le cadre de référence, nous retenons comme premier objectif spécifique :

1. Décrire le type de relation, le rôle et les fonctions de même que les visées de l'accompagnement du formateur en entreprise.

L'intégration des concepts retenus et de la notion d'accompagnement en fonction du rôle et des actions du formateur en entreprise lors de l'accompagnement d'un stage en alternance dans l'entreprise nous permet d'adopter une vision du phénomène où, dans la complexité du système en alternance, les modalités d'interventions relationnelles et pédagogiques du formateur en entreprise auprès du stagiaire se réalisent dans le pôle du microsystème, dans un espace-temps. Ces modalités se concrétisent dans le développement d'une relation, selon le rôle et les fonctions que cet acteur assume dans cette organisation et selon les visées qu'il poursuit pour le stagiaire.

Pour faire l'analyse de l'accompagnement professionnel, nous avons identifié les situations et caractérisé les activités en fonction des exigences qu'elles entraînent pour ceux qui y participent. Les tâches situées offertes par le formateur en entreprise impliquent des composantes et des variables associées au but recherché, articulées par des opérations de guidage dans les situations professionnelles. À partir des composantes sélectionnées, nous avons précisé les conditions et le processus de formation que le formateur en entreprise met en œuvre dans le guidage de l'activité, à savoir des opérations d'orientation, d'exécution et de contrôle (Savoyant, 1979, 1995, 1996). Ces éléments nous ont permis de faire la lumière, plus précisément, sur les modalités de formation offertes au stagiaire dans le milieu du travail. En référence au concept de situation professionnelle, nous fixons le deuxième objectif spécifique :

2. Décrire et caractériser les modalités de participation au travail (activité), dans le guidage des opérations et les composantes sélectionnées par le formateur en entreprise, dans les situations professionnelles.

Le guidage de l'activité se concrétise dans l'action. Le formateur en entreprise doit réfléchir à partir de différentes composantes d'une activité : but(s), objet(s) à transformer, conditions de réalisation, ressources et savoirs mobilisés en plus des variables pour décider d'entreprendre une action. Ainsi, le rôle du formateur dans l'accompagnement est de

« contextualiser l'intervention de l'apprenti [...] [et] définir le degré de latitude (jusqu'où le jeune peut-il aller?) [...] d'offrir un guidage avant pour orienter son action » (Kunégel, 2007, p. 111). Dans la progression de l'autonomie du stagiaire, l'exécution n'implique pas, tel qu'il a été mentionné, de diminution du degré de guidage par le formateur en entreprise (Savoyant, 1995). En fait, les opérations de guidage par ce dernier impliquent aussi le contrôle de l'exécution dans le processus, puis, avec le temps, le contrôle des résultats attendus (*Ibid.*). Au fil du temps, grâce à son autonomie dans l'exécution, le stagiaire peut évaluer lui-même la conformité du résultat par des opérations de contrôle. Le formateur ne se situe pas encore trop loin; il observe et intervient en cas de non-conformité. Au fur et à mesure que le stagiaire commence à comprendre les procédures ou les étapes impliquées dans l'activité, il comprend, d'une façon plus globale, les opérations d'orientation du formateur qui l'accompagne (*Ibid.*). Cette opération d'orientation se réalise au début de l'activité grâce à « l'utilisation de règles et l'utilisation de connaissance [associées] à une procédure d'exécution à un état de la situation » (p. 94) et, dans un contexte de formation, grâce à la mobilisation des connaissances théoriques et technologiques impliquées. Dans cette opération de guidage, l'apprenant doit s'extraire de l'action, proprement dite, et conceptualiser le déroulement de l'action, ce qui est fondamental puisque cette action « fonde la compréhension et le degré de généralisation de l'activité » (Savoyant, 1996, p. 4).

Enfin, nous voulons dégager les différents facteurs favorables ou les limites à l'accompagnement déployés par le formateur en entreprise, autant dans le mésosystème que dans le microsystème. Cet objectif vise à comprendre l'importance des facteurs impliqués dans les conditions de travail du formateur et qui influencent l'accompagnement de ce dernier auprès du stagiaire en formation. Pour ce faire nous retenons le troisième objectif spécifique suivant :

3. Dégager les facteurs favorables et les obstacles à l'accompagnement dans le pôle du mésosystème et le pôle du microsystème de l'alternance.

Les dimensions de l'accompagnement du formateur dans le système de l'alternance portent sur l'espace relationnel et l'espace pédagogique, certes, mais aussi sur les étapes de

réalisation de l'action, selon le guidage de l'activité du formateur dans l'espace didactique qu'est l'environnement de formation. Cette zone implique les changements et le facteur temps dans le sens que, au début, le stagiaire ne sait pas ce qu'il faut faire alors que, par la suite, il sait le faire seul (Savoyant, 1996) au fur et à mesure que l'autonomie, l'expérience et le pouvoir d'agir se développe tout en étant guidé par le formateur. Nous pourrions ainsi faire ressortir les facteurs favorables et les limites à ce mésosystème. Le guidage des opérations, intersection entre 1) les composantes d'une situation et 2) les interactions entre le formateur et le stagiaire en vue de réaliser des actions dans différentes situations, se modifie aussi en fonction du développement de l'autonomie et des compétences du stagiaire, de même qu'en fonction de la variété des situations auxquelles ce dernier est confronté dans ce microsystème. Nous pourrions ainsi préciser les facteurs favorables et les limites dans ce système de l'alternance.

Dans la mesure où notre étude s'intéresse à l'analyse des formes d'accompagnement des formateurs en entreprise, soit des acteurs sur lesquels très peu de données sont disponibles, les éléments recueillis dans le cadre de cette recherche sont susceptibles de proposer des avenues de réflexions pertinentes en matière d'interrelation entre la formation dans les milieux éducatif et productif. L'avancement des recherches sur le thème de l'alternance en éducation permettra d'optimiser le transfert et les échanges, particulièrement, dans ce secteur d'enseignement où très peu de recherches sont réalisées dans notre système d'éducation provincial. Pourtant, on reconnaît que la construction des relations entre les entreprises et les milieux de formation contribue, tant au plan social qu'au plan économique, à la réussite du parcours de formation et à l'insertion de la population étudiante du secteur professionnel dans le milieu.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Dans le deuxième chapitre de cette thèse, les concepts d'alternance et de situation professionnelle ainsi que la notion d'accompagnement ont été présentés pour baliser notre objet de recherche. Nous avons présenté l'objectif général de la recherche qui est de décrire les formes d'accompagnement déployées par les formateurs en entreprise auprès de stagiaires en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec. Afin d'atteindre cet objectif général, trois objectifs spécifiques ont été ciblés, à savoir 1) décrire le type de relation, le rôle et les fonctions de même que les visées de l'accompagnement; 2) décrire et caractériser les modalités opérationnelles de participation au travail (activité) dans le guidage des opérations planifiées et les composantes sélectionnées par le formateur en entreprise dans les situations professionnelles et 3) dégager les facteurs favorables et les obstacles à l'accompagnement dans les limites du mésosystème et du microsystème de l'alternance (Clénet et Demol, 2002).

Ce troisième chapitre, structuré en cinq parties, se consacre à l'ensemble des repères méthodologiques retenus pour orienter la réalisation de cette étude. Notre recherche, qualitative et interprétative, vise la description et la compréhension d'une situation en contexte naturel et a pour finalité de tenter de « comprendre la dynamique du phénomène étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004, p. 115).

Dans la première partie du présent chapitre, notre posture épistémologique est explicitée en présentant l'orientation générale de notre recherche et l'angle d'analyse retenu. La deuxième partie traite de l'approche méthodologique privilégiée, soit l'étude de cas. La troisième partie présente les méthodes et les outils de collecte de données utilisés pour la réalisation de la recherche, soit les périodes d'observation non participante, les entrevues

semi-dirigées et le journal de bord. Quant à la quatrième partie, elle présente la validation des données recueillies ainsi que leur traitement par l'analyse thématique. Finalement, la cinquième partie conclut sur les considérations éthiques de la recherche.

1. L'ORIENTATION MÉTHODOLOGIQUE GÉNÉRALE

Sur le plan méthodologique, cette étude s'inscrit dans une perspective compréhensive de la recherche. Elle s'intéresse « à comprendre le sens de la réalité sociale dans laquelle s'inscrit l'action; elle fait usage du raisonnement inductif et a pour but d'arriver à une compréhension élargie des phénomènes » (Fortin, 2006, p. 16). Pour les tenants du courant naturaliste, les fondements philosophiques sur lesquels repose la recherche compréhensive nous rappellent que la réalité, différente pour chaque individu, change avec le temps (*Ibid.*). Dans ce sens, les phénomènes humains se découvrent dans une démarche dynamique et contextuelle; ils sont uniques et non prévisibles.

Puisque notre question de recherche porte sur un thème peu analysé, pour mettre en place une stratégie heuristique relative à ce questionnement et faire ressortir un portrait de la situation actuelle, Gauthier (2009) « privilégie une approche qui permet de s'imprégner de l'essence d'une situation, d'en capter la complexité et d'en interpréter le sens » (p. 172). À cet effet, Paillé et Mucchielli (2008) soutiennent que l'analyse qualitative « peut être définie comme une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (p. 6).

Le devis descriptif de notre étude donne ainsi la possibilité de dégager des caractéristiques pertinentes en vue d'obtenir un aperçu général du phénomène étudié dans le domaine de l'éducation. Cette perspective compréhensive s'avère pertinente dans la mesure où la question exploratoire de notre recherche porte sur la compréhension d'un phénomène qui a été peu abordé dans les recherches jusqu'à maintenant. En effet, sans être un phénomène nouveau, notre objet de recherche traite des formes d'accompagnement déployées spécifiquement par les formateurs en entreprise auprès des stagiaires en formation professionnelle. Dans un contexte d'alternance, les travaux consacrés à ce domaine,

notamment sur l'ensemble des acteurs de l'alternance (enseignant-stagiaire-formateur en entreprise), demeurent inexplorés et sont encore très peu nombreux dans le système scolaire québécois. Nous pouvons cependant nous appuyer sur de récentes recherches comme l'étude exploratoire correspondant aux pratiques « déclarées » par les superviseurs en entreprise de Mazalon, Gagnon et Roy (2014) ou la recherche doctorale de Gagnon (2007a), où sont analysées les pratiques éducatives adoptées par les formateurs en entreprise auprès des élèves en stage dans un contexte d'alternance en formation agricole. La présente recherche ne vise pas une généralisation à partir de diverses variables par le biais de l'analyse statistique, mais bien à comprendre toute la complexité de la démarche d'accompagnement contextualisée réalisée par l'acteur principal intervenant en entreprise auprès d'un stagiaire dans son parcours de formation professionnelle, en contexte d'alternance travail-études (ATE).

Au regard de plusieurs caractéristiques déjà nommées, comme le fait que la question de recherche est exploratoire, le nombre de sujets se veut limité, dans un premier temps, pour favoriser une compréhension fine du phénomène d'accompagnement; l'approche est plutôt inductive, le nombre de variables est étendu. Dans ce contexte, selon Gauthier (2009) « l'approche par excellence est l'étude de cas » (p. 172). Cette méthode a donc été retenue pour la réalisation de notre étude descriptive exploratoire. Dans cette méthode de recherche qualitative, il est possible de recourir à plusieurs stratégies de collecte de données pour explorer le phénomène du point de vue des participants (Fortin, 2010; Karsenti et Demers, 2004). En ce sens, nous avons tenté de comprendre en profondeur « l'accompagnement », ou plus précisément les formes d'accompagnement déployées dans un contexte de formation, notamment comme démarches et processus de formation et de transformation des personnes, dans un dispositif organisé (Mayen, 2012). Nous verrons dans la prochaine partie comment nous avons utilisé cette méthode de recherche pour saisir la diversité des formes d'accompagnement déployées par les formateurs en entreprise auprès de stagiaires en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec.

2. L'ÉTUDE DE CAS MULTIPLES

Compte tenu de ce qui précède, l'étude de cas s'avère appropriée pour appréhender les formes d'accompagnement en contexte d'alternance parce que, d'une part, elle permet de dégager « une compréhension profonde des phénomènes, des processus les composant et des personnes y prenant part » (Gagnon, 2011, p. 2) et, d'autre part, elle entraîne l'apport de nouveaux résultats dans son produit final, ce qui peut générer des idées, des hypothèses ou des propositions théoriques conduisant à l'explication du phénomène à l'étude. Les caractéristiques de l'étude de cas se différencient selon les objectifs de recherche, les positions épistémologiques, les méthodes et les approches (Gagnon, 2011; Karsenti et Demers, 2004; Roy, 2011, 2009). Les chercheurs Karsenti et Demers (2004) en identifient trois : Yin (2014) privilégie une perspective positiviste de cette méthode dont le but serait de généraliser, de confirmer ou d'infirmer une hypothèse. Quant à Stake (1994), il adopte une perspective plutôt mixte lui permettant d'optimiser la compréhension et l'explication d'un cas plutôt que la généralisation d'une théorie. Merriam (1988), se situant dans une perspective interprétative, considère l'étude de cas comme une façon de viser plutôt la compréhension et la description d'un phénomène en cours de processus. Selon Karsenti et Demers (2004), la découverte et l'élaboration d'hypothèses à partir de résultats de recherche font partie des priorités de Merriam (1988). D'ailleurs, notre position se rapproche davantage de celle de Merriam (1988), dont l'expertise se situe dans le domaine de l'éducation. Elle « affirme qu'en mettant l'accent sur la découverte et sur la compréhension du cas à l'étude, cette approche est la plus prometteuse en termes d'avancement de la pratique éducative » (Merriam, 1988, dans Karsenti et Demers, 2004, p. 211).

Étant donné la complexité des dispositifs d'alternance, la diversité des environnements dans lesquels cette approche est mise en œuvre et les formes d'accompagnement qu'elle sous-tend en situation professionnelle, le choix de l'étude de cas multiples s'est avéré pertinent pour notre recherche. Dans un domaine plus large comportant plusieurs facteurs, une recherche portant sur trois entités plutôt que sur l'étude d'un cas unique entraîne un regroupement des données et favorise la découverte de convergences qui « permet d'enrichir notre compréhension sur un ensemble plus large » (Roy, 2009,

p. 202-203). Selon différents auteurs, cette approche se nomme *multiple-case study* (Yin, 2003), l'étude de cas multiples (Roy, 2009) ou encore l'étude « multicas » (Karsenti et Demers, 2004). À l'instar de Roy (2009), des cas ont été analysés comme des entités différentes, puis comparés entre eux pour mieux distinguer leurs particularités, dans l'optique d'arriver à une meilleure compréhension des réalités à partir de leurs convergences. En plus d'étudier en profondeur et de façon détaillée chacun des cas dans son unicité pour en faire ressortir les traits généraux et les particularités, l'étude de cas multiples que nous avons ciblée nous a donc permis de « mieux comprendre la dynamique interne de chaque cas, de même que les interactions entre les cas et leur contexte particulier » (Roy, 2009, p. 203) afin de dégager des récurrences et de faire des comparaisons entre les cas.

En réalité, même si la méthode de l'étude de cas multiples peut comporter des limites relatives à sa représentativité ou à sa transférabilité (Van der Maren, 2003), elle aspire à recueillir de nouveaux faits, à s'intéresser aux composantes reliées au phénomène étudié, à son contexte immédiat, à la culture de l'organisation, à son histoire, aux acteurs dans le milieu, à des dimensions encore inexplorées afin de contribuer au corpus de connaissances en sciences de l'éducation (Roy, 2009). Notre étude descriptive consiste à l'analyse détaillée du phénomène à l'étude à partir des données collectées dans l'environnement de travail, soit le contexte dans lequel le formateur en entreprise accompagne le stagiaire en formation durant une séquence en entreprise. Elle permet d'approfondir les connaissances « sur l'interaction entre les participants, leurs comportements et leurs sentiments » (Gagnon, 2011, p. 1), leur représentation du phénomène et l'action prenant place, au sens large, dans des situations professionnelles.

L'analyse de chacun des cas avait pour but de dégager des tendances et des thèmes récurrents, regroupés en fonction des objectifs spécifiques de notre recherche (Karsenti et Demers, 2004). Nous avons observé comment se manifeste et évolue le phénomène d'accompagnement dans le parcours de formation d'un stagiaire et apprécié « le jeu d'un grand nombre de facteurs interagissant, permettant de rendre justice à la complexité et [à] la richesse des situations » (Mucchielli, 1996, p. 77) en contexte de travail, dans un secteur de

l'éducation encore méconnu, la formation professionnelle. Dans le prochain paragraphe, nous discutons de la sélection des cas à l'étude en fonction des spécificités de notre recherche.

2.1 L'échantillonnage

Considérant le type de recherche, nous avons eu recours à une méthode d'échantillonnage non probabiliste (Beaud, 2006) qui consiste à trouver des sujets participants ayant consenti librement à la participation de cette étude. Un échantillon de convenance a ainsi été constitué. Sans être créé au hasard, un tel échantillonnage par choix raisonné des participants se voit effectué en fonction des caractéristiques recherchées (Fortin, 2006). Les avantages de cette technique résident dans la rapidité de constitution de l'échantillon et le peu de frais encourus pour réaliser l'étude.

Trois cas ont été retenus dans notre région. En ce qui concerne les caractéristiques recherchées, en plus de la volonté des participants de participer à notre étude, nos choix reposaient, dans un premier temps, sur les programmes d'études ayant instauré l'approche en alternance travail-études (ATE) depuis minimalement trois ans, tout en respectant l'aspect pédagogique de cette approche. Dans un deuxième temps, les programmes choisis proposaient de longs stages (offrant de plus longues fenêtres d'observation) ainsi que la possibilité de séquences en entreprise à tout moment de l'année grâce à la formule, pour deux des trois cas sélectionnés, des entrées continues et des sorties variables, dans le cadre d'un enseignement individualisé. Pour l'autre cas, le programme d'études en mécanique de machines fixes, la date du début des cours de même que les dates pour les stages en entreprise sont fixées par le département du centre de formation professionnelle (CFP). Pour les deux programmes d'études offerts en enseignement individualisé, cet aspect a facilité l'immersion sur le terrain et la collecte de données en fonction des disponibilités des participants et de la chercheuse.

Enfin, compte tenu de l'expérience des participants à accueillir des stagiaires depuis un certain nombre d'années, les directeurs ou responsables de l'accueil de stagiaire en entreprise ont développé une expertise dans l'accompagnement de stagiaires ainsi qu'une

ouverture à mettre en place des conditions favorisant la formation des employés dans le milieu du travail.

Dans un souci d'accessibilité, nous avons sélectionné les cas auprès des professionnels en éducation de la région. Nous avons rencontré les directions et les enseignants responsables d'élèves dans un programme en alternance travail-études (ATE), dans les centres de formation professionnelle (CFP). À la suite d'explications relatives au projet de recherche et de l'accord des directions, les enseignants ont ciblé les élèves qui devaient effectuer un stage au cours des mois de janvier, février et mars 2014.

Selon les caractéristiques déterminées, deux élèves effectuaient un stage au cours de cette période et désiraient participer au projet de recherche. Un de ces élèves était inscrit dans le programme de soudage-montage et réalisait un premier stage de cinq semaines. Le second, inscrit dans le programme de vente de pièces mécaniques et d'accessoires, effectuait le deuxième stage de trois semaines dans son parcours. Les explications relatives à notre projet ainsi que la signature du formulaire de consentement pour chacun des participants ont été effectuées dans les centres de formation professionnelle.

Au premier abord, nous pensions pouvoir compléter le recrutement des cas pertinents pour notre étude à l'intérieur des CFP de la région. Cependant, les caractéristiques recherchées pour la sélection de nos cas limitaient le recrutement dans ce milieu. En examinant d'autres sources d'information en région, nous sommes entrée en relation avec un formateur en entreprise qui accueillait régulièrement des stagiaires dans un programme en alternance. En fait, il envisageait de recevoir un stagiaire durant la période correspondant à celle prévue pour notre cueillette de données, et puisque les caractéristiques de ce formateur répondaient aux critères de sélection, nous avons fait les rencontres informelles et retenu ce cas pour notre étude de cas multiples. Ce formateur en entreprise recevait, au cours des semaines du mois de février 2014, un stagiaire qui complétait son programme d'études en mécanique de machines fixes. Nous avons donc obtenu l'accord de participation de cet élève, pour ce troisième cas, et lui avons fait signer le formulaire de consentement pour participer à la recherche, conformément aux demandes de modifications relatives à notre collecte de

données acceptées par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales (voir annexe B).

Les formateurs en entreprise retenus démontraient tous une ouverture à l'accueil de stagiaires en alternance et avaient acquis plusieurs années d'expérience dans leur métier et dans l'accompagnement de stagiaires en ATE. Le fait de sélectionner des formateurs avec cette expérience répondait à notre besoin de travailler avec des acteurs ayant déjà pris connaissance des finalités, des modalités organisationnelles et pédagogiques de même que de l'implication requise pour accompagner un stagiaire en milieu de travail dans un contexte en alternance travail-études (Mazalon *et al.*, 2014).

Dans les deux premiers cas, les premières rencontres sur le terrain ont été réalisées avec l'enseignant du centre de formation professionnelle (CFP) et avec chacun des formateurs en entreprise (responsables du stagiaire). Pour le troisième cas, seul le formateur en entreprise a été rencontré. Ces rencontres informelles nous ont donné la possibilité de présenter la recherche et ses buts ainsi que d'expliquer les raisons qui nous ont menée à choisir ces participants et ce milieu de travail pour notre recherche. Nous avons mentionné aux participants les contraintes liées au déroulement de la collecte pour nous assurer de la faisabilité du projet. À la suite de l'entente, nous avons fait signer le formulaire de consentement par les formateurs en entreprise.

2.2 La description des participants et des milieux à l'étude

Dans le cadre de notre recherche, chacun des trois cas se compose d'un stagiaire et d'un ou deux formateurs en entreprise (hiérarchique ou relais²²) qui accompagne le stagiaire dans l'environnement de formation. Le tableau 7, à la page suivante, résume les caractéristiques des trois cas retenus pour la réalisation de notre recherche, qui regroupent au total cinq (5) formateurs en entreprise accompagnant trois (3) stagiaires lors d'une séquence en entreprise.

²² La distinction entre les deux formateurs est présentée dans le chapitre 2, partie 2.6 : les acteurs de l'entreprise en situation professionnelle.

Tableau 7
Caractéristiques des milieux selon les cas de l'étude

Cas	Participants	Secteur de formation	Programme d'études	Nombre d'heures du programme	Nombre d'heures de chaque stage
1	Sylvain (hiérarchique) Simon (F relais) Samuel (stagiaire)	Métallurgie (16)	Soudage-montage (code : 5195)	1 800	160 200
2	Vincent (hiérarchique-relais) Viola (stagiaire)	Entretien d'équipement motorisé (10)	Vente de pièces mécaniques et d'accessoires (code : 5194)	1 095	120 120
3	Mathieu (hiérarchique) Manuel (F relais) Malik (stagiaire)	Bâtiment et travaux publics (07)	Mécanique de machines fixes (code : 5146)	1 800	4 ²³ x 90

La deuxième colonne du tableau 7, ci-dessus, présente les noms fictifs donnés à chacun des participants par souci de confidentialité. Le secteur de formation et le programme d'études dans lequel le stagiaire réalise son stage en alternance sont précisés. Enfin, les dernières colonnes, la troisième et la quatrième, présentent le nombre d'heures du programme d'études, le nombre et la durée des séquences en entreprise.

Avant d'aller plus loin, il convient de donner davantage de précisions sur les participants qui ont pris part à cette étude. Au cours de la collecte de données, nous avons constaté comme Boru (1996) que plus d'une personne accompagne le stagiaire dans le milieu de travail : dans deux cas sur trois (les cas 1 et 3), deux formateurs en entreprise prenaient part à l'accompagnement du stagiaire lors de sa séquence en entreprise. Ainsi, les données relatives à cinq formateurs en entreprise ont été collectées au total, à savoir deux formateurs, que nous définissons comme des formateurs hiérarchiques, et deux formateurs relais. Dans l'autre cas (le cas 2), le responsable de l'accompagnement exerce les fonctions d'un formateur hiérarchique et d'un formateur relais; nous allons donc l'identifier avec les deux qualificatifs, soit le formateur hiérarchique-relais. Ainsi, les cas 1 et 3 pour les formateurs

²³ L'établissement offrant le programme d'études en Mécanique de machines fixes propose quatre périodes de stage de 90 heures.

hiérarchiques, de même que le cas 2, pour le formateur hiérarchique-relais étaient responsables d'établir les liens avec le centre de formation professionnelle, d'offrir les conditions favorables à l'accueil et à l'insertion du stagiaire dans l'environnement de travail et de faire l'évaluation pour le centre de formation professionnelle. Quant aux deux formateurs relais et le formateur hiérarchique-relais, ils accompagnaient le stagiaire sur une base quotidienne; ils représentent le vecteur central d'acquisition des compétences en milieu de travail, selon les termes de Boru (1996). En plus des données collectées auprès de chacun de ces formateurs, nous avons amassé des données auprès des trois stagiaires, pour un total de huit (8) participants à notre étude de cas multiples.

Dans le premier milieu d'études (premier cas), trois participants ont accepté de s'impliquer dans l'étude. Il s'agit de Sylvain, le formateur hiérarchique, et de Simon, le formateur relais qui ont accompagné Samuel, le stagiaire qui effectuait son premier stage dans le cadre du programme d'études en Soudage-montage (code : 5195) menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP). Ce programme de 1 800 heures, du secteur de la Métallurgie (16) est offert en ATE. Le centre de formation professionnelle (CFP), dans lequel Samuel suit ses cours, propose deux séquences en entreprise intégrées au programme d'études. La première séquence se réalise à la suite de 900 heures de formation au CFP; elle s'étend sur cinq semaines et représente 200 heures en entreprise. C'est au cours de cette période qu'a été effectuée la collecte de données. La deuxième séquence se réalise à la suite d'un total de 1 500 heures de formation et totalise quatre semaines. Ce dernier stage en entreprise dure 160 heures. Pour compléter l'acquisition des compétences au regard du programme d'études, une dernière séquence se réalise au centre de formation²⁴. Dans ce programme de 1 800 heures au total, l'ensemble des heures accomplies en entreprise, soit 360 heures, correspond à 20 % des heures totales de ce programme d'études, ce qui correspond au pourcentage d'heures indiquées dans les règles précisées par le ministère de

²⁴ Selon les règles de financement (MELS) des programmes en alternance travail-études, il faut que les séquences de développement de compétences aient lieu avant la sanction de la ou des compétences concernées. Les programmes choisis pour notre étude et conçus de cette façon doivent inclure un retour en établissement pour que les compétences de l'apprenant soient sanctionnées. Les informations quant aux conditions de financement sont mentionnées dans le Guide administratif de l'alternance travail-études en formation professionnelle, consulté sur le site suivant : <http://inforoutefpt.org/ate/documents/>.

l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) pour le financement des programmes adoptant l'approche en alternance travail-études au Québec.

En ce qui concerne le deuxième cas de notre étude, il est constitué de Vincent, le formateur hiérarchique-relais, et de Viola, la stagiaire, qui a effectué son deuxième stage de 120 heures dans le programme de Vente de pièces mécaniques et d'accessoires (code : 5194). Dans le secteur de l'Entretien d'équipement motorisé (10), ce programme de 1095 heures, offert en Estrie, a adopté l'approche en alternance travail-études depuis plus d'une quinzaine d'années. Il propose deux séquences en milieu de travail de 120 heures, ce qui correspond à trois semaines de quarante heures en alternance avec la formation au centre de formation professionnelle (CFP). À la suite d'un premier bloc de 315 heures en institution, l'élève réalise la première séquence en entreprise. Par la suite, l'élève accomplit 270 heures au CFP avant de retourner faire une deuxième séquence de 120 heures en entreprise. C'est lors de cette deuxième séquence en entreprise qu'a été effectuée la collecte de données. Les notions se référant aux dernières compétences du programme d'études et l'ensemble des évaluations se finalisent dans un troisième bloc de 270 heures au centre de formation professionnelle.

Le troisième cas est enfin constitué de trois participants : Mathieu, le formateur hiérarchique et responsable des projets en alternance dans ce milieu; Manuel, qui agit à titre de formateur relais, et Malik, le stagiaire. Dans les faits, les deux formateurs ont accompagné le stagiaire au quotidien, mais assumaient des responsabilités différentes. Malik réalise son dernier stage de 90 heures dans le programme de Mécanique de machines fixes (code : 5146), dans le secteur de Bâtiment et travaux publics (07).

Ce programme de 1800 heures adopte l'approche en alternance travail-études. Le centre de formation professionnelle propose quatre séquences en entreprise de 90 heures chacune. Celles-ci sont réalisées à raison de trois semaines consécutives dans le milieu de travail. Nous avons observé la quatrième séquence en entreprise, le stage final dans ce programme de formation. Le tableau 8 ci-dessous fait état des caractéristiques sociodémographiques des formateurs en entreprise, de leur expérience, du programme de

formation professionnelle dans lequel ils reçoivent des stagiaires de même que de leur rôle auprès du stagiaire, soit le rôle de formateur hiérarchique ou de formateur relais.

Tableau 8
Caractéristiques des formateurs en entreprise selon les cas à l'étude

Cas	1		2	3	
Formateurs en entreprise	Sylvain	Simon	Vincent	Mathieu	Manuel
Écart d'âges	[26 à 35]	[26 à 35]	[36 à 50]	[26 à 35]	[26 à 35]
Scolarité Dip. secondaire (1) professionnelle (2) collégiale (3) universitaire (4)	2	2	2	3	2
Années d'expérience en entreprise en accompagnement de stagiaire	14 ans 9 ans	12 ans 9 ans	18 ans 8 ans	11 ans 6 ans	14 ans 14 ans
Programme de formation Soudage-montage (1) Mécanique de machines fixes (2) Vente pièces mécaniques et d'accessoires (3)	1	1	3	2	2
Rôle de formateur hiérarchique H relais R	H		H	H	
		R	R		R

Dans les trois cas analysés, les formateurs en entreprise sont des hommes et les tranches d'âge varient de 26 à 50 ans. Quatre formateurs sur cinq possèdent un diplôme d'études en formation professionnelle, sauf pour Mathieu, dans le troisième cas, qui détient aussi un diplôme d'études collégiales et amorce un certificat d'études universitaires. Les formateurs comptent entre 6 et 14 années d'expérience dans l'accompagnement de stagiaires en entreprise et entre 11 et 18 années d'expérience dans leur métier en lien avec l'un des programmes d'études (soudage-montage, mécanique de machines fixes ou vente de pièces mécaniques et d'accessoires).

Dans notre étude de cas multiples, des données ont été collectées également auprès de trois stagiaires âgés de 20 à 25 ans lors de leur séquence en entreprise; une femme et deux hommes. Encore ici, par souci de confidentialité nous avons utilisé des noms fictifs pour identifier ces participants.

Le tableau 9 résume les principales caractéristiques sociodémographiques des stagiaires qui ont participé à l'étude et leur niveau de scolarité. Nous y situons aussi la séquence en entreprise dans l'ensemble du programme de formation. La finalité des stages est l'appropriation et l'intention pédagogique se veut le développement des compétences dans ces séquences en entreprise. La durée du stage ainsi que le programme d'études dans lequel le stagiaire poursuit ses études complètent ce tableau.

Tableau 9
Caractéristiques des stagiaires selon les cas à l'étude

Stagiaires	Samuel	Viola	Malik
Cas	1	2	3
Écart d'âges	[20 à 25]	[20 à 25]	[20 à 25]
Scolarité Préalables fonctionnels (1) Diplôme secondaire (2) Diplôme collégial (3)	2	1	3
Séquence en entreprise lors de la prise de données	1 ^{er}	2 ^e	4 ^e
Durée du stage	200 heures	120 heures	90 heures
Programme de formation -Soudage-montage (1) -Mécanique de machines fixes (2) -Vente de pièces mécaniques et d'accessoires (3)	1	3	2

Lors de la période de collecte de données, Viola possédait les préalables fonctionnels à l'admission dans son programme en formation professionnelle. Quant à Samuel, il détenait un diplôme d'études secondaires. Finalement, le troisième stagiaire, Malik, avait déjà un diplôme d'études collégiales avant son entrée dans le programme d'études.

Le tableau 9 qui précède illustre la durée des séquences en milieu de travail, très variable, on le constate, selon les programmes d'études. Pour le premier cas, la durée du stage s'échelonne sur cinq semaines; pour le deuxième, elle est étalée sur trois semaines. Les stagiaires sont présents 40 heures par semaine dans chacun des deux cas. Pour le troisième cas, la durée du stage est répartie sur trois semaines, à raison de 30 heures par semaine.

Nous allons maintenant nous attarder, dans la prochaine partie, à la présentation des programmes d'études offerts sous l'approche en alternance travail-études dans les centres de formation professionnelle qui ont été retenus.

2.3 La description des programmes d'études en alternance retenus

En ce qui a trait aux deux premiers cas à l'étude, les enseignants, le conseiller pédagogique et les directions des centres de formation professionnelle (CFP) ont privilégié l'approche en alternance travail-études (ATE) dans les programmes de soudage-montage et de vente de pièces mécaniques et d'accessoires, afin que leur clientèle puisse bénéficier, entre autres, d'un plus grand nombre d'heures en entreprise au cours de leur formation. Selon ces acteurs, et en référence aux recherches québécoises sur le thème de l'alternance, les modalités d'organisation et de déroulement des séquences en entreprise donnent la possibilité aux élèves de faire une mise en contexte des apprentissages scolaires, de développer des compétences et de mieux intégrer le milieu du travail à la fin de leur formation.

Pour le premier cas, en raison de ses choix pédagogiques et organisationnels, le CFP ciblé était parmi les premiers au Québec à offrir le programme de soudage-montage en alternance travail-études au début des années 2000. Selon les données du MELS (2015), ce programme est maintenant offert en alternance travail-études dans onze commissions scolaires au Québec. En ce qui concerne la diplomation dans ce programme d'études, les résultats de l'enquête de 2010, de 2011 et de 2012 publiés dans *La relance au secondaire en formation professionnelle – 2012* (Girard, 2015) montrent que plus de 37 757 personnes étaient diplômées et visées par l'enquête. De ce nombre, 20 287 personnes ont répondu au questionnaire. Relativement à notre premier cas, parmi les 81 personnes diplômées du programme en soudage-montage visées par l'enquête en 2011, elles étaient 91,7 % occupant un emploi à temps plein.

Les données d'Emploi Québec indiquent que le métier de soudeur-monteur est parmi ceux que les employeurs recherchent le plus actuellement dans l'ensemble du Québec. Le programme de soudage-montage se trouve parmi les dix programmes les plus fréquentés en formation professionnelle. Les qualifications et les compétences requises sur le marché

du travail peuvent être développées dans le cadre du diplôme d'études professionnelles (DEP) en soudage-montage et, le perfectionnement, par l'attestation de spécialisation professionnelle (ASP) en soudage à haute pression pour certains emplois spécifiques. Même si ces programmes offrent de bonnes perspectives d'emploi (MELS, 2010), les employeurs éprouvent des difficultés à recruter de la main-d'œuvre en raison du nombre insuffisant d'élèves diplômés (Emploi-Québec, 2003).

En ce qui a trait au deuxième cas à l'étude, en Vente de pièces mécaniques et d'accessoires, les données du MELS (2012-2013) montrent que sept commissions scolaires québécoises offraient le programme de vente de pièces mécaniques et d'accessoires sous l'approche en alternance. Les données de l'enquête précédente indiquent que parmi les 132 personnes diplômées de ce programme d'études visées par l'enquête en 2012, elles étaient 92,4 % personnes occupant un emploi à temps plein.

Le troisième cas ciblant le programme en mécanique de machines fixes est offert uniquement sous l'approche en ATE au Québec en raison du matériel, des équipements pédagogiques et de la nature des installations indispensables à l'acquisition de compétences dans ce programme; il ne peut s'offrir sous l'approche traditionnelle. En fait, seulement deux commissions scolaires au Québec détiennent les droits pour offrir le programme d'études de mécanique de machines fixes, en alternance travail-études. Parmi les personnes visées par l'enquête, 90 ont été diplômées en 2012. De ces finissants, 97,8 % occupent un emploi à temps plein et 9,1 % poursuivent des études.

La prochaine section présente les outils que nous avons élaborés et utilisés pour effectuer la collecte de données.

3. L'OPÉRATIONNALISATION MÉTHODOLOGIQUE

Selon plusieurs chercheurs, pour étudier un phénomène nouveau, dans les recherches de type exploratoire, l'étude de cas multiples présente des forces indéniables (Gagnon, 2011; Karsenti et Demers, 2004; Roy, 2009). Roy (2009), à l'instar de Karsenti et

Demers (2004), insiste aussi sur le fait que comme méthode de recherche, l'étude de cas doit reposer sur plusieurs stratégies. À cet égard, Savoie-Zajc (2004) mentionne que le chercheur peut multiplier ses modes pour recueillir des données sur chacun des cas et faire ressortir différentes facettes du problème étudié. Dans notre étude, les méthodes et outils de collecte de données reposent sur des entrevues semi-dirigées, des périodes d'observation non participante, un journal de bord et le recours à la documentation existante liée au phénomène étudié, chacun de ces outils sera présenté dans la prochaine section. Cette technique de triangulation des données contribue à corroborer les résultats, en superposant ou en combinant plusieurs perspectives qui visent à s'assurer systématiquement que les informations collectées avec un mode compensent les limites d'un autre mode pris individuellement (*Ibid.*). Puisque les données proviennent de sources multiples, Karsenti et Demers (2004) précisent qu'il s'avère important dans ces situations de contrer les biais relatifs, entre autres, au chercheur, aux participants, à l'environnement et au processus de collecte de données.

Afin de nous assurer de la validité interne, nous nous sommes assurée de certaines procédures de validation. Certains chercheurs comme Gagnon (2011) suggèrent de faire valider ou de faire réviser l'interprétation des résultats en recourant à des chercheurs externes dont l'expertise est reconnue dans le domaine étudié. Dans le cadre de notre recherche, notre comité de direction a procédé à la validation du protocole d'entrevue élaboré autour des thèmes et des sous-thèmes centraux découlant de la structure théorique de la recherche. Par la suite, le comité a confirmé l'exactitude des définitions relatives à ces thèmes et sous-thèmes; il a revu l'ensemble des questions du guide d'entretien afin de préparer les protocoles des deux premières entrevues, tant pour les formateurs en entreprise que pour les stagiaires. Cette validation a servi à nous assurer de l'exactitude, de la cohérence de chacune des questions du guide servant à l'entrevue semi-dirigée, à savoir des questions ouvertes, courtes, neutres et pertinentes (Anadon et Savoie-Zajc, 2009).

Au regard du traitement des données, nous avons fait appel à une procédure de validation par accord interjuge²⁵ en impliquant un autre chercheur de l'université (Royer, Baribeau, Duchesne, 2009) pour vérifier la concordance du codage effectué sur une portion des données collectées en établissant un pourcentage d'accord (Paillé et Mucchielli, 2008). En l'occurrence, cette validation, portant sur l'analyse thématique des données, l'accord interjuge a permis la stabilité et la fiabilité de cette étape du processus. La triangulation par le recours à plusieurs sources de données et méthodes d'analyse constitue également un mode de corroboration qui a contribué à réduire l'influence des biais.

La collecte de données a été réalisée en nous inspirant du modèle de L'Hostie (1998 dans Barrette, 2011). Cette démarche s'est organisée en trois temps, soit aux trois moments de l'enquête : l'exploration, la focalisation et la confirmation. Ils sont schématisés à la figure 3 :

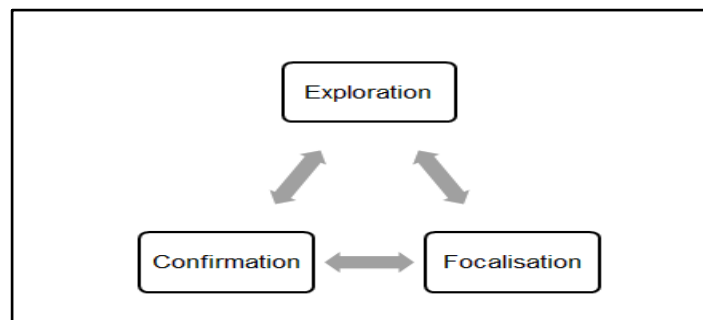


Figure 3 : Démarche de collecte de donnée en trois moments (inspirée de Barrette, 2008 et de L'Hostie, 1998).

1. L'exploration consiste à informer le milieu et à légitimer la recherche, à informer les participants de la confidentialité de leurs propos et de l'usage exclusif des données (signature du formulaire de consentement) et à recueillir les données contextuelles;

²⁵ Les résultats de cette procédure de validation seront présentés ultérieurement (p. 146).

2. La focalisation, la collecte principale pour notre recherche, s'est opérée en deux temps :
 - 1) l'entrevue semi-dirigée auprès du formateur en entreprise et du stagiaire, au temps 1, soit au début du stage en entreprise; 2) les périodes d'observation sur le terrain permettant de se familiariser avec l'environnement physique et pédagogique du milieu de travail; observer, noter et enregistrer les interactions entre les acteurs (le formateur en entreprise et le stagiaire) dans le milieu du travail, à la mi-temps de la séquence en entreprise;
3. La confirmation visait à réaliser une deuxième entrevue semi-dirigée avec chacun des acteurs (formateur en entreprise et stagiaire) au temps 2, soit vers la fin de la séquence en entreprise, en vue de les questionner davantage, de préciser les actions observées dans les situations professionnelles pour renforcer la crédibilité et valider les données.

Ces méthodes que nous avons mobilisées pour collecter les données de notre recherche ainsi que les moments ciblés avec les acteurs sont discutés plus avant dans la section suivante.

3.1 Les méthodes de collecte de données

Notre collecte de données s'appuyait sur quatre éléments : 1) la tenue d'un journal de bord où ont été décrits des constats, des faits, des interactions dans l'environnement de travail et des réflexions au cours de la recherche; 2) le recueil de la documentation existante liée à l'accompagnement en alternance travail-études (documents de l'entreprise prévus pour l'accompagnement des stagiaires, documents du stagiaire remis par l'enseignant de l'institution); 3) la réalisation de deux entrevues individuelles semi-dirigées auprès des formateurs en entreprise et des stagiaires; 4) l'organisation de périodes d'observation non participante en vue de l'analyse des interactions entre les acteurs de l'alternance dans le milieu de travail.

Avant d'entreprendre les démarches spécifiques de collecte des données, nous nous étions préalablement familiarisée avec les milieux par la visite des sites et l'échange avec l'ensemble des acteurs impliqués : directeur général de la commission scolaire, directeurs

des centres de formation professionnelle (CFP) et des enseignants concernés, stagiaires et formateurs en entreprise responsables du stage en entreprise (formateurs hiérarchiques). Pour Barrette (2011), cette étape pré-terrain représente « l'étape de vérification de l'accès possible à divers modes d'investigation, de la faisabilité de la démarche de recherche et de la pertinence des outils de collecte envisagés » (p. 234). Ce moment permet aussi « de repérer et de faire l'analyse de documents et de sources potentielles d'information » pour l'étude en cours (p. 235). Dans cet ordre d'idée, nous présentons, dans les prochaines sous-sections, les méthodes et outils de collecte de données développés pour notre recherche.

3.1.1 *Le journal de bord*

Comme le mentionne Muchielli (1996), les notes dans un journal de bord peuvent être rédigées en tout temps puisque celui-ci « constitue un document accessoire important de données recueillies sur le site de recherche » (p. 116). En fait, cet outil sert à consigner des événements (idées, pensées, décisions, faits, questionnements), à décrire et à contextualiser les situations à l'étude (temps, personne, lieux) (Baribeau, 2005). Les notes théoriques, méthodologiques et descriptives consignées permettent « d'établir des relations entre les données colligées, la théorisation formelle ou informelle qui en émerge, l'analyse qui est faite et le compte rendu qui en est présenté » (*Ibid.*, p. 102).

Dans cette perspective, nous avons de façon régulière et systématique, à la fin de chacune des rencontres (même informelles), des entrevues et des périodes d'observation, noté différents éléments dans le journal de bord : des premières impressions, des réflexions, des commentaires. Ainsi, un peu à l'image d'un compte rendu, dans l'intention de suivre les différentes étapes de cheminement de la collecte de données, le journal de bord a servi à décrire autant les événements que les périodes d'observation ou les questionnements et les hypothèses en lien avec les acteurs de travail que les événements, les activités et les actions observés en situation. Notées en fonction des dates et des milieux analysés, ces informations ont servi à avancer des hypothèses et des interprétations en fonction de la progression de la recherche, en gardant en tête l'objectif de compréhension du phénomène et des dimensions

s'y rattachant pour en accroître la validité (Dolbec et Clément, 2004). Cette stratégie de collecte permet notamment de contrer les biais du chercheur (Gauthier, 2009).

3.1.2 *La documentation*

Un second mode de collecte de données en lien avec la recherche sur le terrain pouvant « constituer une source additionnelle d'informations » (Fortin, 2006, p. 241) se trouve dans la documentation existante. En effet, des informations importantes liées aux objectifs de la recherche pouvaient apparaître sous différentes formes : calendrier scolaire, dossier de l'élève, documents associés au suivi et aux critères d'évaluation du stage, document décrivant le temps et la durée des séquences en entreprise. Selon Gauthier (2009), prendre connaissance de cette documentation contribue aussi à limiter les biais des méthodes utilisées.

À cet effet, l'ensemble des calendriers scolaires a été recueilli pour analyser les informations relatives aux séquences en entreprise, soit le temps prévu pour le stage et sa durée planifiée selon le programme en alternance. Ces particularités sont différentes pour chacun des élèves, entre autres pour les deux premiers cas où les élèves sont inscrits dans des centres de formation professionnelle différents offrant des programmes d'études à entrées continues et à sorties variables.

Les documents relatifs au suivi de la période de stage comme le « cahier du superviseur », le « cahier de l'étudiant » ou le cahier de stage²⁶ ont également permis de nous familiariser avec l'environnement de formation des stagiaires dans la mesure où ils décrivent les aspects suivants :

1. La préparation, la planification du formateur en entreprise avant la venue du stagiaire;

²⁶ Les appellations du document préparé pour le stagiaire et définissant les compétences, les habiletés et les attitudes à développer, de même que les objectifs de contenu à atteindre lors de la séquence en entreprise sont différentes selon les milieux.

2. Les éléments associés au rôle, aux responsabilités et aux attentes du formateur en entreprise vis-à-vis du stagiaire;
3. La connaissance des dimensions (attitudes, comportements, compétences à développer et objectifs ciblés pour le stagiaire) se rapportant à l'évaluation du stagiaire au cours de cette séquence.

Il faut enfin souligner que l'analyse de la documentation pertinente à notre objet d'étude a favorisé une compréhension plus approfondie du phénomène de l'accompagnement dans le milieu du travail en contexte d'alternance.

3.1.3 *Les entretiens semi-dirigés*

Van der Maren (2003) indique que les entretiens semi-dirigés consistent à « obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (p. 314). Plusieurs chercheurs définissent l'entretien de façon large, la situant entre la conversation et le questionnaire (Fortin, 2006; Savoie-Zajc, 2006; Van der Maren, 2003). Notre posture nous fait retenir la définition de Savoie-Zajc (2006), qui considère que la démarche d'exploration du chercheur, dans un échange verbal avec des personnes rencontrées, contribue « à la production d'un savoir socialement construit » (p. 295). Cette auteure définit l'entretien semi-dirigé comme suit :

une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (p. 296)

Cette forme d'entretien permet d'approfondir la compréhension du phénomène, en fonction de la situation et selon les objectifs préétablis de la recherche. En réalité, l'entretien semi-dirigé s'appuie sur trois postulats (*Ibid.*). Le premier postulat repose sur le fait que l'entretien est envisagée comme une narration, « une unité de sens » (*Ibid.*, p. 297). Les différentes

parties qui la composent sont en relation pour constituer un tout organisé, juste et cohérent, imprégné de la signification du phénomène à l'étude. Le deuxième postulat sous-tend que « la perspective de l'autre a du sens » (*Ibid.*), ce qui permettrait de la connaître et de l'explicitier. Le troisième postulat considère la nature changeante de la réalité, faisant appel au caractère situationnel et singulier de toute interaction verbale et sociale. Ce dernier postulat rend sensible la relation entre le chercheur et l'interviewé aux caractéristiques des participants et du milieu, qui peuvent teinter cette relation. En somme, les finalités poursuivies par l'entrevue semi-dirigée sont les suivantes : rendre explicite l'univers de l'autre et comprendre son monde (Savoie-Zajc, 2004, 2006).

Comme nous l'avons précisé, dans le cadre de notre recherche, la collecte de données a été réalisée en plusieurs étapes. La première rencontre avec le formateur en entreprise et le stagiaire se voulait « exploratoire »; elle a permis de nous présenter et d'expliquer les grandes lignes de la recherche : les objectifs poursuivis, les modes de collecte, les procédures, les différentes étapes envisagées et l'implication proposée. Nous avons également fait signer le formulaire de consentement et nous nous sommes entendue avec le participant rencontré sur les périodes à venir d'observation non participante en expliquant le déroulement de cette étape.

Lors de la lecture des informations concernant le projet de recherche et de la signature du formulaire de consentement, le fonctionnement du magnétophone a été expliqué à l'interviewé. Nous lui avons précisé qu'il était possible d'interrompre l'enregistrement à tout moment, s'il le désirait. Enfin, nous avons déterminé les moments propices pour la première et la deuxième entrevues, puis planifié avec les participants les moments pour les périodes d'observation non participante dans le milieu.

Les premières entrevues avec les formateurs en entreprise, d'une durée de 45 à 60 minutes, ont été réalisées dans leur milieu de travail. Celles avec les stagiaires ont eu lieu dans le milieu de travail ou au centre de formation professionnelle. Ces entrevues ont été enregistrées sur un support audio, à différents moments qui seront spécifiés au chapitre 4 pour chacun des cas. Au début de chaque entrevue, les informations liées aux caractéristiques

sociodémographiques du participant ont été recueillies (voir annexe D). Par la suite, pour chacun de ces participants, le protocole de la première entrevue a permis d'obtenir des données relatives aux dimensions de l'accompagnement ainsi qu'aux concepts de situation de travail, de situation professionnelle et d'alternance dans ce milieu en lien avec les éléments du cadre conceptuel et l'arborescence développée pour l'analyse (voir annexe E). Les principaux thèmes et sous-thèmes abordés, tant pour le formateur que pour le stagiaire, sont les suivants :

- A. Accompagnement : leur conception de l'accompagnement, le type et les perspectives de la relation, le rôle et les fonctions de l'accompagnant, les visées de l'accompagnement, les phases dans la démarche, la mise en action de l'apprentissage, les facteurs favorables et les obstacles à l'accompagnement;
- B. Situation de travail : action globale dans le milieu du travail;
- C. Situation professionnelle : buts à atteindre, conditions de réalisation, ressources mobilisées, savoirs mobilisés, guidage des opérations dans l'activité;
- D. L'alternance dans le pôle du mésosystème : la conception de l'alternance, le rôle et les responsabilités dans l'accueil d'un stagiaire (pour l'entreprise).

Dans le pôle du microsystème : les actions, les interactions relatives aux dimensions de l'apprenant, du contenu-matière, de l'environnement de formation; les facteurs favorables et les obstacles de l'approche en alternance (pour le formateur en entreprise et le stagiaire).

Ces premières entrevues individuelles ont été suivies de deux périodes d'observation non participante dans le milieu du travail. Ce mode de collecte de données sera décrit dans la section suivante. Finalement, une seconde entrevue individuelle, d'une durée de 45 à 60 minutes, a été effectuée auprès de chacun des participants de la recherche.

Les thèmes relatifs à la deuxième entrevue sont similaires; en revanche, ils sont axés davantage sur les changements survenus dans le parcours de l'apprenant, sur sa progression en fonction des activités proposées professionnelle et sur les démarches entreprises par le

formateur dans la formation du stagiaire, notamment en ce qui a trait à l'implication de ce dernier dans les tâches à réaliser et à sa mise en œuvre des dites tâches dans le milieu. Également, la seconde entrevue auprès des formateurs en entreprise et des stagiaires a permis de répondre à des questionnements sur les données recueillies lors des périodes d'observation non participante réalisées à la mi-temps de la séquence en entreprise et à y apporter des précisions. Ces entrevues ainsi que les périodes d'observation ont eu lieu à l'hiver 2014, du mois de janvier jusqu'à la fin du mois de mars dans des entreprises en Estrie ainsi que dans les centres de formation professionnelle où les stagiaires suivaient leur programme d'études en alternance travail-études.

L'ensemble des entrevues ont été enregistrées à partir d'un enregistreur audio numérique Olympus DS-2300. Après leur transcription en format .docx, les entrevues ont été transférées dans le logiciel d'analyse qualitative QSR NVivo 10.

3.1.4 L'observation non participante

L'observation non participante en situation constitue une autre méthode que nous avons sélectionnée pour compléter nos données. Les données qualitatives que cette méthode permet d'amasser visent « à décrire de façon systématique des comportements et des événements ayant rapport au problème de recherche » (Fortin, 2006, p. 301). Autrement dit, cette méthode de recueil de matériel qualitatif consiste autant à l'observation, qu'à la compréhension ou à l'explication des phénomènes en situation de travail en permettant de relever des faits reliés aux sujets et de les rapporter le plus fidèlement possible. Également, cette méthode d'observation nous permettait d'occuper une position neutre sur le terrain sans nous engager ou participer aux activités courantes et à la vie de l'organisation (Jaccoud et Mayer, 1997). Elle a ainsi permis d'accéder aux pratiques effectives (Marcel, Olry, Rothier-Bautzer, Sonntag, 2002) que mobilisent les acteurs dans l'accompagnement d'un stagiaire en situation professionnelle, dans des activités situées. En fait, dans le modèle de Donnay et Charlier (1991), il nous est apparu intéressant, lors de ces périodes d'observation en situation, d'être particulièrement à l'affût des différentes variables (contenu-matière-environnement-apprenant) avec lesquelles les participants interagissaient, car l'environnement de formation,

« qui n'est pas en soi éducatif, [...] le devient en interaction avec les autres variables » (*Ibid.*, p. 79).

Les périodes d'observation non participante représentent un des deux moments choisis de la focalisation ou de la collecte principale. Les actions relatives aux périodes d'observation non participante ont été effectuées à la suite de la première entrevue semi-dirigée, qui consistait au premier moment de la focalisation. Ainsi, avec les acteurs de chacun des milieux de travail, nous avons établi la faisabilité et justifier la pertinence de cette collecte de données pour la recherche alors en cours.

Avant l'arrivée sur le terrain, différents aspects avaient été déterminés en fonction de la conception d'une grille d'observation : 1) l'objet de l'observation; 2) les moments ciblés pour réaliser cette observation; 3) la façon dont les comportements et les événements seraient consignés (voir la grille d'observation présentée à l'annexe F). Pour chacun des cas, deux périodes d'observation avaient été prévues approximativement au milieu de la période de stage en entreprise. Elles ont toutefois eu lieu seulement pour les premier et troisième cas. En raison des disponibilités et du temps restreint pour le deuxième cas (trois semaines), une seule période d'observation a eu lieu. Le temps accordé à ces périodes d'observation s'est étendu de 90 à 120 minutes selon les milieux de stage. Finalement, nous avons réalisé l'ensemble des périodes d'observation non participante dans les différents milieux, pour chacun des cas retenus, comme le recommande Fortin (2006).

La collecte de données issues de l'observation non participante, dans cette recherche, dans cet environnement de formation qu'est le milieu de travail, nous a permis d'accéder à plusieurs dimensions du microsystème, notamment celles relevant des thèmes de l'accompagnement et de la situation professionnelle. Ainsi, l'observation des actions et des interactions s'exerçant entre les participants de notre étude a permis de préciser notre compréhension de cet environnement de formation. À partir de la conception de la grille d'observation en situation des formes d'accompagnement, nous avons été en mesure d'observer et de nous approprier des actions et des interactions entre les acteurs qui relèvent des aspects organisationnels et pédagogiques. Ces données réfèrent aux modalités

interactives de participation au travail (tâches, activités, opportunités) offertes au stagiaire par le formateur en entreprise. L'observation des interactions, quant à elle, a permis d'obtenir des informations sur les comportements entre acteurs qui peuvent faciliter entre autres les relations interpersonnelles en situation professionnelle. Dans ces situations, l'interaction sociale observée nous a donné accès, d'une part, aux caractéristiques individuelles des acteurs en présence et, d'autre part, aux caractéristiques de l'environnement de travail. Ces périodes ont également entraîné une meilleure compréhension de notre objet de recherche. Relativement à ces thèmes, le but poursuivi par l'observation en situation était de comprendre les comportements et les événements tels qu'ils se présentaient dans le contexte observé. Pour ce faire, trois tâches d'observation ont été retenues :

1. Recueillir des indices sur les éléments physiques de l'environnement de formation-travail;
2. Observer et prendre note des actions et des interactions entre le formateur en entreprise et le stagiaire en lien avec les tâches et les activités en situation professionnelle;
3. Observer et prendre note de la nature des relations entre le formateur en entreprise et le stagiaire en situation de travail et, plus précisément, en situation professionnelle.

Concrètement, ces différentes tâches d'observation ont nécessité une certaine organisation. La première étape était d'expliquer notre rôle en tant qu'observatrice et de décrire la méthode utilisée. Nous avons aussi pris entente avec un responsable en entreprise pour déterminer des endroits appropriés pour effectuer ces périodes d'observation, sans nuire au travail des employés.

À la suite de quelques expérimentations de périodes d'observation en situation, et afin de ne pas perdre d'informations en raison de notes consignées par écrit, nous avons procédé, à la suite d'ententes avec les différents acteurs impliqués, à l'enregistrement audio de nos observations. Il était plus facile ainsi de décrire fidèlement les comportements, les événements observés ainsi que les impressions ressenties. Les données de nos observations sont donc issues de grilles d'observation et d'une description audio de ces périodes,

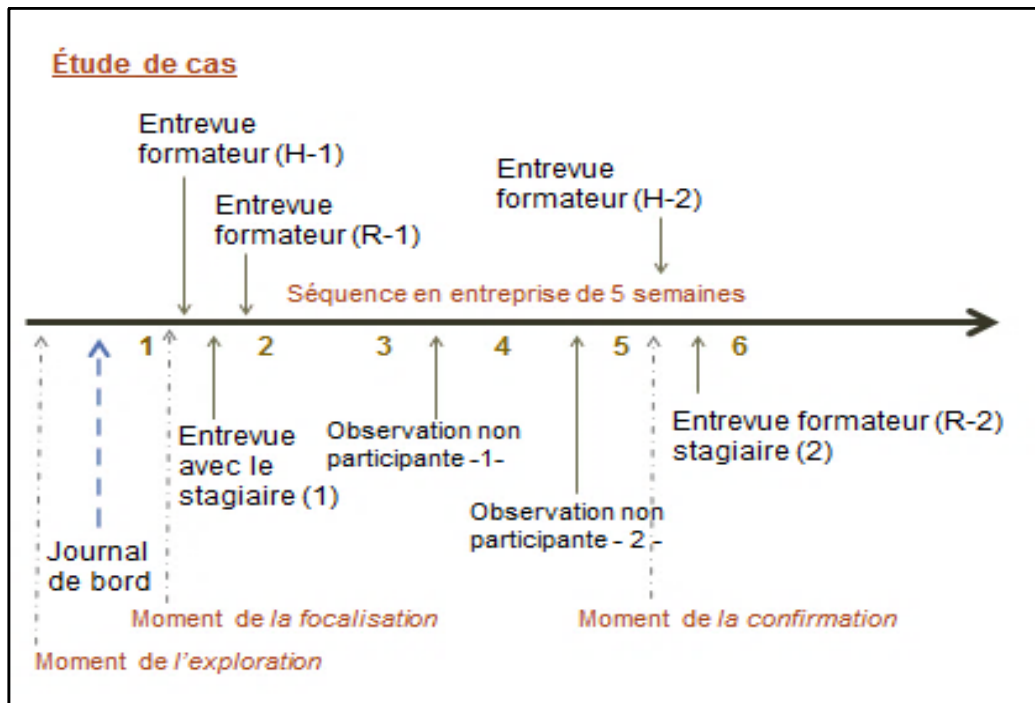
lesquelles ont été transcrites en complémentarité. Nous avons procédé à leur transcription au fur et à mesure en vue de préciser la teneur de la deuxième entrevue avec les participants.

La collecte de données s'est réalisée en fonction des thèmes ciblés et des tâches d'observation. L'observation des comportements et des événements vécus par les acteurs en situation se voulait un constat : elle met en évidence des faits, qu'il s'agissait de rapporter et de décrire le plus fidèlement possible. Par la triangulation des méthodes, ces données se sont révélées - pour les thèmes ciblés - complémentaires à celles issues des entrevues semi-dirigées avec les formateurs en entreprise et les stagiaires. En ce sens, la saisie de ces événements et de ces comportements au moment où ils se produisaient a permis de nous approprier le contexte de la situation professionnelle et de raffiner notre compréhension du phénomène étudié en soutenant la crédibilité des interprétations.

Trois schémas présentent les grands thèmes ainsi que les sous-thèmes abordés lors des entrevues semi-dirigées et des périodes d'observation non participante. Illustrés sous la forme d'une arborescence, ils sont présentés à partir de la page 158 et réfèrent aux questions d'entrevues réalisées avec les participants. Nous présentons, dans la prochaine section, une vue d'ensemble du déroulement de la collecte de données pour cette recherche.

3.2 Le déroulement de la collecte de données

La figure 4 donne un exemple théorique du déroulement dans le temps de la collecte de données effectuée dans le cadre de notre recherche. Les moments de collecte ont varié en fonction de chacun des cas à l'étude, en raison notamment de notre disponibilité et de celle des participants, mais aussi de la durée de la séquence en entreprise et des exigences de service ou de production dans le milieu de travail.



H : représente le formateur hiérarchique
 R : représente le formateur *relais*

Figure 4 : Illustration du déroulement de la collecte de données

L'illustration 4 permet de visualiser, durant une séquence en entreprise d'une durée variable selon les programmes d'études, les méthodes et les outils utilisés pour la collecte de données. Notons que le long pointillé de la flèche représentant le journal de bord est utilisé pour indiquer que cet outil a été employé tout au long de la collecte pour chacun des cas. Notre schématisation présente le moment de l'exploration dans la démarche de collecte; les entrevues semi-dirigées et les périodes d'observation non participante correspondent au moment de la focalisation. Finalement, les deuxièmes entrevues avec les acteurs ayant pris part à l'étude dans le milieu de travail concordent avec le moment de la confirmation. De façon générale, les entrevues semi-dirigées ont été réalisées au début et vers la fin du stage, alors que les périodes d'observation non participante se sont déroulées davantage à la mi-temps du séjour en entreprise du stagiaire.

À l'aide des trois sources d'information que sont les entrevues, les périodes d'observation et le journal de bord, nous avons été en mesure d'assurer une triangulation des données afin de suppléer aux inconvénients liés aux différents outils de collecte. Rappelons que les documents remis par les élèves en lien avec l'horaire de stages des programmes d'études ainsi que le cahier du superviseur (remis par l'élève du 2^e cas) n'ont pas fait l'objet d'une analyse approfondie, mais servaient à planifier les moments pour la collecte de données. Quant à l'ensemble des autres modes de collecte, ils ont permis de corroborer et d'étayer les informations relatives au phénomène d'accompagnement. La prochaine section aborde la procédure d'analyse et de traitement des données.

4. LA PROCÉDURE DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

À l'instar de Miles et Huberman (2003), Paillé et Mucchielli (2008) spécifient que, dans le cas d'une recherche qualitative soutenue par une méthode d'étude de cas multiples, la démarche d'analyse de données, pour en saisir le sens, comporte divers processus : la création de thèmes par la catégorisation et le codage à partir de verbatim, l'analyse par la thématization progressive menant à l'arborescence, la construction de l'arbre thématique et, finalement, l'interprétation et la vérification. Selon Fortin (2006), les visées poursuivies par l'étude de cas permettent d'« accroître la connaissance qu'on a d'un individu ou d'un groupe et [de] formuler des hypothèses à ce propos ou [d'] étudier les changements susceptibles de se produire dans le temps chez l'individu ou le groupe » (p. 192). Dans notre étude, l'ensemble des données provenant des entrevues et des périodes d'observation ont été traitées et analysées selon cette position pour ensuite progresser vers la mise en forme des trois cas. L'organisation de l'information recueillie et le codage des données visant l'analyse de cas ont été validés par un autre chercheur dans le cadre d'une analyse interjuge pour accroître la rigueur de l'analyse effectuée.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, notre démarche d'analyse des données recueillies s'inscrivait dans une logique inductive. Rappelons que trois positions pouvaient être adoptées face à la découverte de liens entre les faits constatés sur le terrain dans l'analyse des données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Il était en effet possible de

prendre la position qualifiée de « naïve », position typiquement inductive, où le chercheur arrive sur le site avec le moins d'influence possible, mais aussi une position inductive modérée ou une troisième position, qualifiée de logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004). Dans notre recherche, il nous est apparu cohérent d'adopter une position de logique inductive délibératoire comme stratégie d'analyse des données, car notre recherche prenait appui sur un cadre de référence relativement stabilisé n'autorisant pas, dans notre compréhension, une approche complètement ouverte, ou « naïve » en termes d'analyse inductive. Ainsi, les concepts de même que les dimensions de l'accompagnement mobilisés dans notre cadre de référence ont servi de balises pour guider notre analyse et répondre à la question de recherche.

Dans cette recherche qualitative où nous avons procédé par études de cas, il convenait, dans un premier temps, de faire plusieurs lectures complètes et attentives des verbatim pour nous imprégner des réactions des participants, de notre milieu d'observation et du phénomène abordé. Par la suite, à l'aide du logiciel NVivo 10, nous avons pu traiter et interpréter l'ensemble des données. Cette procédure est détaillée dans la section suivante.

4.1 Le traitement et l'analyse des données codifiées

La transcription exhaustive du discours en vue de l'analyse devait conserver le maximum d'informations, tant linguistiques que paralinguistiques (notation des silences, des onomatopées, des aspects émotionnels, etc.) (Bardin, 2007). C'est donc dans cet esprit que, à partir des enregistrements, nous avons transcrit les verbatim des entretiens des formateurs en entreprise et des stagiaires, de même que des enregistrements audio des périodes d'observation, pour en constituer un corpus. Cette transcription en verbatim a permis d'amorcer une réflexion sur des régularités, des explications. Au fur et à mesure de cette transcription, nous avons relevé, dans un mode évolutif, des unités d'information liées au phénomène par des activités de codage, puis d'analyse.

Lors des premières étapes – que nous appellerons l'analyse préliminaire – nous avons procédé à une « lecture flottante » du corpus, aussi appelée « une lecture intuitive, très ouverte à toutes les idées, réflexions, hypothèses, en une sorte de *brainstorming* individuel »

(*Ibid.*, p. 74). Comme le propose Van Der Maren (2003), les données soumises à une première lecture visaient à stimuler un questionnement flottant et ont permis de repérer un ensemble constitué de thèmes immédiatement disponibles (le mode empirique) de même que d'autres thèmes « dont on sait qu'ils se présenteront » (le mode spéculatif) (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 204). À notre sens, cette première lecture, centrée sur le témoignage des participants, les formateurs et les stagiaires, offrait la possibilité de nous imprégner de leurs propos et d'approfondir notre compréhension en fonction de nos objectifs (*Ibid.*). Cette première étape de thématisation d'une partie du corpus a permis de générer une grande variété de thèmes. Par contre, assez rapidement, nous avons constaté des récurrences, des regroupements au fur et à mesure de notre démarche de thématisation. Nous avons donc poursuivi ces activités afin de produire graduellement l'arbre de l'analyse thématique décrite dans la section suivante.

4.2 L'analyse thématique

L'analyse thématique retenue pour cette recherche passe par la thématisation au même titre que l'analyse phénoménologique s'opère par la délimitation des thèmes et la théorisation ancrée par la codification initiale (Paillé et Mucchielli, 2008). Par contre, pour les « deux dernières formes d'analyse, la thématisation constitue [...] une opération préliminaire, leur but ultime se situant au-delà de ce premier objectif » (*Ibid.*, p. 161-162). Dans le cas de l'analyse thématique,

la thématisation constitue [plutôt] l'opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d'un corpus de données en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l'orientation de la recherche (la problématique). (*Ibid.*, 2008, p. 162)

L'analyse thématique s'avère pertinente pour notre étude de cas dans la mesure où elle est axée principalement sur des dimensions discursives; elle consiste à faire l'analyse en profondeur du phénomène dans son contexte, en assurant une validité interne. Cette analyse des contenus est une méthode par laquelle tous les éléments du discours sont examinés (Negura, 2006), à savoir les verbatim des entretiens avec les formateurs et les stagiaires, et une partie des notes transcrites du journal de bord. La prochaine sous-section présente les

détails relatifs à ces différents éléments consistant à l'analyse du corpus de données, soit l'élaboration de l'instrument de codage.

L'analyse thématique du contenu a été effectuée à partir des verbatim des entrevues réalisées avec les formateurs et les stagiaires pour en arriver à la création finale de 46 nœuds (thèmes et sous-thèmes). Cette opération, appelée thématisation, a servi à la construction de l'arborescence (transposition des données en thèmes représentatifs du contenu analysé). La prochaine sous-section présentera la description, les détails de chacun de ces thèmes centraux et sous-thèmes, de même que l'illustration de l'arborescence qui a été créée.

La lecture du journal de bord, rédigé à la suite de chacune des entrevues, des périodes d'observation en situation d'accompagnement et tout au long de la recherche, a permis notamment de repérer des extraits qui nous auraient échappés lors de l'analyse des données du corpus. Cet outil de collecte de données n'a pas fait l'objet d'une analyse systématique. Cependant à partir de la rédaction de réflexions et d'informations contextuelles, il nous a permis d'obtenir des données pertinentes et contextualisées, et d'y accéder à tout moment de l'analyse.

Enfin, l'analyse a tenu compte des documents qui nous avaient été donnés par les stagiaires dans les milieux auxquels nous avons eu accès : les calendriers scolaires indiquant les séquences en milieu scolaire et en entreprise pour chacun des programmes de formation en ATE; une copie du cahier du superviseur dans le programme de vente de pièces mécaniques et d'accessoires; les documents promotionnels pour les différents programmes d'études. Tout comme pour le journal de bord, cette documentation n'a pas fait l'objet d'une analyse systématique, mais elle a servi surtout à planifier le déroulement de la collecte de données durant la séquence en entreprise et à faciliter les relations avec les participants en présentant une vision globale des contenus de stages de chacun des programmes d'études.

4.2.1 L'élaboration de l'instrument de codage

Le processus d'analyse thématique des données s'est réalisé en différentes opérations. Miles et Huberman (2003) insistent d'abord pour que le chercheur se donne une

« stratégie de visualisation des données » (dans Savoie, Zajc, 2004, p. 141). Dans ces conditions, l'arborescence permet d'établir des liens entre les thèmes afin de saisir plus facilement la schématisation vers laquelle tend le travail. Ainsi, dans le déroulement de l'analyse de données, nous avons eu recours à une démarche de thématisation pratiquement continue : la construction de l'arbre thématique provient donc de l'analyse thématique de notre corpus, c'est-à-dire de l'ensemble des données tirées des entrevues et des périodes d'observation. Puisque notre recherche est principalement destinée à explorer un phénomène relativement nouveau, la méthodologie doit retenir un processus sensible, comme nous l'avons évoqué. De ce fait, en empruntant une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004), nous appréhendons le phénomène avec une certaine sensibilité théorique, teintée de nos connaissances antérieures (Guillemette, 2006).

La première étape de construction de l'instrument de codage s'est déroulée en dégagant des unités sémantiques de base afin de les regrouper en thèmes et sous-thèmes (Negura, 2006). Un thème est ici compris comme « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 170). Nos thèmes principaux, détaillés par des sous-thèmes dans la constitution de l'arbre thématique, sont liés au cadre conceptuel, aux objectifs spécifiques et à la question de recherche. D'autres thèmes ont aussi émergé lors des premières lectures de verbatim provenant des entrevues semi-dirigées et de la transcription des périodes d'observation (*Ibid.*). Dans les faits, cette démarche visait à faire ressortir les thèmes représentatifs, les thèmes récurrents et à constituer possiblement des axes thématiques²⁷. Dans le cas où d'autres dimensions ressortaient des données (Savoie-Zajc, 2004), la grille d'analyse a été enrichie afin de raffiner la construction de l'arbre thématique. À cette étape, nous avons importé le matériel d'étude dans le logiciel NVivo 10, logiciel d'analyse qualitative dont nous avons principalement utilisé les fonctionnalités liées à l'encodage thématique pour la création de nœuds.

²⁷ L'axe thématique, selon Paillé et Mucchielli (2008), sert à structurer, à réunir des thèmes et des sous-thèmes ou à effectuer un regroupement thématique pour construire progressivement l'arbre thématique.

La seconde étape consistait dans le codage d'une portion du corpus pour valider la liste préliminaire de thèmes et de sous-thèmes répertoriés avant de l'appliquer à l'ensemble du corpus. Cette étape enrichit l'analyse thématique en précisant la définition de certains sous-thèmes, tout en s'assurant de leur pertinence et de leur association aux thèmes principaux. Elle peut également entraîner l'ajout ou le regroupement de thèmes et de sous-thèmes. Il s'avère ainsi important de revoir l'ensemble de la démarche durant l'analyse préliminaire en vue de procéder éventuellement à la stabilisation définitive de l'arborescence thématique.

À la lecture des définitions de chacun de nos thèmes et sous-thèmes, nous avons effectivement réalisé qu'il y avait des ensembles thématiques saillants, soit des récurrences (thèmes répétitifs), des convergences (thèmes pratiquement semblables) (Paillé et Mucchielli, 2008) et des subdivisions de thèmes. Nous avons donc précisé les définitions, hiérarchisé l'ensemble des thèmes en thèmes centraux et en sous-thèmes, puis poursuivi la codification.

La troisième étape visait à resserrer l'outil d'analyse en utilisant diverses techniques pour préciser les définitions des thèmes ou des sous-thèmes dans le contexte, de même que leur représentation dans les verbatim. Nous avons donc vérifié la fidélité de notre arborescence par une analyse interjuge effectuée sur une partie du corpus.

Avant d'aborder la description et l'illustration de l'arbre thématique final, il convient d'expliquer cette étape de validation relative à l'analyse des données, où nous avons fait appel à un autre chercheur. Les procédures reliées à l'homogénéité de l'encodage et les questions soulevées par les éléments de désaccord interjuge sont abordées dans la partie qui suit.

4.2.2 *La validation interjuge*

L'intérêt de recourir à la triangulation des données réside dans la crédibilité du savoir produit ainsi qu'à la transférabilité de la recherche que cette procédure amène (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Sur le plan de la saisie des données et de la

validité de signifiante, le point de départ de cette crédibilité s'établit, avant tout, dans la richesse de la compréhension entre le chercheur et les participants de la recherche. Dans notre cas, l'analyse et l'interprétation du corpus nous ont aidée à enrichir notre compréhension du phénomène de l'accompagnement en entreprise. Nous avons ainsi eu recours à l'analyse interjuge pour nous assurer de la stabilité des thèmes et sous-thèmes retenus pour la recherche en confrontant le point de vue d'une autre personne sur l'arborescence, puis en apportant des précisions aux définitions de certains des sous-thèmes. Concrètement, nous avons demandé à un autre chercheur de procéder à l'encodage d'une partie du matériel afin de le comparer à l'encodage que nous avons réalisé précédemment.

Dans un premier temps, la question et les objectifs de la recherche, le cadre conceptuel et le protocole d'entrevue ont été présentés au chercheur ayant accepté de procéder à la validation interjuge. Nous avons précisé, par la suite, la liste de codage, la portion du matériel sélectionné et, particulièrement, les unités d'analyse. Pour nous assurer d'une meilleure correspondance, les définitions de chacun des thèmes et sous-thèmes ont été explicitées. Des exemples correspondant à chaque entrée de code ont également été fournis. Nous avons procédé au double codage de quatre entrevues (deux entrevues issues des formateurs en entreprise et deux provenant de l'entretien avec les stagiaires, aux temps 1 et 2 de la séquence en entreprise). L'analyse de cette portion du corpus a été effectuée par le chercheur externe pour corroborer les définitions retenues dans l'arbre thématique et en assurer la validité.

Nous avons obtenu un pourcentage d'accord interjuge moyen de 90.80 %. Selon Miles et Huberman (2003, dans Van der Maren, 2003), cet accord est tout à fait acceptable pour procéder à la suite de l'analyse. Un tel indice de validation devrait être d'au moins 70 % avant les corrections et l'ajustement. Par sa transparence, la procédure de co-analyse a mené à quelques corrections proposées par le second chercheur (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). La dernière version de l'arborescence, détaillée dans la prochaine sous-section, présente au final les précisions pour les définitions de thèmes ou sous-thèmes de l'arbre thématique.

4.2.3 La description et l'illustration de l'arborescence

Comme nous l'avons mentionné, la version définitive de l'arborescence comporte 46 thèmes et sous-thèmes. La thématisation liée au concept de l'alternance et à celui de situation professionnelle de même qu'à la notion d'accompagnement a permis de faire une représentation structurée du contenu analysé. Les figures suivantes permettront de visualiser l'arborescence réalisée à partir de ces trois thèmes centraux et des sous-thèmes associés à notre recherche.

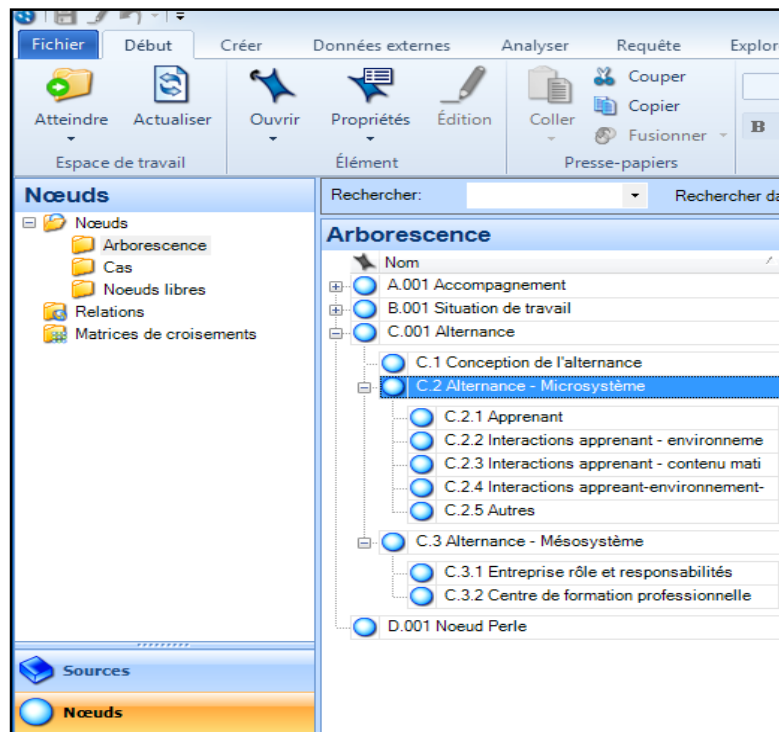


Figure 5 : Arbre thématique représentant le thème de l'alternance

La figure 5 illustre le thème lié au concept de C.001) l'alternance ainsi que les sous-thèmes C.1) conception de l'alternance, C.2) microsystème et C.3) mésosystème. En cohérence avec ce qui a été présenté dans le cadre conceptuel, les sous-thèmes liés au microsystème sont les suivants : C.2.1) apprenant, C.2.2) interactions apprenant-environnement, C.2.3) interactions apprenant-contenu-matière, C.2.4) interactions apprenant-environnement-contenu-matière. En ce qui concerne le mésosystème, nous avons

retenu deux sous-thèmes : C.3.1) l'entreprise, son rôle et ses responsabilités et C.3.2) le centre de formation professionnelle, son rôle et ses responsabilités.

L'arborescence thématique de la situation de travail et celle de la situation professionnelle sont présentées ci-après, à la figure 6.

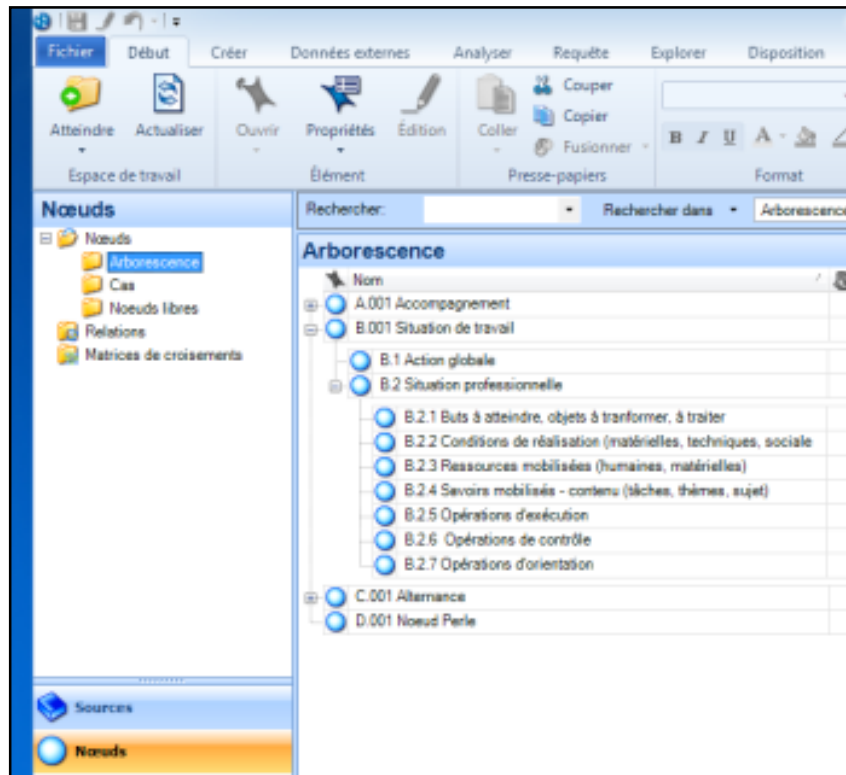


Figure 6 : Arbre thématique représentant les thèmes de la situation de travail et de la situation professionnelle

De l'axe thématique B.001) situation de travail, nous avons relevé le sous-thème B.1) action globale, qui réfère aux énoncés se rapportant à l'ensemble des actes favorisant le travail posés par le formateur en entreprise, aux différentes fonctions de ce formateur dans un processus global de production ou de services, et à son expérience dans le milieu. Il ressort ensuite du thème B.2) situation professionnelle, les sous-thèmes B.2.1) buts à atteindre, B.2.2) conditions de réalisation, B.2.3) ressources mobilisées et B.2.4) savoirs mobilisés ainsi

que les trois opérations de guidage de l'activité, à savoir B.3.1) l'exécution, B.3.2) le contrôle et, B.3.3) l'orientation. La définition de ces thèmes et sous-thèmes est présentée à l'annexe E.

La figure 7 représente la portion de l'arbre thématique associée à la notion d'accompagnement.

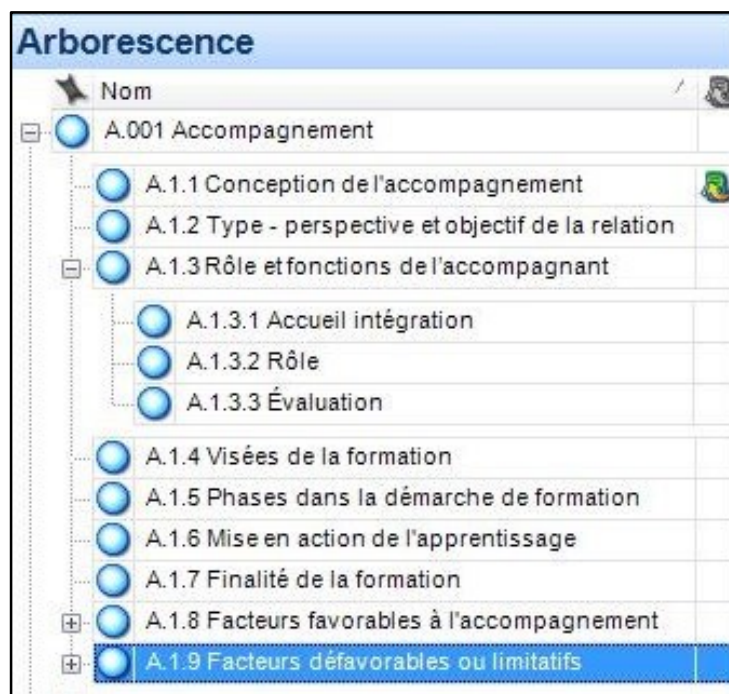


Figure 7 : Arbre thématique représentant le thème de l'accompagnement

Le thème de l'accompagnement – défini dans le cadre conceptuel à partir de la conceptualisation de l'accompagnement de Paul (2003) – A.001) représente une démarche dans une relation interpersonnelle dite « impliquante » entre deux personnes. S'inscrivant dans un parcours non linéaire, cette démarche décrit le cheminement de l'élève vers l'autonomie et la responsabilisation. Dans notre recherche en contexte d'alternance, ces actions prennent place dans les situations professionnelles avec les formateurs en entreprise. En cohérence avec les dimensions de ce thème central, nous avons retenu les sous-thèmes suivants dans l'arborescence : A.1.1) conception de l'accompagnement, A.1.2) type, perspective et objectif de la relation, A.1.3) rôle et fonctions de l'accompagnant. Ce dernier

sous-thèmes a été subdivisé en trois : A.1.3.1) l'accueil et le suivi, A.1.3.2) le rôle A.1.3.3) l'évaluation, afin de préciser l'essentiel des propos issus des données des entretiens. Puis, nous avons créé les sous-thèmes, A.1.4) visées de la formation, A.1.5) phases dans la démarche de formation et A.1.6) mise en action de l'apprentissage, A.1.7) finalité de la formation. Faute de notion relevant de ce sous-thème, il a convergé vers le sous-thème les visées de la formation (A.1.4).

Enfin, à la figure 8, ci-dessous, nous avons regroupé les données sur les A.1.8) facteurs favorables à l'accompagnement ainsi que les A.1.9) facteurs défavorables ou limitatifs à l'accompagnement qui étaient subdivisés en sept sous-thèmes afin de détailler et préciser ces facteurs (la définition de ces facteurs est présentée à l'annexe E).

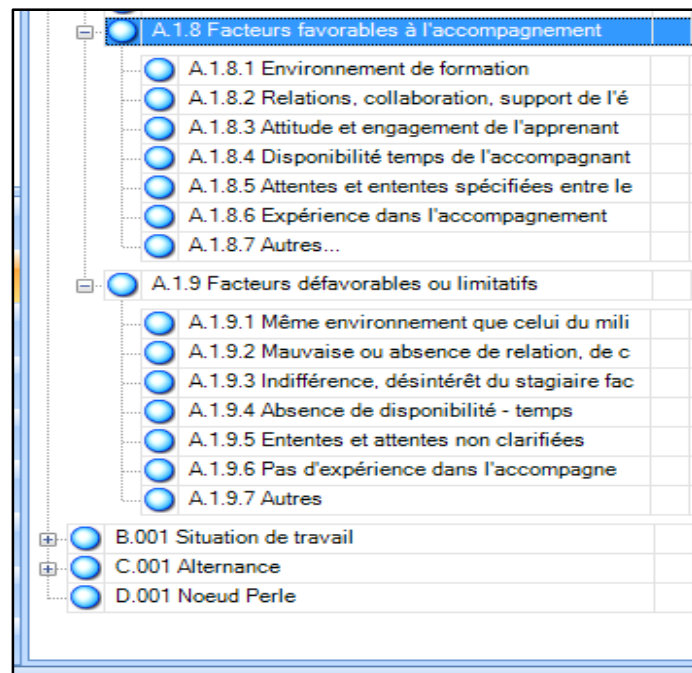


Figure 8 : Arbre thématique détaillant les facteurs favorables et les limites à la notion d'accompagnement

En somme, les différentes figures de l'arborescence conçues à partir du logiciel Nvivo 10 ont facilité autant notre stratégie de visualisation des données que les différentes étapes requises dans l'analyse thématique.

4.2.4 *La synthèse vers la rédaction des cas*

Dans le cadre de notre recherche, qu'est l'étude de cas multiples, l'analyse des données a progressé vers la mise en forme de chacun des cas, puis vers l'analyse transversale de ceux-ci.

Les différentes étapes franchies au cours de l'analyse qualitative des données ont été fondées sur un certain nombre de lectures flottantes afin de nous imprégner de l'expérience communiquée et de l'évènement observé. Les notes provenant des périodes d'observation ont servi à préciser, entre autres, les questions pour la deuxième entrevue auprès des participants. Nous avons poursuivi la collecte de données pour constituer notre corpus et rédiger les verbatim des entrevues et des enregistrements provenant des périodes d'observation. L'analyse des données a progressé dans un travail de transposition, soit la réécriture des notes de terrain et des verbatim, ce qui a permis l'élaboration de thèmes et de sous-thèmes en vue du codage à l'aide du logiciel *Nvivo*. Enfin, par un travail de reconstitution, suivant Paillé et Mucchielli (2008), nous avons rédigé un portrait de chaque cas (dyade ou triade) pour finalement procéder, à la suite d'un réarrangement des données de départ, à l'analyse transversale des cas afin de faire ressortir les éléments de convergence et de divergence. Les résultats de cette analyse sont présentés au prochain chapitre.

5. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES DE LA RECHERCHE

Les principes directeurs du Comité d'éthique de la recherche, Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke visent à maintenir le caractère scientifique des études poursuivies tout en garantissant l'intégrité des sujets humains participant aux recherches. Dans cette optique, les décisions entourant le protocole de recherche de notre étude ont été orientées par la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains* mise en vigueur par le Conseil d'administration de l'Université de Sherbrooke (1998). Ainsi, le Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales certifie avoir examiné les procédures méthodologiques entourant notre recherche, en date du 18 octobre 2013. L'attestation de conformité est présentée à l'annexe B.

La dignité et le respect des personnes ont été assurés en informant les participants de ce que l'on attendait d'eux et en leur laissant le libre choix de participer ou non à la recherche. Le respect de ces principes, règles et procédures sur l'intégrité en recherche et sur les conflits d'intérêts, leur assuraient que les risques liés à la participation à la présente recherche étaient considérés mineurs. En effet, au regard de la confidentialité et de l'anonymat, le nom des participants a été remplacé par un code numérique sur les écrits consignés. Un nom fictif a été utilisé en vue de présenter les résultats dans la présente thèse et dans toute publication future. Les données collectées ont été gardées en lieu sûr et seront détruites à la suite des corrections demandées par les membres du jury assignés à l'évaluation de la thèse.

Avant d'amorcer la collecte de données auprès des formateurs en entreprise, nous avons sollicité toutes les permissions nécessaires par des lettres individuelles aux entreprises concernées. Des lettres ont aussi été envoyées aux directions des centres de formation professionnelle, aux enseignants responsables de stagiaires et aux stagiaires; ces communications écrites ont été suivies de rencontres explicatives.

Tous les participants à l'étude (formateurs en entreprise et stagiaires en formation professionnelle) ont été informés des objectifs poursuivis, du déroulement de la collecte de données et du temps qu'ils devraient nous accorder. Nous avons souligné l'importance de leur engagement en précisant les motifs de cette étude. À partir du formulaire de consentement, nous leur avons décrit brièvement la recherche tout en faisant ressortir l'engagement de confidentialité que nous assumions pour protéger leur anonymat dans les publications et les communications, et éviter leur identification lors du traitement des données collectées. Les participants ont été informés des mesures prises pour assurer la confidentialité des informations fournies, de la protection contre les dommages ainsi que du droit d'interrompre leur collaboration en tout temps. Enfin, chaque participant nous a donné son consentement libre et éclairé en signant le formulaire de consentement avant le début de la collecte de données. Tous les participants connaissaient ainsi la nature du projet, les conditions de leur participation et l'utilisation possible des données collectées avant même de participer aux différentes étapes de collecte.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

*La pratique sans la théorie est aveugle.
La théorie sans la pratique est impuissante (Emmanuel Kant).*

Ce chapitre présente les résultats provenant de l'analyse des données collectées auprès des participants impliqués dans des stages en milieu de travail. Il vise à décrire les formes d'accompagnement déployées par des formateurs en entreprise auprès d'un stagiaire lors d'une « séquence en entreprise »²⁸, dans un programme en formation professionnelle offert en alternance travail-études. Cette description s'opère ici principalement à partir du discours des acteurs directement impliqués dans cet accompagnement (formateurs en entreprise et stagiaires), qu'il s'agisse de propos tenus en entrevue ou entendus lors des périodes d'observation dans l'environnement de travail. Certains éléments provenant des documents recueillis dans chacun des milieux et des réflexions notées tout au long de la recherche dans le journal de bord permettent de compléter cette description.

L'analyse thématique retenue a permis de dégager des éléments liés aux dimensions du phénomène étudié, soit l'accompagnement du stagiaire par le formateur en entreprise. À partir du discours de ces deux acteurs, certains énoncés produits lors des entrevues semi-dirigées, des périodes d'observation et du journal de bord sont rapportés dans ce chapitre pour illustrer des thèmes relatifs à chacun des objectifs de notre recherche. L'analyse fait non seulement ressortir les caractéristiques pour chacun des trois cas de stage en entreprise, mais dégage également les tendances observées en matière d'accompagnement et les contrastes qui se présentent entre les cas.

²⁸ À titre de rappel, dans le programme en alternance, l'apprenant fait l'expérience de séquences de formation en milieu scolaire alternées avec des séquences en milieu de travail. Dans notre étude, nous utilisons le terme « séquence en entreprise », comme le précise le modèle Mauduit-Corbon (2006), en référence aux phases d'alternance dans le milieu de travail (MELS, 2006b, p. 13).

Le chapitre se divise en deux parties : dans la première, nous présentons chacun des cas en fonction des trois objectifs spécifiques de recherche; dans la seconde, les résultats sont présentés dans une perspective d'analyse transversale des cas. Cette division s'explique par notre intention de confronter aux conclusions des recherches dans le domaine les propositions explicatives issues de la description de nos données (Gagnon, 2011). Cette confrontation fera l'objet du chapitre de discussion.

1. L'ANALYSE DE CAS MULTIPLES

Cette première partie vise à accéder à la compréhension du phénomène de l'accompagnement à partir de la mise en contexte et de la description en profondeur de chacun des cas, à savoir les participants dans les trois entreprises où la collecte de données a été réalisée. À cette fin, l'ensemble des données a été analysé, soit celles provenant de la documentation relative à la séquence en entreprise remise par le stagiaire, des entrevues semi-dirigées, des périodes d'observation non participante et du journal de bord référant à ces périodes dans le milieu du travail.

Deux sections sont consacrées à chacun des cas retenus. Dans la première, nous mettons en contexte le cas étudié en présentant l'entreprise qui fait l'objet du cas, les particularités méthodologiques ayant entouré la collecte de données à cet endroit et, finalement, les acteurs ayant pris part directement à l'accompagnement du stagiaire lors de la séquence en entreprise. Une ligne du temps permet de visualiser la durée du séjour en entreprise et les différents moments clés de la collecte : le moment d'exploration, soit les premières rencontres sur le terrain; le moment de focalisation, où ont été réalisées les entrevues avec les participants et les périodes d'observation dans le milieu de travail et, enfin, le moment de confirmation, c'est-à-dire la deuxième entrevue avec les participants.

La deuxième section fait ressortir les principaux résultats suivant l'analyse thématique des données, soit les thèmes pertinents en fonction de chacun des trois objectifs de notre recherche. Ainsi, nous cernons les formes d'accompagnement des formateurs en entreprise ciblés dans la formation en alternance en tenant compte 1) du type de relation, du

rôle, des fonctions et des visées de l'accompagnement déployés par le formateur en entreprise auprès du stagiaire dans un contexte d'alternance en formation professionnelle (objectif 1); 2) de la description et de la caractérisation des modalités opérationnelles de participation au travail (activité), dans le guidage des opérations planifiées et des composantes sélectionnées par le formateur en entreprise, dans les situations professionnelles (objectif 2) et 3) des facteurs favorables et des limites à l'accompagnement dans les pôles du mésosystème et du microsystème de l'alternance (objectif 3).

1.1 Le cas de l'accompagnement des formateurs en entreprise dans le secteur de la métallurgie : une forme hybride entre le coaching et le tutorat

Nous avons effectué la première collecte de données, pour le premier cas, dans une entreprise régionale comptant plus de 80 employés. Selon les données du gouvernement canadien (Gouv. du Canada, 2013), elle se classe dans les petites et moyennes entreprises (PME²⁹). Cette entreprise offre la conception technique, la fabrication et l'installation d'usines de recyclage automatisées. Les employés sont répartis dans l'une des trois zones de travail : dans l'usine, sur différents chantiers au Québec ou à l'extérieur de la province pour l'installation et la réparation des équipements.

1.1.1 Mise en contexte –présentation du cas

Deux formateurs sont impliqués dans l'accompagnement d'un stagiaire dans le premier milieu de travail. D'abord, un formateur du service des ressources humaines de l'entreprise, Sylvain³⁰, a pour fonction et responsabilités l'accompagnement des stagiaires et des nouveaux employés. Dans notre étude, nous le définissons comme le formateur hiérarchique, selon la typologie de Boru (1996)³¹. Cet acteur assure le lien avec l'enseignant

²⁹ En 2012, le gouvernement canadien révèle que le Québec compte 87,5 % d'employés travaillant dans les petites et moyennes entreprises PME.

³⁰ Il importe de rappeler que tous les noms utilisés pour l'analyse des cas ont été choisis aléatoirement par l'auteur de ce texte dans le respect des règles éthiques de la recherche.

³¹ Dans son étude, Boru (1996) développe une typologie en fonction du rôle et des fonctions exercées par le tuteur en entreprise. Il dégage trois types de tuteurs : hiérarchique, relais et opérationnel. Nous allons cependant maintenir notre appellation de « formateur » en précisant, à l'instar de Boru, le type de formateur selon ses fonctions et son rôle dans l'entreprise. Les précisions sur cette typologie se retrouvent au chapitre 2, dans le cadre conceptuel.

du centre de formation professionnelle (CFP), propose des conditions aux stagiaires pour faciliter leur accueil, leur formation et leur insertion dans l'environnement de travail. Le tableau 10 identifie les participants impliqués dans ce premier cas, leur rôle et leurs fonctions respectives selon la typologie de Boru (1996).

Lors des premières entrevues, grâce à des discussions avec le formateur hiérarchique et le stagiaire, et suivant le regard posé sur les interactions durant la première période d'observation en situation, nous constatons qu'un autre employé collabore plus étroitement à l'accompagnement du stagiaire : un contremaître, que nous avons prénommé Simon.

Tableau 10
Participants du premier cas

Participants	Rôle et fonctions	Noms
Directeur, formateur en entreprise	formateur hiérarchique	Sylvain
Contremaître de plancher ³² , formateur en entreprise	formateur relais	Simon
Stagiaire	stagiaire	Samuel

En observant sa présence et la fréquence de ses interactions avec le stagiaire, nous avons pu questionner Sylvain sur le rôle que Simon jouait, de même que sur les fonctions que ce dernier occupait en situation de travail. Le formateur hiérarchique nous informe que l'intégration dans le milieu de travail – soit la formation du stagiaire sur une base quotidienne et l'évaluation (informelle) du stagiaire – fait partie des responsabilités du contremaître de plancher. C'est la raison pour laquelle nous désignons Simon comme le formateur relais. Rappelons que le stagiaire, nommé Samuel, effectuait au moment de notre collecte son premier stage, d'une durée de cinq semaines (200 heures), dans un programme de formation professionnelle (FP) en soudage-montage, offert en alternance travail-études (ATE), en enseignement individualisé.

Une première rencontre a été effectuée avec Sylvain par l'intermédiaire du responsable du stagiaire, l'enseignant du centre de formation professionnelle (CFP). Sylvain

³² Nom évoqué dans le milieu du travail pour la personne responsable des projets en cours dans l'atelier.

nous a fait faire la visite de l'entreprise, nous a présentée aux différents employés et nous a donné des explications au sujet des équipements utilisés et des projets en cours. Après lui avoir présenté le projet de recherche, nous avons convenu avec lui d'un moment pour une première entrevue et pris entente pour les périodes d'observation dans le milieu.

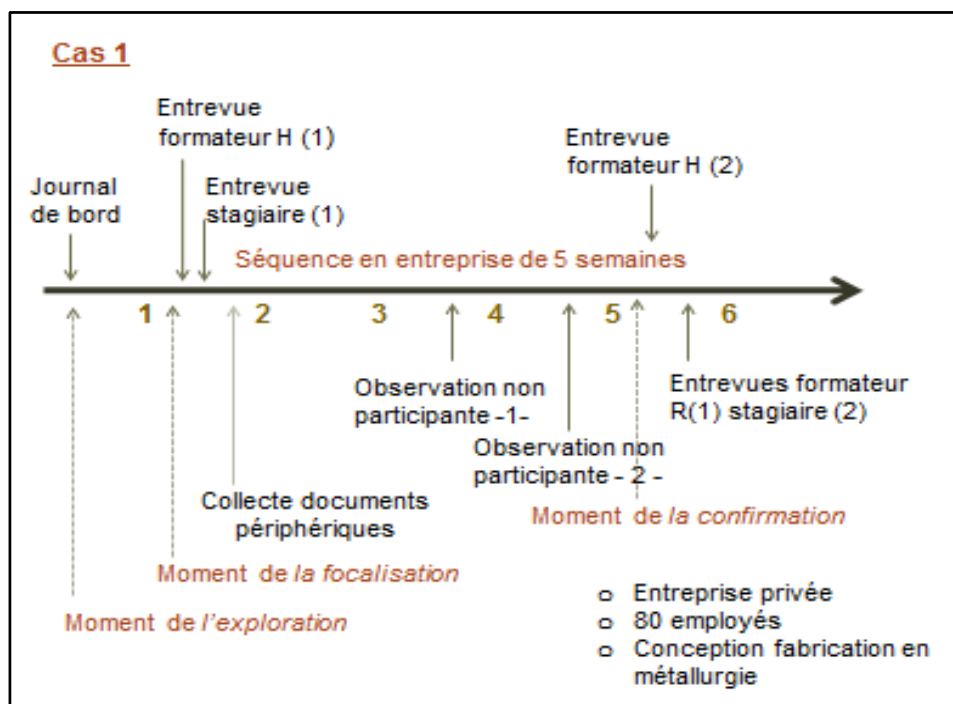


Figure 9 : Illustration des méthodes et des outils utilisés pour la collecte de données Cas 1

La figure 9 illustre le déroulement de la collecte de données au cours de la séquence en entreprise. Pour ce cas, la première entrevue formelle avec Sylvain a eu lieu au début de la séquence de cinq semaines en entreprise. À l'issue de cette rencontre, nous avons aussi réalisé une entrevue avec Samuel, le stagiaire. Par la suite, c'est-à-dire au milieu de la troisième et de la quatrième semaine de stage, deux périodes d'observation non participante ont été réalisées. Vers la fin de la séquence en entreprise, nous avons obtenu une deuxième entrevue avec Sylvain et une entrevue auprès du formateur relais, Simon. Finalement, nous avons complété nos données avec la deuxième entrevue auprès de Samuel.

1.1.2 Relation, rôle et fonctions, visées de l'accompagnement du formateur hiérarchique : le coaching

Avant de plonger dans la description de nos résultats, précisons que les définitions retenues provenant du cadre conceptuel, au chapitre 2, sous-section 3.3, sont présentées en synthèse à la page 112. Ces définitions ont été enrichies par l'analyse des thèmes principaux et des sous-thèmes retenus pour l'arbre thématique. Ce rappel permettra d'établir des liens plus fins avec les résultats de notre analyse.

Dans cette présente sous-section, pour répondre ici au premier objectif, nous présentons les résultats relatifs à la relation, au rôle et aux fonctions de même qu'aux visées de l'accompagnement offert par Sylvain auprès de Samuel (le stagiaire) dans le parcours de formation en alternance de ce dernier. Interrogé au sujet de sa situation de travail³³ lors de la première entrevue, le formateur hiérarchique mentionne qu'il a étudié le métier de dessinateur industriel et qu'il travaille dans cette entreprise depuis 14 ans. Directeur des opérations, il s'occupe de la gestion des projets, de la conception, de la fabrication et de l'installation de produits et d'équipement de recyclage sur mesure. Aux ressources humaines, son rôle principal se résume à la gestion du personnel associé à ces projets. Si nous considérons l'ensemble des données – les entrevues réalisées et les périodes d'observation non participante – pour clarifier la relation développée, le rôle et les fonctions assumées et les visées poursuivies dans l'accompagnement par Sylvain, les énoncés laissent paraître une forme d'accompagnement qui renvoie au coaching. Ce constat se base sur la relation de confiance que ce formateur hiérarchique dit établir, sur le soutien offert en vue du développement de l'autonomie, sur l'importance accordée à la maîtrise des compétences ciblées au regard de l'élaboration des projets en cours de fabrication, sur le désir de rendre le stagiaire efficace et sur la possibilité d'intégrer rapidement ce futur employé dans l'équipe de travail actuelle (Whitmore, 2008). En outre, pour ce formateur, le temps investi au

³³ La situation de travail représente l'ensemble des actes du formateur et des autres employés favorisant le travail dans le milieu. Cet énoncé se rapporte aux différentes fonctions dans un processus, plus global, de production ou de service dans une entreprise.

développement de l'équipe et la façon de transmettre les objectifs à l'équipe de travail renvoient aussi au coaching (*Ibid.*).

La prochaine section décline les résultats correspondant à la relation développée par le formateur hiérarchique auprès du stagiaire.

1.1.2.1 La relation développée entre le stagiaire et le formateur hiérarchique : fonctionnelle.

Sylvain, le formateur hiérarchique, raconte que la relation qu'il a développée avec Samuel en est une de confiance, similaire à celle qu'il a avec les autres employés : « Si je leur donne un mandat [aux stagiaires], je m'attends à ce qu'il soit terminé dans les temps que je leur demande et qu'ils aient du professionnalisme » (Entrevue – Temps 1). En fait, cet extrait illustre que, dans la relation de confiance identifiée par le formateur, une place importante est accordée aux résultats anticipés chez le stagiaire, et à ceux éventuellement obtenus. Cette relation ne nous apparaît néanmoins pas une relation « de confiance », comme l'exprime Sylvain, mais plutôt une relation fonctionnelle – liée à l'expérience pratique démontrée dans les conditions réelles du travail en entreprise et orientée vers la tâche à accomplir.

Sylvain mentionne que les tâches à accomplir dans l'entreprise sont diversifiées et varient en fonction des commandes d'équipement et des différents endroits où sont localisés les clients. Il précise que c'est surtout à cause de ces impondérables que l'arrivée du stagiaire ne peut être planifiée à l'avance, car le formateur hiérarchique ne peut prévoir à moyen terme les projets à réaliser. Conséquemment, il confie la responsabilité de déterminer ce moment à Simon, le contremaître agissant comme formateur relais. Sylvain met en évidence le fait qu'il n'a pas particulièrement le temps d'accompagner un nouvel employé ou un stagiaire. Il peut le soutenir, mais il doit consacrer son temps au développement de l'équipe de travail afin d'assurer une plus grande efficacité de celle-ci, de meilleurs résultats aux projets en cours et l'élaboration d'autres projets. Il justifie cette posture par la concurrence dans le secteur de la métallurgie, où le développement s'accomplit selon la conjoncture économique, en lien avec les facteurs reliés à la croissance de l'entreprise.

1.1.2.2 Le rôle et les fonctions du formateur hiérarchique : aider à rendre opérationnel sur les chantiers. Concrètement, dans son rôle et ses fonctions, Sylvain assure l'accueil du

stagiaire dans l'entreprise et le présente à l'ensemble des employés. Il lui fait faire une tournée des installations, lui explique le fonctionnement des équipements ainsi que les différents projets qui sont en fabrication à ce moment dans les ateliers. La première semaine, le stagiaire reçoit la consigne de Sylvain d'observer les techniques de travail des employés plus expérimentés dans la réalisation des différents projets; il lui signifie qu'il n'a que peu de tâches à effectuer par lui-même pour l'instant.

Lors de l'arrivée d'un nouveau stagiaire, Sylvain voit son rôle comme celui qui permet de « cheminer pour qu'il devienne autonome et qu'il s'intègre avec les employés de l'entreprise » (Entrevue –Temps 1). D'ailleurs, le formateur hiérarchique considère le stagiaire comme un de ses employés. Celui-ci aura, par conséquent, « les mêmes choses à faire qu'un autre employé à temps plein » (*Ibid.*). Sylvain précise aussi que la durée du stage en alternance (5 semaines) lui donne la possibilité de former un stagiaire en fonction des besoins, des exigences et des méthodes de travail de cette entreprise. Comme il le mentionne, il n'y a pas de préparation préalable à la venue d'un stagiaire dans son milieu. L'apprenant doit s'adapter aux différents projets en cours.

Dans le cadre de l'observation des participants, nous relevons que le rôle de Sylvain se centre surtout sur la planification, avec les équipes d'employés, de différentes tâches à exécuter à partir de plans où sont illustrés les équipements à concevoir. D'ailleurs, lors de la première période d'observation dans ce milieu de travail, nous relevons les faits suivants :

Sylvain présente et explique les plans dans un espace, sur des madriers, à une équipe de cinq employés. Il leur montre, explique et donne des précisions, toujours à partir des plans. Il distribue les tâches relativement au projet en cours, en fonction (nous croyons) de l'expertise de chacun. En leur mentionnant les dates d'échéance, il insiste et encourage pour que l'ensemble des employés soit efficace et autonome dans ce projet. À ce moment, on constate qu'il y a trois à quatre projets en cours dans cet atelier de fabrication. (Journal de bord, cas 1, 31/01/2014)

Dans le rôle qu'il assume auprès du stagiaire, Sylvain nous informe qu'il envisage de faire travailler Samuel au sein de différentes équipes sur les divers projets. Il veut que le stagiaire puisse apprendre « les trucs du métier [...] avec les plus anciens » (Entrevue –

Temps 1), à savoir différentes techniques de soudage selon les pièces, la position de ces pièces dans l'assemblage ou leur composition (matériaux utilisés). Le formateur précise aussi que « le but [du travail effectué] est de sortir une production de qualité dans des délais donnés en fonction des différents clients » (*Ibid.*). Ces derniers propos illustrent les finalités déterminées par l'environnement de travail en ce qui a trait à la qualité des produits exigés, aux clients concernés et aux résultats attendus. Dans cet environnement où il est possible de percevoir un bon climat de travail (Journal de bord, 31/01/2014), la responsabilité de chacun envers sa tâche est attendue, mais les actions collectives sont encouragées; en ce sens, les employés travaillent la majorité du temps en équipe.

Dans le rôle qu'il exerce auprès de Samuel pour lui faire réaliser différentes tâches, Sylvain place le plus souvent le stagiaire en équipe, de façon à ce que celui-ci puisse tirer partie de l'expérience d'un autre employé. Selon Sylvain, tranquillement, le stagiaire s'intègre au milieu. Il participe aux projets en développement dans l'atelier :

Tout dépendant de ce que l'on fait pendant qu'il arrive. Si on fait des petites pièces qui sont très simples, il va déjà commencer et nous allons l'évaluer tout de suite. Si nous faisons des montages compliqués, nous ne le laisserons pas tout seul, car même les plus vieux ont de la difficulté, donc on y va graduellement pour qu'il puisse apprendre les trucs du métier. (Entrevue –Temps 1)

Lors d'une deuxième entrevue, Sylvain mentionne par ailleurs qu'il investit peu de temps dans l'accompagnement du stagiaire : « Personnellement [le temps investi dans l'accompagnement du stagiaire], ça ne représente pas beaucoup de temps, ce sont mes coéquipiers qui vont le lui montrer. Je suis seulement dix minutes le matin avec lui » (Entrevue –Temps 2). Ainsi, en raison de ses multiples responsabilités aux ressources humaines et des fonctions qu'il exerce dans l'entreprise, il laisse cette responsabilité à l'un de ses employés.

Quant à la vision qu'a le stagiaire du rôle de l'accompagnant par rapport à ses besoins dans le cadre de sa formation en alternance et du soutien qu'il obtient dans l'entreprise qui l'accueille, Samuel dit qu'il faut

Avoir un suivi, car quand j'ai commencé, j'avais un suivi sur ce que je faisais. J'ai demandé à Sylvain de me le dire si je faisais quelque chose de pas correct. Il me vérifiait beaucoup. Le suivi me permettait de voir si je partais du bon pied. Il ne faut pas être gêné et poser des questions. Je vais aller poser des questions à quelqu'un de disponible au lieu de faire à ma tête. (Entrevue –Temps 1)

En effet, les objectifs qu'il déclare vouloir atteindre grâce à l'accompagnement qui lui est offert renvoient au développement de son autonomie dans les tâches à accomplir selon les différents projets en fabrication lors de son stage de formation. À son avis, le fait d'avoir accès à un soutien de proximité (direct guidance) par un des formateurs ou un collègue de travail lui permet, au fur et à mesure qu'il acquiert de l'expérience, de gagner en assurance pour résoudre les difficultés rencontrées et apprendre dans ce milieu de travail.

1.1.2.3 Les visées poursuivies dans l'accompagnement du stagiaire : développer l'engagement et la responsabilisation. À l'égard des visées qu'il poursuit face à l'accompagnement d'un stagiaire dans le milieu de travail, Sylvain affirme :

Je veux que les élèves soient formés à ma manière. Plus nous les prenons en début de formation, plus nous sommes capables de les former. Ils ne prennent pas les mauvaises habitudes des autres entreprises. Graduellement, le stagiaire va s'adapter à nous, à notre entreprise, à nos méthodes et, moi, je l'intègre à l'équipe, par mon contremaître de plancher. (Entrevue –Temps 1)

Dans ce contexte, nous constatons que la formation selon l'approche en alternance, qui permet aux entreprises d'offrir des stages assez longs, devient un facteur de recrutement important pour Sylvain. En fait, cette longue période de stage facilite l'intégration du stagiaire dans le milieu, donne aux formateurs la possibilité de voir les capacités de l'apprenant et d'évaluer son travail dans le métier, de le soutenir dans l'acquisition et le développement de ses compétences et aussi d'avoir un aperçu de son engagement dans l'équipe, de son entente avec les autres employés.

Jusqu'ici, l'analyse du discours de Sylvain montre que les visées de son accompagnement auprès du stagiaire gravitent principalement autour d'un double intérêt, la

qualification et l'embauche de l'élève. Cela va de pair avec le fait que, lors de notre collecte de données, l'entreprise offrait des perspectives intéressantes d'emploi : lors de discussions informelles, Sylvain indique que les dirigeants de l'entreprise envisagent plusieurs possibilités de développement liées à la demande du marché et à l'expansion économique dans ce secteur. Ces propos laissent présager, à la suite des rencontres et des entrevues avec Sylvain et Simon (le contremaître agissant comme formateur relais), que l'entreprise a besoin d'une main-d'œuvre qualifiée pour combler ses besoins, entre autres pour réaliser les travaux sur différents chantiers à l'extérieur de la province. À ce propos, Sylvain ajoute :

Le but est que tous les nouveaux employés et les stagiaires puissent sortir à l'extérieur sur les chantiers, donc c'est de la relève! Au début, les stagiaires vont aller le moins possible sur les chantiers, mais, après le stage, s'ils sont aptes à sortir, ils vont y aller. (Entrevue –Temps 2)

Cet objectif encourage Samuel dans la poursuite de sa formation. Il précise que Sylvain a pris connaissance, avec lui, de son cahier de stage et qu'il complètera son évaluation à la fin de la séquence en entreprise. Toutefois, Samuel affirme qu'il est responsable de l'atteinte des objectifs fixés pour ce stage, donc responsable aussi d'accomplir différentes tâches et de poursuivre le développement des compétences inscrites dans son cahier de stage. Ses propos reflètent l'autonomie et le sens des responsabilités développés dans le cadre de sa formation dans le domaine.

Avec l'expérience que Sylvain a développée dans l'accueil de nouveaux employés ou de stagiaires, il nous dit qu'il peut rapidement évaluer le travail d'un stagiaire dans l'entreprise : « Tu le vois en parlant avec le gars : par l'attitude qu'il démontre, par ses intérêts [en mécanique entre autres] et surtout, par son expérience de travail » (Entrevue –Temps 2).

À partir des propos de ces deux participants et de leur observation en situation, nous présentons une synthèse des visées de l'accompagnement au tableau 11, à la page suivante.

Tableau 11
Visées de l'accompagnement formateur hiérarchique et stagiaire

Accompagnement	Formateur hiérarchique	Stagiaire
Déclaré	Faire travailler le stagiaire comme les autres employés, tout en visant l'autonomie et la responsabilisation. Favoriser l'intégration et l'entente avec l'équipe de travail.	Développer son autonomie, avec un suivi plus serré au début, pour résoudre les difficultés rencontrées. Faire valider son travail par un formateur pour s'assurer de l'exactitude de qualité demandée.
Observé en milieu de travail	Offrir du soutien, favoriser des relations professionnelles entre tous les employés. Stimuler les activités de travail d'équipe, l'implication des employés expérimentés dans cette synergie.	Recevoir un accompagnement plus proche au début (direct guidance), développer ses compétences dans l'action en interaction avec les formateurs et les employés expérimentés.

Le formateur hiérarchique souhaite que les autres employés intègrent le stagiaire dans l'équipe afin que ce dernier puisse, éventuellement, aller travailler sur les chantiers. Puisque Samuel, le stagiaire, connaît cet objectif, on observe également qu'il s'engage pleinement dans les différents projets. Cette perspective d'aller travailler sur les chantiers le motive, nous indique-t-il, dans la poursuite de sa formation et la réussite de son programme d'études. Sur une base quotidienne toutefois, Sylvain confie la responsabilité de l'accompagnement du stagiaire à « quelqu'un de confiance », dit-il : Simon, le formateur relais. Nous allons donc décrire la relation, le rôle et les fonctions de même que les visées de l'accompagnement de cet autre formateur.

1.1.3 *Relation, rôle et fonctions, visées de l'accompagnement du formateur relais : le tutorat*

Simon, le formateur relais, assume la responsabilité de l'accompagnement de Samuel sur une base quotidienne. Ce contremaître nous informe qu'il devra remettre à Sylvain un compte-rendu du travail du stagiaire, de son attitude et de son implication dans l'équipe en guise d'évaluation à la fin du stage. Pour Sylvain, Simon représente une personne de confiance en raison de son expérience et de la qualité de son travail. Il travaille avec lui depuis dix ans; il se sent à l'aise de lui confier la responsabilité d'accompagner autant les nouveaux employés que les stagiaires dans l'entreprise.

Pour décrire la forme d'accompagnement du formateur relais, le discours des acteurs lors des entrevues et des périodes d'observation réalisées permet de situer la relation développée dans une perspective s'approchant du tutorat si l'on considère le rôle et les fonctions assumées et les visées que ce dernier poursuit. La relation de départ est asymétrique, mais l'asymétrie s'amenuise graduellement, au fil de l'obtention de résultats positifs dans les différents projets de travail. Le rôle du tuteur, comme nous l'avons décrit précédemment, réside dans la création de liens sociaux et cognitifs avec l'apprenti, et dans la mobilisation d'une pluralité de rôles et de compétences organisationnelles, relationnelles et pédagogiques (Paul, 2004). Le tuteur, selon Mayen (2000), doit graduellement développer les compétences du stagiaire à travers les interactions sociales, tout comme il doit augmenter la charge de travail confiée au stagiaire, même si ses tâches se réalisent la majorité du temps au sein d'une équipe d'employés de l'entreprise. Les visées du tutorat s'inscrivent dans une logique de formation basée sur la transmission de savoir-faire identifiés et progressifs (Agulhon, 2000), une pratique courante en entreprise. Le stagiaire s'engage alors avec le formateur relais dans une démarche impliquant différentes tâches en situation professionnelle (Kunégel, 2005).

Interrogé sur sa situation de travail, Simon nous informe qu'il est machiniste de métier et qu'il a réussi, par la suite, le programme de soudage-montage. Ses années d'expérience dans les entreprises lui ont appris que, pour bien s'intégrer dans un milieu, « il faut être débrouillard et avoir des connaissances et de l'expérience de travail » (Entrevue – Temps 1). À cet égard, il dit que le fait que Samuel ait déjà travaillé dans un domaine connexe ne peut que l'aider dans son parcours actuel : « C'est un gars qui peut apprendre beaucoup, on voit qu'il est capable de travailler » (*Ibid.*).

À l'instar de Hardy et Ménard (2008), nous avons montré que les conditions favorables à l'accompagnement évoquées par les acteurs en entreprise relèvent du fait que des stagiaires sont invités par les tuteurs « à se référer aux notions apprises [en institution scolaire] ou les aident à améliorer leurs points faibles » (p. 704), nous observons la même condition qui nous apparaît favorable à l'accompagnement. En ce sens, la longue expérience de Simon dans le domaine et sa qualification au regard de ce programme de formation (les

notions théoriques) lui permettent aussi de faire des liens explicites entre ce qui est vu par le stagiaire dans son programme d'étude au CFP et la mise en pratique dans les situations professionnelles, nous explique-t-il. Ainsi, Simon confirme qu'il « a réussi le programme de machiniste (technique d'usinage), ensuite il a fait le DEP en soudage-montage (soudage-montage). Il dit qu'il a de l'expérience sur tous les postes de cette entreprise. Alors lorsqu'il voit les gars travailler sur le plancher, il peut reconnaître ceux qui ont déjà travaillé » (Journal de bord, 6/02/2014). Quant à Samuel, il explique sa motivation à réaliser son stage en entreprise le jour « avec quelqu'un qui s'y connaît » et à poursuivre sa formation le soir : « Quand je suis à l'école, j'ai de la difficulté, mais quand je travaille, je peux m'exercer. Je veux travailler dans ce domaine et je ne vois pas le temps passer. J'aime que mon expérience s'améliore » (Entrevue –Temps 1). Il mentionne aussi que, tous les jours, il écrit ce qu'il a réalisé en entreprise dans son cahier de stage. Il dit faire des liens et s'exerce au centre de formation, le soir, dans des tâches qui tiennent compte des compétences développées.

1.1.3.1 La relation développée entre le stagiaire et le formateur relais : professionnelle et amicale. Lors des périodes d'observation, nous avons porté notre attention sur le rôle qu'exerce Simon auprès de Samuel, mais avant tout sur la relation qui se développe entre eux. Au début de la séquence en entreprise, tout porte à croire que leur relation est asymétrique, peut-être en raison des années d'expérience du formateur relais, mais il est possible de constater aussi une relation amicale et respectueuse, notamment lors des pauses et des périodes de dîner. Il semble donc se développer une relation tant professionnelle qu'amicale avec le stagiaire, que Simon, le formateur relais, décrit :

Dans mon rôle, je dois rester dans une relation professionnelle. Oui, je veux qu'il y ait un bon climat de travail, que les gars s'entraident, mais j'ai des objectifs à atteindre en fonction des projets. Mais Samuel a un bon caractère et tu as le goût d'être ami avec lui. Il s'est impliqué et s'est fait accepter facilement. (Entrevue –Temps 1)

Cet extrait ainsi que l'observation des interactions entre le formateur relais et le stagiaire montrent le développement d'une relation de respect et de confiance entre les acteurs. En outre, dans la posture que Simon adopte, dans le soutien accordé, et dans

l'évaluation du travail de Samuel, il qualifie le stagiaire de façon positive : « Il est bon dans tout ce qu'il fait. Il excelle dans toutes les tâches qu'on lui donne à réaliser » (Entrevue – Temps 1). Cet extrait de l'entrevue laisse déjà entrevoir l'estime qu'il a pour le travail du stagiaire et la valeur que Simon accorde au développement de l'autonomie dans la réalisation de tâches que le stagiaire effectue. Lors de la première période d'observation dans ce milieu, nous avons remarqué le soutien que le formateur lui accorde, en demeurant à l'affût du questionnement ou des difficultés qui se présentent et en s'assurant de la qualité du travail à réaliser. Son expertise lui permet d'accompagner le stagiaire et de lui fournir une évaluation formative (rétroactions), ce qui explique peut-être le rôle que Simon exerce auprès de Samuel. C'est d'ailleurs ce que nous allons voir en détail dans la prochaine section.

1.1.3.2 Le rôle et les fonctions assumés par le formateur relais : soutenir le développement des compétences relatives à l'emploi. Les éléments qui ressortent lors de nos périodes d'observation sur le terrain concernent la fonction de facilitateur exercée par Simon auprès de Samuel. En fait, même en lui laissant une certaine initiative pour qu'il apprenne, Simon ne se trouve jamais loin pour échanger avec lui au besoin; il explique à Samuel, la plupart du temps à partir d'un plan. Il l'observe, parfois du coin de l'œil, dans la réalisation des actions de soudage. Puisque le stagiaire entreprend le premier stage en alternance de son programme d'études, Simon maintient une proximité relationnelle et, par le biais de son observation ou de son évaluation formative, il vérifie les actions du stagiaire sur le terrain. Ses interventions permettent au stagiaire d'entreprendre des étapes d'une tâche ou d'un projet, de comprendre la conception d'un montage et d'analyser ses actions – la qualité de ses soudures – pour que les résultats soient conformes aux standards de l'entreprise.

Au fil des étapes dont le niveau de difficulté est graduel, Simon évalue le travail de Samuel en lui donnant des conseils et des indications plus précises, toujours en fonction de la tâche à réaliser et des résultats attendus selon les critères ou les exigences du plan. Le rôle professionnel qu'il joue auprès de Samuel dans son cheminement renvoie à un modèle qui explique, qui montre, qui valide à l'image d'un nouvel employé qui apprendrait les techniques du métier dans cette entreprise.

Selon la complexité de la pièce à fabriquer, Simon mentionne que, dans le rôle qu'il exerce auprès du stagiaire, il peut passer toute la journée avec ce dernier, pour lui apprendre la façon de faire; il sent qu'il remplit son mandat de formation, nous confie-t-il. D'autres jours, il peut prendre seulement une heure avec le stagiaire. Il adapte donc son soutien en fonction des capacités, des connaissances, de l'expertise du stagiaire et de la tâche à accomplir. Il peut aussi compter sur les autres employés pour collaborer à la formation de Samuel : « Oui, les autres employés sont des *helpers* et ils peuvent le conseiller. Ensuite, il va finir par être capable de travailler seul. Par expérience, il va acquérir de l'autonomie » (Entrevue –Temps 1). Simon reconnaît que « l'autonomie de Samuel se développe graduellement avec l'expérience qu'il acquiert et les cours qu'il poursuit dans son programme » d'études. Confirmant qu'il a effectivement développé une certaine autonomie, Samuel, le stagiaire, résume ses impressions à l'égard des fonctions et du rôle du formateur relais :

Au début, j'étais suivi, on dirait qu'ils évaluaient mon travail; ce n'était pas stressant ni agaçant, mais à un moment donné, ça fait son temps. Maintenant, j'ai de plus en plus d'autonomie. Il [le formateur relais] peut me laisser aller. (Entrevue –Temps 2)

À travers les étapes d'insertion et d'adaptation progressive aux situations professionnelles dont Samuel a pris conscience, il a poursuivi le développement de son expérience et de son assurance. Il compte encore sur un soutien, sur des ressources, mais souhaite désormais bénéficier d'une plus grande marge de manœuvre dans ses actions.

Nous allons voir, dans la prochaine section, les visées poursuivies par le formateur relais, qui l'accompagne dans son parcours de formation.

1.1.3.3 Les visées poursuivies dans l'accompagnement du stagiaire : développer des savoir-faire et favoriser l'intégration au milieu. Lors des entrevues et des périodes d'observation, Simon affirme, à propos des visées de l'accompagnement du stagiaire qu'il entrevoit, qu'il veut favoriser la formation et le développement professionnel de ce dernier, et, surtout, lui faire acquérir de l'expérience dans le milieu tout en l'intégrant à l'équipe de travail.

Une observation de la situation de formation dans le milieu permet de comprendre que les employés réguliers doivent répondre aux exigences spécifiées sur les plans et probablement convenues avec les clients. Pour répondre à ces attentes dans un temps déterminé, Simon met en place des conditions pour que, dans la mise en action des tâches à réaliser, le stagiaire développe l'acquisition de savoirs et de savoir-faire qui contribuent à l'atteinte de ses objectifs de stage ou à la poursuite de sa formation dans son programme d'études. Samuel évoque ces conditions en résumant des étapes franchies dans la conception d'un équipement :

Simon doit toujours faire deux vérifications importantes : il regarde mon travail après l'assemblage [l'assemblage] et après la soudure. Il doit être capable de valider si le travail correspond aux exigences inscrites sur le plan. Après, il m'autorise à poursuivre. (Entrevue – Temps 1)

Nous observons sur place que Simon est toujours disponible pour répondre aux questions du stagiaire ou lui offrir son aide; il l'observe et évalue régulièrement son travail. L'évaluation demeure toutefois formative, c'est-à-dire qu'elle est constituée de rétroactions et de commentaires visant à valider ou à corriger l'étape amorcée ou le travail réalisé. Les visées de Simon sont reliées à l'acquisition de savoir-faire progressifs afin d'intégrer le stagiaire au milieu de travail. Il veut l'aider à apprendre, à comprendre, tout en sachant que l'expérience dans le milieu compte pour beaucoup. Le formateur relais demeure disponible pour des opérations de contrôle et d'orientation, dont nous discuterons dans la prochaine sous-section (1.1.4) traitant des modalités de participation au travail.

Pour Samuel, le stagiaire, les visées que Simon poursuit s'inscrivent dans la mise en place de conditions visant l'acquisition d'expérience pratique en entreprise et d'une plus grande autonomie dans les différentes tâches qui lui sont confiées. Il nous explique ses objectifs, puis décrit les différentes étapes dans la réalisation des tâches au quotidien avec Simon :

Nous devons discuter et envisager les étapes à réaliser. On regarde les plans ensemble. Au début, il y a toujours un suivi. Puis, il voit l'autonomie que tu as et la précision dans ton travail. Ensuite, il te laisse aller. Il revient ou

je lui demande des conseils ou [je lui demande] de valider pour continuer.
(Entrevue –Temps 1)

Plusieurs périodes d'observation sur le terrain en plus des entrevues avec Samuel, témoignent que les consignes du formateur relais sont constructives, précises et concrètes en fonction de l'objectif de travail fixé. Quant au stagiaire, pour apprendre davantage dans ce métier, il observe les pratiques mises en œuvre autour de lui et pose des questions pour valider sa compréhension. Pour le formateur relais, nous constatons que même si l'accompagnement présente quelques éléments qui réfèrent au coaching, une forme semblable à celle adoptée par le formateur hiérarchique Sylvain, les principaux aspects de la forme d'accompagnement mise en place par Simon correspondent au tutorat. Nous assistons donc dans ce premier cas, à une forme d'accompagnement hybride entre le coaching et le tutorat, quoique la majeure partie des heures du stage se déroulent en tutorat avec Simon. Nous allons voir, dans les prochaines sous-sections, comment les formateurs – particulièrement Simon – mobilisent le stagiaire pour lui permettre d'apprendre son métier et lui faire apprendre et comprendre une diversité de tâches en situation professionnelle.

1.1.4 Modalités de participation au travail : orienter vers l'acquisition des savoir-faire et le développement de l'expertise

En ce qui a trait au deuxième objectif spécifique de notre recherche, les résultats liés à nos trois acteurs impliqués dans le premier cas évoquent, dans chacune des situations professionnelles, le guidage des opérations composant les étapes de réalisation de l'activité. Après un rappel des éléments théoriques pertinents, nous présentons les résultats nous permettant de décrire et de caractériser tant les modalités opérationnelles de participation au travail (activité) au moment du guidage des opérations que les composantes sélectionnées par le formateur en entreprise dans les situations professionnelles.

Dans l'activité située, le formateur en entreprise a recours à trois formes d'intervention nécessaires à la réalisation de la tâche. Dans l'interaction, elles constituent les opérations de guidage : l'orientation, l'exécution et le contrôle (Savoyant, 1979, 1995, 1996).

Ce guidage des opérations se présente dans les actions qui composent les étapes ou le processus pour réaliser l'activité. Quant aux composantes de l'activité, elles correspondent aux modalités d'intervention de l'action; elles représentent le registre à l'intérieur duquel il est possible d'effectuer l'action en situation. En d'autres mots, ce sont les invariants ou les bases de l'action, à savoir les buts ou les objectifs à atteindre en fonction des conditions de réalisation du travail, des ressources (humaines et matérielles) et des savoirs mobilisés (Mayen, 2000; Mayen, Métral et Tourmen, 2010). Ainsi, l'activité se réalise dans une relation dynamique entre le formateur et l'apprenant pour l'apprentissage des tâches dans des situations professionnelles. Ce résumé se rapporte au concept de situation professionnelle (chapitre 2); il constitue un rappel pour la description et l'interprétation de nos résultats liés ici au deuxième objectif de recherche.

L'analyse des données collectées en entreprise pour décrire le premier cas permet d'identifier la présence d'opérations de guidage dans l'accompagnement par les formateurs en entreprise. Par les actions que le formateur relais pose dans les moments, en interactions avec Samuel, le stagiaire en situation professionnelle, nous constatons que l'opération d'orientation tient une place prépondérante, mais que les opérations d'exécution pour réaliser l'activité productive et de contrôle, au cœur de l'action et de la post-action (Mayen, 2012), demeurent essentielles. Ainsi, dans l'apprentissage du stagiaire, « l'activité constructive accompagne l'activité productive » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 157). Selon nos données, les trois opérations réalisées par le formateur en entreprise – orientation, exécution et contrôle – s'inscrivent davantage dans l'action au début de la séquence en entreprise. Le formateur relais explique au stagiaire l'objectif à atteindre et comment réaliser la tâche par des opérations d'orientation, puis d'exécution. Lors des périodes d'observation, nous voyons que Simon explique les étapes de réalisation de la tâche à Samuel, en discute avec lui, les identifie sur le plan, en fait quelquefois une démonstration, puis observe leur réalisation par Samuel et évalue les résultats du travail effectué. Cette vérification de la conformité attendue lors d'opérations de contrôle lui permet alors d'orienter ou de réorienter les actions du stagiaire. Graduellement, le stagiaire gagne en autonomie, notamment grâce à la confiance que Simon lui accorde. Samuel arrive à procéder à différentes opérations par lui-même, en

fonction des connaissances acquises, des compétences développées selon la tâche à réaliser et de la rétroaction qui lui est donnée sur son travail avant de le finaliser. Des opérations de contrôle subsistent par les formateurs, relais ou hiérarchique, afin de s'assurer de la qualité des soudures et de la conformité de la tâche à celle illustrée sur le plan; ces opérations relèvent de l'évaluation formative. Graduellement, par l'acquisition de l'expérience et des savoirs requis, nous estimons que, dans ce milieu, l'ensemble des opérations sera éventuellement pris en charge par le stagiaire grâce à l'acquisition de connaissances, de savoir-faire, au développement de son expérience, mais surtout au guidage de l'activité par un formateur expérimenté (Savoyant, 1995).

Les prochains paragraphes illustrent les différentes étapes du processus de réalisation de l'action, à savoir le guidage de l'activité et les trois types d'opérations qui le composent, ainsi que les composantes et les variables en référence à cette activité. Nous allons donc voir les modalités de participation au travail offertes par le formateur en entreprise dans les situations professionnelles, ou plus en détail comment s'effectue le guidage dans la réalisation des différentes tâches favorisant la formation du stagiaire par les formateurs hiérarchique et relais qui l'accompagnent dans des situations professionnelles.

Pour Sylvain, le formateur hiérarchique, l'étape la plus importante avant d'entreprendre la réalisation de l'activité ou de l'objet à transformer dans son entreprise consiste à comprendre la pièce à réaliser à partir de la lecture du plan. Dans cette activité, il insiste, par des rappels fréquents, sur les savoirs mobilisés, sur les acquis théoriques et sur l'expérience :

[le stagiaire] doit faire sa lecture de plan comme il le faut et qu'il comprenne sa pièce. Une fois qu'il a compris sa pièce, il faut qu'il soit capable de visualiser ce qu'il va faire avant de commencer. La grosse erreur des gens qui veulent prouver qu'ils sont bons, c'est de prendre le plan et de commencer tout de suite. (Entrevue –Temps 1)

Pour réaliser cette action, il apparaît déterminant pour Sylvain que le stagiaire prenne le temps de comprendre les différentes étapes à suivre et prenne aussi conscience des acquis issus, entre autres, du programme de formation professionnelle avant de commencer

la conception d'un montage ou d'une pièce. Nous constatons qu'il oriente le travail de l'élève. Lorsqu'il s'agit de montages plus complexes, le stagiaire profite d'opérations d'orientation et de contrôle du processus dans l'interaction en « face à face » ou direct guidance (Billett, 2009) pour s'assurer de l'atteinte du résultat. L'extrait qui précède inscrit encore une fois les actions du formateur hiérarchique dans des visées d'autonomie et de responsabilisation du stagiaire : Sylvain convient avec Samuel des étapes utiles à la réalisation de la nouvelle pièce et de la stratégie qui sera utilisée pour la produire. Par contre, il ne l'assiste pas dans l'exécution de la pièce à réaliser.

Dans l'ensemble, Sylvain intervient ponctuellement pour répondre aux questions du stagiaire, lui donner des conseils techniques, évaluer son travail. Il observe les actions de Samuel et intervient parfois pour confirmer une façon de faire ou lui donner de l'aide. Lorsque le travail est fait selon les exigences, il va le voir et « il va repartir avec un sourire », nous mentionne Samuel (Entrevue - Temps 1). En fait, selon sa disponibilité, Sylvain explique les travaux à réaliser, surtout aux équipes d'employés. Quelquefois, il prend le temps d'observer ou d'échanger avec le stagiaire. Il lui précise les objectifs à atteindre, les actions planifiées dans un processus plus global de production afin de parvenir aux résultats escomptés. Ces actions réfèrent surtout à des opérations d'orientation dans les tâches envisagées. Dans son rôle et ses fonctions, Sylvain, le formateur hiérarchique, doit planifier l'ensemble des tâches et des projets en fonction des équipes et de l'expertise disponible en veillant à ce que ces projets se réalisent conformément aux ententes sur les plans et aux délais convenus avec les clients. Il nous précise à ce sujet :

On essaie tout le temps de trouver du temps pour lui [le stagiaire]. De un, si lui [il] arrête, la machine arrête, la roue arrête de tourner. On trouve tout le temps un temps avec Samuel, on ne laisse jamais personne dans le trouble. S'il y a un problème, on essaie de le régler tout de suite. (Entrevue - Temps 1)

Pour s'assurer que les problèmes soient effectivement réglés au fur et à mesure, il confie la responsabilité de l'accompagnement du stagiaire à Simon, le formateur relais, ainsi qu'à toute l'équipe d'employés.

Cependant, nous constatons sur place que, lorsque Samuel consulte des employés plus expérimentés, le guidage de ces derniers portera majoritairement sur des opérations d'exécution. Peut-être sont-ils plus avares dans les explications par manque de temps ou d'expertise dans la tâche, ceci amène Samuel à les questionner. Ces employés renseignent davantage le stagiaire sur les résultats attendus que sur les détails de la procédure à suivre pour y arriver.

Au cours des deux périodes d'observation dans le milieu, le stagiaire est rarement laissé seul pour réaliser les activités dans lesquelles il est engagé. Il travaille sous le regard de Simon et, dans des situations professionnelles, les tâches se réalisent en fonction des conditions de réalisation de l'activité et des ressources qu'il doit mobiliser pour les effectuer.

Dans les tâches observées, Simon, le formateur relais, explique les étapes au stagiaire, le conseille, répond à ses questions, lui rappelle différentes règles et valide avec lui le processus de réalisation du travail. Il ajoute : « Le stagiaire est un gars débrouillard, car il a déjà une expérience dans une entreprise. Il est bon là-dedans et ça paraît! Il commence et je le regarde. Et quand ça ne marche pas, je lui dis comment faire. Il apprend bien et vite » (Entrevue – Temps 1). De cet extrait se dégagent des opérations de contrôle du processus et d'orientation vers les résultats attendus. Même si l'autonomie du stagiaire se développe dans le processus, c'est-à-dire dans l'exécution des tâches et grâce à certaines opérations de contrôle, les savoirs accumulés, l'expérience acquise et l'accompagnement des formateurs favoriseront le développement de ses capacités d'opérations d'orientation dans l'action (Savoyant, 1995). Par l'expérience développée et les actions effectuées, Samuel maîtrise graduellement les savoirs et les savoir-faire grâce aux interactions sociales : Simon lui explique les tâches et en valide la conformité de réalisation par des opérations de contrôle, il le conseille et il répond à ses questions dans l'avancement des travaux à effectuer.

Dans l'entreprise visitée pour le premier cas, les résultats de notre analyse montrent que les connaissances associées à la lecture de plan s'avèrent essentielles à la conception d'un montage. C'est d'ailleurs ce que nous remarquons lors d'une période d'observation où Simon, au début d'une tâche,

donne des explications au stagiaire à partir d'un plan. Ce dernier ne semble pas comprendre la pièce à réaliser, il lui donne d'autres indications, mais toujours à partir du plan. Après un certain temps de travail, soit à l'assemblage des différentes pièces dans ce montage, le stagiaire demande à Sylvain ou à Simon (celui qui est disponible à ce moment-là) d'inspecter et de valider le travail. Ce dernier lui précise les détails des soudures attendues ou valide le travail et lui donne l'autorisation de souder. (Journal de bord, cas 1, 6/02/ 2014)

L'extrait qui précède rend compte de la présence des trois opérations de guidage de l'activité. Au début, en donnant des explications, en vérifiant sa compréhension et en fournissant des indications supplémentaires à partir du plan, le formateur disponible oriente l'action du stagiaire qui s'apprête à réaliser la tâche. « [A]près un certain temps de travail » – travail qui réfère à de l'exécution – Samuel demande d'inspecter et de valider le travail qu'il a réalisé, ces étapes représentent des opérations de contrôle, qu'on peut qualifier ici de contrôle post-action. Nos périodes d'observation révèlent que, la plupart du temps, le formateur relais, Simon, évalue la précision des soudures réalisées par le stagiaire dans des opérations de contrôle des résultats. Il spécifie que toutes les soudures doivent respecter l'ensemble des précisions selon les normes établies. Par la suite, Simon peut expliquer à Samuel comment, en différentes étapes, il doit assembler les pièces pour construire le montage ciblé; Samuel peut aussi visualiser le projet terminé grâce au plan. À ce moment, le formateur relais explique au stagiaire comment exécuter la tâche et il vérifie sa compréhension par l'examen du processus en cours et des résultats obtenus: « Je suis toujours proche, s'il a des questions... Je regarde s'il travaille bien. Parfois, il faut que je lui donne un coup de main », nous précise-t-il (Entrevue –Temps 1).

Pour l'assemblage de pièces, Simon indique au stagiaire comment accomplir la tâche en lui donnant des explications en plusieurs étapes : « Tu devrais faire ça avant, tu vas tout changer l'équerre et tu vas arriver à la fin et tout va être parfait » (Période d'observation, Cas 1, 6/02/2014). Il justifie ses explications ou ses interventions d'orientation de l'action : « Je lui dis avec quoi commencer pour que ça aille bien. Je conçois par étapes » (*Ibid.*). Cette précision nous informe que Simon envisage l'action selon différentes étapes, en expliquant

les composantes qui doivent être prises en compte, les conditions matérielles et les conditions techniques de réalisation de la tâche dans la situation.

Plus tard dans son stage, devant une tâche complexe comme la réparation d'un convoyeur, Simon donne plusieurs indications précises à Samuel, sur la façon de s'y prendre, sur la qualité requise des soudures en fonction des normes exigées : « Il faut que tu sois toujours droit dans ce que tu fais. Les soudures doivent être bien faites. On prend beaucoup de mesures et on prend en compte plusieurs aspects avant la soudure » (Période d'observation, Cas 1, 6/02/2014). Il semble ainsi que différentes variables s'ajoutent en fonction de la complexité de la situation et influencent les modalités de réalisation de la tâche. Le soutien du formateur relais s'avère important dans ces situations, comme Simon le dit lui-même : « Même dans les cas où je ne l'ai pas déjà fait, je lui dis : "c'est comme ça que je le ferais..." » (Entrevue –Temps 1). En plus de démontrer un intérêt manifeste et une facilité d'apprentissage, Samuel porte attention à la qualité de son travail, aux dires de Simon. Ce dernier mentionne que le stagiaire valide son travail à différentes étapes, qu'il contrôle lui-même certaines de ces étapes, mais fait faire le contrôle final par le formateur relais. Néanmoins, le formateur relais essaie de plus en plus régulièrement de laisser le stagiaire s'exécuter de façon autonome et de n'exercer que le suivi nécessaire. Le fait que Simon ait suivi lui-même ce programme de soudage-montage lui permet de faire des liens explicites avec des notions apprises par Samuel au CFP. Dans ses explications, il fait référence aux composantes liées aux savoirs théoriques mobilisés, soit aux éléments qui sont spécifiés pour chaque compétence dans un programme de formation professionnelle et qui portent sur des tâches, des conditions de réalisation et des habiletés afin de réaliser des activités de travail. Simon constate toutefois le manque d'expérience et l'empressement de Samuel à réaliser certaines actions. Il revient d'ailleurs sur une notion déjà discutée précédemment, en lecture de plan :

[Samuel] a plus de difficulté dans la lecture de plans, il inverse des morceaux. Les plans qu'il apprend à l'école ne sont pas pareils à ce que l'on a ici. Il veut aller trop rapidement; il fait des erreurs. S'il regardait deux minutes de plus, il saurait quoi faire. Je lui dis : "Regarde tes choses avant de venir me poser des questions". (Entrevue –Temps 1)

Samuel n'a pas terminé sa formation, nous indique Simon, ce qui explique son manque de connaissances dans le domaine et sa difficulté à réaliser seul des tâches complexes en raison de son inexpérience. Relativement à ces difficultés, le stagiaire prend un certain recul devant les tâches complexes : il prend le temps de vérifier les conditions de réalisation et les ressources qu'il devra mobiliser selon la tâche à entreprendre et les étapes de réalisation. Par exemple, il apporte à son poste de travail ses modules de formation déjà réalisés au centre de formation professionnelle. Il nous dit qu'il doit revoir certains modules, y vérifier à l'occasion des éléments plus théoriques ou des techniques particulières, notamment en fonction des étapes qu'il devra suivre selon les tâches à réaliser : « Oui [j'ai apporté] le module 22, *Plan et lecture de plan*, mais j'ai dépassé ce que j'avais fait à l'école [au centre de formation] parce que c'est mon premier stage [en alternance]. Donc, ce que je fais maintenant, je n'ai pas vraiment vu ça avant » (Entrevue –Temps 2). De façon autonome, Samuel utilise les ressources matérielles qui sont à sa disposition, les modules de référence, pour s'assurer de la conformité de la tâche à réaliser en s'appuyant sur ses notes de cours et en validant avec son formateur en entreprise : « Je vais confirmer avec quelqu'un pour m'assurer que tout soit conforme », dit-il. Il nous indique qu'il questionne aussi ses enseignants le soir, au CFP, de façon à être mieux préparé en entreprise le jour suivant.

Simon affirme que Samuel « a de l'intérêt et de la facilité pour apprendre. Il va essayer de comprendre un problème et [va] valider avec moi ». Il lui recommande de regarder attentivement le plan pour comprendre chacune des étapes dans la conception de l'assemblage. Lors de notre collecte de données, comme il s'agit d'un assemblage complexe à réaliser (la réalisation d'un montage de convoyeur), Samuel doit toujours faire approuver son travail avant d'obtenir l'autorisation de souder.

Les résultats issus des entretiens et des périodes d'observation sur le terrain révèlent que, dans les interactions, les modalités d'accompagnement (direct et indirect guidance) offertes dans les situations professionnelles auprès de l'apprenant sont surtout précisées par l'intermédiaire de Simon, et quelquefois mentionnées par Sylvain ou d'autres employés expérimentés. Ces interactions impliquant le guidage des opérations contribuent à aider le stagiaire, à le conseiller et à l'orienter dans les tâches qu'il réalise. Elles constituent des

facteurs déterminants dans sa formation. Au final, concernant ce deuxième objectif de recherche, la forme d'accompagnement identifiée chez le formateur relais auprès du stagiaire correspond à une forme de tutorat. Dans la dernière sous-section portant sur le premier cas, nous présenterons les résultats relatifs aux facteurs favorables et aux limites à cet accompagnement.

1.1.5 Facteurs favorables et limites à l'accompagnement

Dans l'analyse des trois cas à l'étude, plusieurs facteurs favorables et limites à l'accompagnement du stagiaire ressortent. Sur le plan conceptuel, une synthèse de ces facteurs relatifs au mésosystème et au microsystème se retrouve à partir de la page 112. Les résultats issus de l'analyse thématique liés à ces derniers sous-thèmes de l'accompagnement seront présentés dans les prochains paragraphes.

Pour le premier cas dans le secteur de la métallurgie, les facteurs favorables et les limites à l'accompagnement se situent autant dans le mésosystème que dans le microsystème. Le tableau 12 (à la page 194) en présente une synthèse.

Dans l'entreprise ciblée pour le premier cas, nous avons constaté que la disponibilité, la présence et le soutien des formateurs – hiérarchique et relais – représentent un des facteurs favorisant l'accompagnement de Samuel dans le cadre de son stage en alternance, que ce soit dans les moments d'interactions avec lui ou ceux où les formateurs impliqués lui offrent des possibilités d'apprendre avec l'équipe de travail et de s'insérer dans ce milieu de travail. En effet, lorsqu'on interroge Sylvain sur ce thème, il précise que

[l']une des conditions indispensables à l'accompagnement du stagiaire est la collaboration de l'équipe de travail. Je sais que j'ai une bonne équipe qui collabore très bien à faire le travail. Tous les employés s'impliquent concrètement aux projets, le travail se réalise presque toujours en équipe, selon les fonctions, selon les spécialités de chacun de mes travailleurs.
(Entrevue – Temps 2)

Nous avons d'ailleurs observé ce phénomène de collaboration dans l'atelier et la participation de différents acteurs auprès du stagiaire : les employés semblent attentionnés

les uns envers les autres, se prêtent assistance dans des situations plus complexes. Sur le plan relationnel, cette dynamique représente un facteur favorable à la formation et à l'intégration du stagiaire dans le milieu. En observant Samuel, une relation d'entraide et de complicité semble s'être développée avec les employés du milieu. À cet égard, le stagiaire souligne : « Tout le monde m'a accueilli, et si j'avais des questions, les gens venaient m'aider. J'ai une bonne équipe de travail » (Entrevue – Temps 1). Ces facteurs facilitants se rattachent, dans l'organisation, à l'espace (le milieu de travail), au mésosystème tout particulièrement. Le climat constructif et respectueux qui influence l'environnement de travail et favorise la formation de Samuel, tout comme le support donné au stagiaire, représentent des facteurs favorables à son accompagnement, dans le microsystème, puisqu'ils contribuent à la compréhension d'un meilleur enchaînement de l'action au cours des différentes opérations de guidage.

On constate aussi l'implication des formateurs et des membres de l'équipe de travail : les périodes d'observation des acteurs dans le milieu laissent entrevoir à quelques occasions les différentes façons qu'a le stagiaire, en cas de doute ou de difficulté, de solliciter l'accompagnement auprès des formateurs en entreprise, que ce soit Sylvain ou Simon, selon leur disponibilité, ou même les autres employés expérimentés. Samuel explique ses actions en ces termes :

Quand on est dans l'usine, nous sommes toujours un à côté de l'autre. On se pose des questions et on s'entraide beaucoup. Ils essaient de te le montrer, de leur façon de faire. C'est beaucoup d'observation aussi quand tu regardes les autres travailler... comment ils prennent le morceau. Les gens se donnent beaucoup de trucs. J'apprends avec les démonstrations des autres. Quand c'est la première fois que tu fais un morceau, Simon va m'expliquer en détail les choses à faire. Il me l'explique, mais souvent quand on relit nos plans et que l'on a une question, on doit valider avant de faire l'assemblage. (Entrevue – Temps 2)

Le stagiaire démontre son intérêt à observer les techniques de travail des autres employés. Cette attitude l'incite à apprendre : « Je vais le demander à un autre employé ou à mon formateur. J'aime mieux faire mon travail plus lentement et réussir ma pièce comme il le faut que d'aller trop vite et de devoir me corriger. C'est très rare qu'il y ait des erreurs sur

les plans » (Entrevue –Temps 2). Samuel précise qu'il doit s'assurer, entre autres, de la conformité des soudures avant de déterminer les actions à poser pour faire l'assemblage et accomplir la tâche. Ce commentaire laisse voir l'implication du stagiaire dans sa formation et sa réflexion, son questionnement sur les tâches à réaliser en fonction des conditions de réalisation. Selon plusieurs chercheurs, dont Gagnon (2007a) et Hardy et Ménard (2008), l'engagement du sujet à mobiliser une variété de ressources qui lui sont offertes constitue un facteur favorable à l'accompagnement dans son parcours de formation.

Le fait que Samuel réalise sa formation dans deux milieux distincts, selon une logique productive le jour, dans son milieu de travail, et selon une logique éducative le soir, au centre de formation professionnelle, lui donne la possibilité de bénéficier du soutien des acteurs des deux milieux de formation. À cet égard, il nous dit :

Au travail, tu n'as pas toujours quelqu'un à qui poser des questions comme à l'école [...]. Ici [dans l'entreprise], tu parles avec des gens qui travaillent dans l'usine et ils te montrent ce qu'il y a à faire de la bonne façon. C'est de voir leur façon de travailler qui permet de devenir autonome. (Entrevue –Temps 2)

En entreprise, son environnement de travail, le stagiaire nous montre l'endroit qu'il a choisi pour déposer son coffre d'outils; il y entrepose aussi ses livres de référence, qu'il peut consulter pour vérifier des procédés, valider des techniques ou poursuivre sa formation, entre autres en lien avec la lecture de plan, déclare-t-il. Il indique qu'à l'occasion, il fait appel aux connaissances de ses enseignants le soir, car Samuel peut poser des questions, revoir avec eux des aspects plus techniques ou théoriques, s'exercer à diverses méthodes ou discuter avec son enseignant d'autres aspects liés à son travail de jour lorsqu'il se rend le soir au centre de formation. Toutes ces démarches entreprises par le stagiaire contribuent à sa formation tant pratique que théorique. Au final, les ressources humaines et matérielles qu'il mobilise en milieu de travail favorisent sa formation et le développement de son autonomie, mais l'accompagnement professionnel dont il bénéficie dans cet environnement constitue un complément majeur à la formation en milieu scolaire.

Les facteurs favorables à l'accompagnement du stagiaire dans le premier cas sont aussi associés à l'attitude de Samuel, à sa volonté d'apprendre dans le milieu de travail, mais peut-être également à son expérience de travail dans des domaines connexes à la mécanique. À ce propos, Sylvain, le formateur hiérarchique, explique sa façon d'observer les stagiaires :

C'est facile à voir avec l'expérience que j'ai. [Par exemple] Les cultivateurs qui veulent souder, les gars maniaques qui s'arrangent avec rien, qui n'ont jamais de problèmes, qui ont des bicycles pis qui les remontent, ils sont manuels. Si un gars te dit : « Je veux passer mon temps à faire des jeux vidéo » et l'autre te dit : « J'ai des Sea-Doo, je remonte des moteurs », le choix est facile à faire. Je vais chercher le gars manuel qui veut souder. (Entrevue –Temps 2)

En fait, l'expérience de travail acquise par le stagiaire, son intérêt et son attitude avant tout pragmatique, sa facilité à comprendre ou à demander de l'aide auprès d'un formateur ou d'un autre travailleur représentent des aspects facilitateurs majeurs de l'accompagnement à sa formation et à son intégration dans le milieu. Sylvain précise que Samuel « veut et [qu'] il va vite. Il s'est bien intégré parmi les employés, il parle à tout le monde et n'est pas gêné. Il n'a pas peur d'aller voir quelqu'un pour demander des conseils » (Entrevue –Temps 1). Ainsi, malgré les contraintes du travail en entreprise et le rythme de production, l'autonomie de Samuel lui permet « de se rendre au maximum de ce qu'il peut faire avant de demander de l'aide, et lorsqu'il est bloqué, qu'il ne sait plus comment faire, il va demander de l'aide pour continuer » révèle Sylvain (Entrevue –Temps 2).

Ce modèle itératif de l'alternance, où le stage est vécu quotidiennement lors de longues séquences en entreprise, favorise une synergie entre les acteurs et facilite l'accompagnement en raison de plusieurs facteurs. D'ailleurs, Samuel apprécie l'approche en alternance compte tenu de cette longueur des séquences : ces cinq semaines en entreprise facilitent son adaptation au milieu et contribuent à développer son expérience dans ce métier, dit-il (Entrevue –Temps 2).

Tableau 12
Facteurs favorables et limites à l'accompagnement : premier cas

<i>Mésosystème de l'alternance</i>	
Facteurs favorables à l'accompagnement	Limites à l'accompagnement
Support de l'organisation dans l'accueil, l'intégration, l'évaluation des stagiaires.	Milieu de production, contraintes de temps pour le formateur hiérarchique.
Relations développées avec l'enseignant du milieu scolaire.	
Longue période de stage laissant la possibilité d'évaluer le travail, la capacité d'insertion du stagiaire dans l'équipe.	
<i>Microsystème de l'alternance</i>	
Facteurs favorables à l'accompagnement	Limites à l'accompagnement
Disponibilité et expérience du formateur relais. Relation professionnelle et de confiance développée avec le stagiaire.	Techniques de travail spécifiques à cette entreprise.
Implication, support de l'équipe de travail au regard de la formation du stagiaire.	
Connaissance et référence aux notions du programme d'études par le formateur relais.	
Intérêt et engagement de l'élève dans sa formation, implication dans le milieu par son expérience de travailleur.	
Visites régulières de l'enseignant; discussions au sujet des projets en cours et des équipements utilisés dans ce milieu.	

Interrogé à la fin de son stage, nous avons voulu connaître chez Samuel l'apport de l'approche en alternance dans son parcours personnel et professionnel, non seulement dans le cadre de son programme d'études pour le développement de ses compétences dans le métier, mais aussi sa perception du rôle de l'alternance dans son intégration dans le milieu du travail. Il explique l'avantage de l'organisation des séquences en alternance :

C'est le fait que le cours a de la valeur. C'est vrai que l'on pourrait enlever huit semaines de stages, mais on n'aurait aucune crédibilité en arrivant en entreprise. Même les tâches de base, tu les as déjà faites avec quelqu'un qui te regarde pour savoir si tu les sais. C'est vraiment de la mise en application des éléments théoriques. Tu arrives quelque part, ils veulent savoir ce que tu as fait avant. Ils veulent savoir par là si tu as déjà travaillé

pour vrai. En stage, on fait différentes tâches. Si ça répond à leurs attentes, et ils veulent voir s'ils peuvent te faire confiance. (Entrevue –Temps 2)

Cet extrait met en évidence, sur le plan organisationnel et pédagogique, l'apport de ressources grâce à l'immersion que permet le dispositif de l'alternance en milieu de travail, la possibilité d'acquérir de l'expérience dans le parcours de formation, mais surtout les enjeux relatifs à la construction identitaire de l'apprenant. Le fait de s'insérer dans un nouvel environnement exige de Samuel une capacité d'adaptation de même que chez tous les stagiaires en situation de formation, cet environnement étant déjà marqué par « une pratique sociale, [...] une communauté de pratique porteuse d'une culture, de savoirs et de compétences spécifiques » (Merhan, 2012, p. 159), tel que défini dans le microsystème où l'activité de l'apprenant est régulièrement évaluée « sous le regard d'autrui plus expérimenté » (*Ibid.*). Grâce au temps alloué aux stages, dans son programme d'études, son sentiment de compétence et son autonomie qu'il commence à acquérir le motivent à apprendre dans ce milieu de travail. Ces éléments, dont particulièrement l'adaptation des stagiaires de l'alternance, font ressortir les conditions temporelles du microsystème influençant les activités de formation dans le contexte étudié.

Dans les facteurs favorables à l'accompagnement, on remarque aussi une relation de complicité entre le stagiaire et l'enseignant responsable lors de la visite de ce dernier en entreprise. Il discute avec le stagiaire, qui lui montre les différents équipements avec lesquels il travaille ainsi que les projets qu'il réalise avec les équipes en place. L'enseignant visite régulièrement le stagiaire et parle avec Sylvain, le formateur hiérarchique. Samuel explique que tous deux l'observent et discutent de son travail. L'enseignant du centre de formation mentionne qu'il connaît bien ce milieu de stage, les responsables qui y travaillent de même que les produits qu'on y fabrique. Comme le mettent en évidence les travaux de Hardy et Ménard (2008), cette collaboration de partenariat entre les deux milieux de formation constitue un facteur favorable à l'accompagnement du stagiaire.

En ce qui a trait aux limites de l'accompagnement, elles sont associées principalement au mésosystème. Comme il nous l'a précisé à plusieurs reprises, les exigences

de travail et les multiples responsabilités du formateur hiérarchique dans l'entreprise lui laissent beaucoup moins de disponibilité pour l'accompagnement de stagiaire. Il ajoute toutefois que la présence d'une personne de confiance – le contremaître – et la capacité de ce dernier à prendre en charge la formation de la main-d'œuvre dans l'entreprise représentent des avantages considérables. Son expérience et sa connaissance du programme d'études en soudage-montage en font une référence volontaire et disponible à l'accompagnement dans la formation du stagiaire.

Finalement, en lien avec les limites à l'accompagnement, le fait d'apprendre des techniques de travail qui sont spécifiques à l'entreprise peut en restreindre la possibilité de transfert à d'autres milieux de travail. Néanmoins, la séquence subséquente prévue par la dynamique en alternance en milieu scolaire favorisera le développement de compétences diversifiées qui permettront d'acquérir les bases du métier de soudeur-monteur. En somme, pour ce cas, la majorité des facteurs ressortis contribuent favorablement à l'accompagnement de ce stagiaire dans le milieu de travail. Nous aborderons dans les prochains paragraphes, les résultats de l'analyse de notre deuxième cas.

1.2 Le cas de l'accompagnement d'un formateur en entreprise dans le secteur de l'entretien d'équipement motorisé : une forme hybride entre le mentorat et le tutorat

L'étude du deuxième cas de notre recherche se déroule dans une petite entreprise du secteur privé. Cette entreprise, un concessionnaire automobile, emploie plus d'une vingtaine de personnes qui travaillent dans trois départements: vente et location de véhicules automobiles, entretien et réparation de véhicules automobiles et service des pièces automobiles. L'offre commerciale de cette entreprise réside ainsi dans la vente, la location et l'entretien de véhicules moteurs.

1.2.1 Mise en contexte – présentation du cas

Dans l'entreprise ciblée, le principal acteur qui collabore à notre étude occupe le poste de directeur du département du service des pièces automobiles depuis 18 ans. Ce directeur, que nous avons nommé Vincent, est responsable de la vente des pièces de rechange

et d'accessoires pour les véhicules moteurs de l'entreprise aux particuliers ainsi qu'à différents garages et concessionnaires de la région. Dans notre étude, Vincent occupe le rôle de formateur hiérarchique; il agit aussi à titre de formateur relais puisqu'il s'agit d'une petite entreprise et qu'il est la seule personne à prendre en charge le stagiaire. Étant donné son double rôle, nous l'avons identifié comme le formateur hiérarchique-relais. En effet, en plus d'établir les liens avec les acteurs (les enseignants) du centre de formation professionnelle (CFP), il a pour fonctions et responsabilités de planifier et d'assurer l'accueil, l'accompagnement au quotidien et l'évaluation des stagiaires dans l'entreprise. Afin de faciliter la lecture des prochains paragraphes, le tableau 13 ci-dessous présente les participants, de même que leur rôle et leurs fonctions selon la typologie de Boru (1996).

Tableau 13
Les participants du deuxième cas

Participants	Rôle et fonctions	Noms
Directeur du département de Service de pièces, formateur en entreprise	<i>Formateur</i> hiérarchique-relais	Vincent
Stagiaire	stagiaire	Viola

La stagiaire, nommée Viola, représente le deuxième acteur de l'alternance dans ce milieu de travail. Elle réalise sa formation dans le programme de *Vente de pièces mécaniques et d'accessoires*, sous l'approche en alternance travail-études (ATE) en enseignement individualisé. Elle effectue son deuxième stage en entreprise, d'une durée de trois semaines (120 heures), dans le département du service des pièces.

La figure 10, à la page suivante, illustre les méthodes et les outils utilisés pour la collecte de données relatives à ce cas. La première entrevue formelle avec le formateur hiérarchique-relais a eu lieu au milieu de la première semaine de la séquence en entreprise.

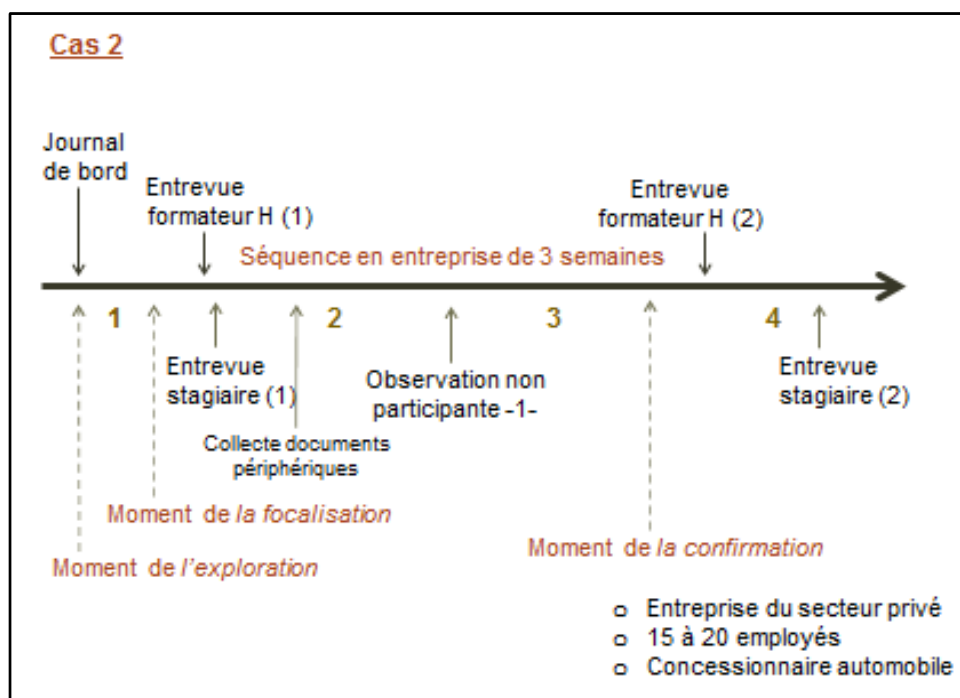


Figure 10 : Illustration des méthodes et des outils utilisés pour la collecte de données Cas 2

Au cours de cette même journée, une entrevue a été réalisée avec Viola. À la mi-parcours du stage de cette dernière, nous avons effectué une période d'observation d'environ 150 minutes dans le milieu de stage. À la fin de la séquence en entreprise, nous avons réalisé une deuxième entrevue avec Vincent. La deuxième entrevue avec la stagiaire s'est réalisée la semaine suivante, à son retour au centre de formation professionnelle (CFP).

Nous discuterons dans les prochaines sous-sections de la relation, du rôle et des fonctions ainsi que des visées de l'accompagnement poursuivies par Vincent dans ce milieu.

1.2.2 Relation, rôle et fonctions, visées de l'accompagnement du formateur hiérarchique-relais : le mentorat

En lien avec le thème de la situation de travail, Vincent, directeur du service des pièces, s'occupe de la gestion financière, de la vente, de l'inventaire et de la commande de pièces et d'accessoires pour cette entreprise. Par intérêt et parce qu'il a déjà vécu lui-même

cette expérience de stage, il accueille et prend en charge depuis huit ans la formation des stagiaires du programme de *Vente de pièces mécaniques et d'accessoires*. Il agit donc à titre de responsable des stagiaires dans son milieu de travail. Vincent considère que s'impliquer pour la relève dans son secteur est important, d'une part, pour les besoins de main-d'œuvre de son entreprise et, d'autre part, pour recommander des employés compétents à des partenaires (d'autres concessionnaires automobiles).

L'analyse que nous présenterons à présent renvoie aux définitions de la relation, du rôle et des fonctions de même que des visées de l'accompagnement mobilisées dans notre cadre conceptuel que nous avons résumées à partir de la page 112.

L'analyse des entrevues, des périodes d'observation et du journal de bord tend à montrer que, dans la relation développée dans ce deuxième cas, le rôle et les fonctions assumés par le formateur ainsi que les visées qu'il poursuit s'inscrivent en partie dans une forme d'accompagnement qui relève du mentorat.

Les dimensions liées à l'accompagnement du formateur hiérarchique-relais impliqué témoignent d'une relation basée sur l'aide et le développement de la confiance de la stagiaire dans le milieu. Par la transmission de ses valeurs, de ses méthodes, de ses connaissances associées au service à la clientèle, Vincent veut s'assurer de transmettre à Viola, dans un premier temps, les compétences liées au savoir-être indispensables dans ce milieu. Dans un deuxième temps, ses années d'expérience dans le métier et comme formateur en entreprise lui permettent d'exercer le rôle et les fonctions utiles au passage graduel et structuré, chez la stagiaire, des différentes étapes requises à l'acquisition des compétences spécifiques au métier qu'elle souhaite pratiquer. Nous allons voir plus en détail chacune de ces dimensions de l'accompagnement que Vincent offre à Viola.

1.2.2.1 La relation développée entre la stagiaire et le formateur hiérarchique-relais : relation d'aide. Comme nous allons le constater dans les prochains extraits, la relation développée entre le formateur et la stagiaire révèle une relation d'aide et de dialogue dans le cadre d'un entraînement personnalisé. Bien qu'asymétrique à cause de l'âge et de l'expérience de Vincent, la relation demeure professionnelle et basée sur un climat

d'échange, de confiance et de respect, comme l'explique Paul (2003) au regard du mentorat. Il en va de même dans les échanges sociaux avec les autres employés du garage, comme nous l'avons observé lors de notre période d'observation et des entrevues dans le milieu. Interrogé sur l'accueil de la stagiaire, Vincent indique qu'à son arrivée, Viola a été présentée à l'ensemble des employés des différents services de l'entreprise. Il précise qu'il s'agit « d'un coéquipier de travail ». Viola souligne à ce sujet : « Il m'explique très bien ses attentes. La relation est professionnelle. Je suis traitée comme un autre employé » (Entrevue –Temps 1). Nous avons pu observer aussi que la personnalité de Vincent, agréable et engageante, joue un grand rôle dans cette relation, tout autant que dans le climat qui règne au service des pièces et au service à la clientèle. Reconnu dans son milieu – et aussi par les enseignants du CFP – pour ses qualités humaines et relationnelles, Vincent facilite l'insertion de la stagiaire dans l'équipe de travail (Journal de bord, cas 1, 6/02/2014). Cette intégration, basée sur la confiance et l'écoute, semble faciliter le développement de l'autonomie et de la confiance en soi de Viola dans ce milieu, de même que les premières étapes de sa formation. À ce propos, Viola explique : « La première impression que j'ai eue des gens ici est leur façon de me montrer comment ça marche. Je me suis vite adaptée à eux, et ça s'est très bien passé. C'est mon accueil qui m'a motivée. Je me sentais attendue » (Entrevue –Temps 1).

Vincent fait faire à Viola la visite des trois départements; ils terminent à l'endroit où un poste de travail est aménagé spécialement pour les élèves en stage. Vincent donne des explications sur ce poste :

Il y a plusieurs années, nous avons installé un poste [de travail informatique] supplémentaire si nous en avons besoin. Quand ils viennent [les stagiaires] travailler ici, ils ont leur propre poste. Je leur montre le poste de travail qui a les mêmes outils de recherche que le mien pour qu'ils puissent être autonomes. (Entrevue –T 1)

Dans cet accueil, par l'intégration de la stagiaire au milieu de travail, on constate l'intérêt de Vincent à contribuer à la formation de Viola. Par les moyens qu'il met en place, entre autres dans l'organisation d'un poste de travail, il veut participer au soutien, au développement de compétences liées au métier et à la confiance en soi de l'apprenante.

La relation qui se développe entre le formateur et la stagiaire tend, graduellement, à plus de symétrie. L'importance des interactions d'assistance, de soutien ou d'accompagnement de Vincent favorise l'engagement de Viola et son implication dans les activités proposées. À partir de l'expérience qu'il a dans l'accompagnement de stagiaires, il met en place des conditions qui facilitent leur compréhension des nouvelles étapes en fonction de la tâche à maîtriser. Un exemple de ce type de relation s'illustre dans le prochain extrait où, lors d'une période d'observation dans le milieu, le formateur hiérarchique-relais est en interaction avec la stagiaire et lui demande :

Veux-tu me sortir un filtreur 2014 pour ce véhicule [qui lui montre du doigt dans le garage]? Tu regardes ici [il lui montre à partir du système informatique comment trouver la pièce demandée]. Il faut trouver le bon numéro de commande [Il laisse la stagiaire chercher dans le système]. Tu vois, ceux-là, on les a toujours en *stock* ici [elle va chercher la pièce dans l'inventaire tout près]. Parfait, excellent! Merci. (Journal de bord, cas 2, 24/01/2014).

L'extrait qui précède montre le travail de la stagiaire avec Vincent. Dans le cadre de son rôle, ce dernier se trouve à proximité et participe à l'action en mettant à profit son expertise et ses compétences reconnues dans le milieu. Il intervient pour faciliter la prise de conscience de la stagiaire des coûts associés à l'attente lorsqu'elle ne retrouve pas assez rapidement la pièce demandée par un mécanicien. Lors d'une période d'observation, nous avons aussi constaté que Vincent encourage, félicite la stagiaire lorsque les procédures ou les résultats sont conformes aux attentes : « C'est parfait! Excellent! C'est de cette façon qu'il faut répondre à la clientèle, parfait. » (Journal de bord, cas 2, 24/01/2014)

Grâce au poste informatique qu'il a aménagé dans ce milieu, Vincent peut s'absenter temporairement en étant assuré que la stagiaire demeure active et se familiarise avec les systèmes informatiques indispensables à l'apprentissage de ce métier. Nous verrons à présent le rôle qu'il adopte pour faire progresser la stagiaire dans cet environnement.

1.2.2.2 Le rôle et les fonctions du formateur hiérarchique-relais : guider le développement des compétences du métier. Au regard de l'expérience qu'il a développée dans ce métier et

de son habilité à transmettre ses connaissances liées au contenu des stages qu'il connaît maintenant très bien, Vincent propose désormais trois « étapes » dans la formation des stagiaires. Sur le plan théorique, ces étapes peuvent d'abord référer au compagnonnage, mais contrairement à cette forme d'accompagnement plus spontanée ou intuitive, les étapes proposées par Vincent sont très structurées. Elles sont structurées, tant en fonction des compétences prescrites par le programme d'études qu'en fonction du temps disponible pour le stage. Pour le formateur, durant l'accompagnement d'un stagiaire, ces différentes étapes sont nécessaires à la progression des apprentissages et indispensables à l'acquisition des connaissances de ce métier.

La stagiaire doit « maîtriser une après l'autre chacune de ces étapes », nous dit-il (Entrevue – Temps 1). Vincent les a d'ailleurs structurées en suivant une progression, de façon à ce que, dans un premier temps, la stagiaire réponde aux mécaniciens et fasse la facturation selon les pièces demandées; qu'elle fasse la commande au bon endroit si la pièce est manquante dans l'inventaire et qu'elle note la pièce commandée. Dans un deuxième temps, la stagiaire pourra répondre aux appels téléphoniques ou par internet aux garagistes qui veulent se procurer une pièce ou un accessoire. Vincent mentionne à cet effet que le travail de vente, d'échange ou de remplacement de pièces automobile se fait à partir de commandes téléphoniques et, de plus en plus, à partir de demandes par courriel. La stagiaire en arrive dans un troisième temps à servir le client au comptoir. Au sujet de ces trois étapes qu'il a planifiées, Vincent précise :

Ce sont les étapes à suivre qui ont changé et qui ont facilité la formation des stagiaires. Si je les fais passer du coq-à-l'âne, ils n'apprendront rien ou ils ne feront pas les choses de la bonne façon. Ça fait déjà pas mal de temps que je reçois des stagiaires et j'ai constaté qu'il y avait des étapes selon le stage [qu'ils font]. (Entrevue – Temps 1)

À partir de la planification, Vincent accompagne la stagiaire jusqu'à la maîtrise d'une étape, que nous pouvons qualifier de compétence (en référence au programme d'études), avant de passer à l'étape suivante. Les données issues des entrevues avec le formateur mettent en évidence que, lorsqu'il aborde une nouvelle étape, il utilise une forme

étroite d'accompagnement (direct guidance) où les interactions sont faites en face à face, pour se distancer graduellement dans l'espace et dans le temps, jusqu'à la maîtrise de l'étape. Vincent précise que, dans le rôle qu'il assume, il peut consacrer de 50 à 60 % de son temps à la formation d'un stagiaire au début d'une nouvelle étape. Dans le cas de Viola, nous observons qu'il la soutient en fonction de son autonomie dans l'accomplissement de la tâche. Par la suite, à partir de son poste de travail, Vincent observe les actions de la stagiaire et ses interactions avec les mécaniciens (indirect guidance), ce qui nous renseigne sur le rôle que Vincent exerce dans la formation de la stagiaire. Au début d'une nouvelle tâche, dans des opérations d'orientation et d'exécution, par des démonstrations, le formateur nous indique qu'il dit tout ce qu'il faut faire et précise l'ensemble des règles à suivre. Quand la stagiaire s'exerce, il contrôle le processus de l'exécution selon l'autonomie de Viola. Par la suite, à partir de son poste de travail, il contrôle le résultat des opérations ou réoriente les actions de Viola. Cette mise en action dans le rôle du formateur hiérarchique-relais sera définie plus précisément dans la partie traitant des modalités de participation au travail (p. 206).

Au début d'une nouvelle étape de formation planifiée par Vincent, les exigences sont importantes : en plus du développement de connaissances, d'habiletés et de savoirs, de nouvelles variables s'ajoutent à la situation professionnelle, comme la commande d'une nouvelle pièce automobile, la recherche d'une pièce automobile absente ou non retrouvée dans le système informatique, la recherche de pièces de systèmes automobile plus récents, etc. Dans ces moments, Vincent demeure disponible jusqu'à ce qu'il constate l'autonomie de Viola et sa maîtrise de l'étape. Par la suite, il lui permettra de passer à une nouvelle étape.

Lorsque Vincent assume d'autres fonctions que l'accompagnement des stagiaires dans son département, nos périodes d'observation sur le terrain permettent de constater que les autres employés du milieu, surtout des mécaniciens, apportent l'aide et le soutien nécessaires à la stagiaire. Viola nous dit que, dans ces situations, elle doit être plus autonome; en étant seule, elle se sent plus responsable de faire toutes les étapes de la tâche. À ce propos, elle raconte : « Les mécaniciens m'aident à trouver leurs pièces. Je peux prendre ma place, ils me donnent même des compliments; je me sens appréciée » (Entrevue –T 1). Lors de ces

moments où Vincent est moins disponible, il nous mentionne que la stagiaire prend une part active aux différentes tâches dans le service. Viola confirme :

Normalement, je vais voir le formateur, mais s'il est trop occupé, je vais voir les employés pour qu'ils m'expliquent. Mes notes m'aident beaucoup [elle consigne beaucoup d'informations dans un cahier au fur et à mesure des explications de Vincent]. Ensuite, je vais valider mon travail avec le formateur. Je constate que j'ai appris plusieurs choses en seulement quelques jours de stage et j'ai commencé à gagner mon autonomie. (Entrevue –T 1)

En ce qui concerne l'évaluation de la stagiaire, Vincent spécifie qu'il remplit les formulaires qu'elle lui remet pour procéder à l'évaluation du développement des compétences ciblées et des attitudes associées à l'insertion dans le milieu du travail. Autrement dit, il participe à l'évaluation de l'élève pour le centre de formation professionnelle (CFP). Il ajoute qu'il conserve le curriculum vitae des stagiaires, qu'il prend des notes et gardera leur nom pour des besoins éventuels de main-d'œuvre dans l'entreprise ou des références à des partenaires dans ce domaine.

1.2.2.3 Les visées poursuivies dans l'accompagnement de la stagiaire : renforcer l'autonomie et la confiance en soi. Le tableau 14 donne un aperçu de certains éléments illustrant les visées de l'accompagnement de Vincent auprès de Viola dans l'environnement de travail. Dans ce tableau, les visées sont appuyées sur l'analyse du discours du formateur hiérarchique-relais et de la stagiaire dans les entrevues de même que par les périodes d'observation qui ont eu lieu dans cet environnement.

Nos données font ressortir que les visées de l'accompagnement que Vincent poursuit avec Viola réfèrent au mentorat : le développement global de l'élève est en effet encouragé par le renforcement de son autonomie et de sa confiance en soi, ce qui permet à Viola de gagner de l'assurance et de poursuivre son programme de formation. Par ailleurs, la visée de rendre cette dernière opérationnelle dans le milieu, c'est ce que nous détaillerons dans le sous-chapitre sur les modalités de participation au travail. Le tableau 14, à la page suivante,

fait ressortir les visées de l'accompagnement du formateur hiérarchique-relais ainsi que celles de la stagiaire, Viola.

Les actions que Vincent réalise dans l'accompagnement offert favorisent l'acquisition des savoir-faire dans « ce métier qu'[il] pratique et qu'[il] chéri[t] » (Entrevue –Temps 2); il porte par exemple attention à la transmission de valeurs et de savoir-être associés au service à la clientèle. Il juge important de s'assurer de développer ces compétences jusqu'à ce que la stagiaire soit autonome dans ce métier.

Tableau 14
Visées de l'accompagnement formateur hiérarchique-relais et stagiaire

Accompagnement	Formateur hiérarchique-relais	Stagiaire
Déclaré	Adopter une relation de « mentor » pour lui montrer les connaissances du métier en très peu de temps et qu'elle puisse voir les possibilités de ce métier.	Être appréciée dans ce milieu, avoir des échanges avec le formateur et les employés pour faciliter son apprentissage. Avoir un soutien, dans un climat de confiance, se sentir sécurisée pour apprendre ce métier dans ce milieu.
Observé en milieu de travail	Offrir une présence, un soutien de proximité. Contribuer au développement graduel des savoirs du métier, des aptitudes et habiletés requises au travers les interactions sociales vers l'autonomie.	Avoir accès à un formateur qui facilite sa formation axée sur une progression dans un climat d'échange, de respect. Obtenir le soutien de l'équipe d'employés.

Lors de nos périodes d'observation, nous avons d'ailleurs constaté une plus grande proximité entre le formateur et la stagiaire à l'étape du service à la clientèle. Dans une situation particulière, Vincent lui dit : « tu dois toujours répondre au téléphone, c'est important [en lien avec les demandes des autres garages] » (Journal de bord 24/01/2014). Par la suite, le formateur lui donne des explications sur l'identification de la bonne pièce à remettre lors d'une demande téléphonique : « il faut que tu prennes des notes, que tu écoutes bien, que tu poses les bonnes questions. Attention! Je ne veux jamais que tu mettes un client sur *hold*, tu dois toujours rester en contact avec le client » (Journal de bord 24/01/2014). Cet énoncé illustre certains aspects qu'il considère majeurs pour la troisième étape prévue dans la formation de la stagiaire.

Si l'on se fie au discours de Viola, il semble que les visées de Vincent relativement à l'accompagnement soient atteintes : elle apprécie réellement ce milieu, elle obtient beaucoup d'encouragements dans les différentes tâches accomplies, elle ressent le soutien du formateur qui l'accompagne et l'implication de l'équipe de mécaniciens. Ce qu'elle a vécu en stage l'encourage à poursuivre son programme de formation, nous confie-t-elle. Les étapes conçues par Vincent pour sa formation impliquent du soutien et de la disponibilité pour la rendre autonome et fonctionnelle dans ce milieu de travail. C'est d'ailleurs cette participation de la stagiaire aux situations professionnelles que nous allons présenter d'une façon plus détaillée dans la prochaine section.

1.2.3 Les modalités de participation au travail : acquérir progressivement les tâches du métier

En ce qui a trait au thème central de situation professionnelle, tout comme pour notre premier cas, nous avons appuyé notre analyse thématique sur les différentes opérations de l'activité de guidage et sur les composantes d'une situation, à savoir le but à atteindre, les conditions de réalisation, les ressources et les savoirs mobilisés.

À la lumière des périodes d'observation et des entrevues réalisées dans l'entreprise automobile, nous pouvons déduire, à l'instar de Billett (2009), de Savoyant (1995, 1996), de Kunégel (2005, 2007) et de Mayen (1999, 2007, 2012), que l'utilisation par le formateur en entreprise des opérations de guidage en situation – orientation, exécution et contrôle – constituent pour la stagiaire des aspects essentiels non seulement à sa formation, mais aussi à son engagement dans ce milieu de travail et au climat dans lequel ces opérations ont lieu. Au cours de cette séquence en entreprise, l'ensemble des interactions du formateur hiérarchique-relais responsable de l'accompagnement ont assuré le soutien et l'assistance à la stagiaire par le guidage de l'activité. Ce guidage se manifeste par différentes opérations permettant le développement et l'apprentissage de la stagiaire. Au départ, il y a peu d'exécution, mais au fur et à mesure du développement ou de « l'appropriation des savoirs » (Kunégel, 2007), la stagiaire exécute des actions ou une partie de la tâche. Ces actions sont réalisées à la suite d'opération d'orientation et du contrôle du processus et, enfin, du contrôle des résultats; elles sont toujours réalisées en interaction avec le formateur dans le but

d'atteindre l'objectif ciblé. En l'absence de Vincent, les employés du service aux pièces et surtout les mécaniciens collaborent : ils aident et soutiennent la stagiaire dans ses actions. Au cours de nos périodes d'observation dans le milieu, Viola a été supportée par plusieurs employés expérimentés de l'entreprise. Les travaux de Billett (2003) ont d'ailleurs souligné l'importance d'un tel support du milieu, notamment l'implication des employés plus expérimentés dans l'accompagnement des novices. Le support de l'environnement de travail représente un des facteurs principaux de l'efficacité du mentorat, en contribuant à l'apprentissage des nouveaux employés, mais surtout en aidant le mentor à mieux jouer son rôle (*Ibid.*).

De façon plus détaillée, nos résultats relatifs au sous-thème de l'activité de guidage nous amènent à réaliser que, dans la majorité des situations professionnelles, Vincent identifie les diverses tâches avant leur mise en action et les décrit pour Viola. Lorsqu'il s'engage dans une activité, il lui mentionne l'objectif général de la nouvelle étape et les règles prioritaires à respecter dans cette situation. Par exemple, pour faire des recherches dans l'inventaire ou des recherches informatiques pour trouver une pièce mécanique demandée et produire la facturation au mécanicien, il planifie avec la stagiaire les différentes tâches qui devront être accomplies pour développer cette compétence. Rappelons que les étapes définies par le formateur réfèrent aux compétences à développer dans le programme de formation et sont précisées dans le cahier du superviseur, remis par l'enseignant du CFP au moment des deuxième et troisième stages³⁴. À ce sujet, Viola décrit la façon de faire de son formateur : « La première journée, il m'a montré comment ouvrir l'ordinateur et expliqué les logiciels qu'ils utilisent. Aussi, il m'a montré de quelle façon trouver les bonnes pièces et comment les commander » (Entrevue – Temps 1).

En fait, à partir d'une demande d'un mécanicien, la stagiaire doit repérer la pièce dans le système informatique (grâce à un logiciel similaire à celui étudié au CFP), la trouver

³⁴ Une référence bibliographique complète de ce document permettrait d'identifier la commission scolaire et pourrait éventuellement compromettre l'anonymat des participants. Pour cette raison, nous nous limiterons à décrire ce cahier de stage comme le document élaboré par les enseignants du CFP selon les compétences à développer durant le stage. Ce cahier nous a été présenté par la stagiaire lors de la période d'observation dans le milieu.

dans l'entrepôt, la remettre au mécanicien et, enfin, facturer ce dernier. Dans certaines circonstances, d'autres variables se combinent pour augmenter la complexité de la tâche. Par exemple, en l'absence de la pièce dans l'entrepôt, la stagiaire devra commander la pièce en indiquant les coûts et les délais requis au mécanicien en travail sur ce véhicule (Journal de bord, cas 2, 24/01/2014).

Puisque Vincent veut développer les compétences *Rechercher de l'information dans les catalogues et à l'ordinateur* ainsi que *Effectuer la réception, l'entreposage et l'expédition de marchandises*³⁵, il nous dit qu'il « explique l'ensemble des tâches de cette étape et en fait une démonstration » (Entrevue –Temps 1). Dans son accompagnement, cette première phase correspond à la communication du but à atteindre, puis à l'analyse des conditions spécifiques à la réalisation de l'action et des ressources qu'il y aura à mobiliser pour l'effectuer. Ainsi, dans la démarche de formation qu'il propose, les différentes étapes relatives à une tâche sont expliquées et démontrées par des opérations d'orientation. Au début, Vincent exécute les actions tout en donnant des explications et des exemples, et des règles applicables; à ces moments, la stagiaire agit plutôt en observatrice. Graduellement, cette dernière réalise certaines étapes de la tâche liée à la compétence, questionne, valide, prend des notes en vue de réaliser la tâche et de la maîtriser. Viola révèle à ce sujet :

pour l'inventaire des pièces, il me demande de changer la localisation des pièces pour les mettre à mon poste de travail; il va me le montrer avec l'ordinateur comment le faire. Il va m'emmener dans l'inventaire pour me montrer le numéro de la pièce. Il me fait une démonstration de A à Z avant de me laisser faire la tâche [seule]. (Entrevue –Temps1)

Nos périodes d'observation sur le terrain laissent voir que, dans sa formation, la stagiaire prend effectivement beaucoup de notes et s'y réfère au besoin, selon les demandes des mécaniciens. Le formateur assure une présence presque constante, est à l'écoute et se montre disponible la majorité du temps. Vincent intervient rapidement auprès des mécaniciens dans les cas où il anticipe une difficulté pour la stagiaire « puisque le temps de

³⁵ Ces compétences ont été ciblées pour être développées dans le cadre des stages, par les enseignants du centre de formation professionnelle.

réponse est primordial ». À ce sujet, il précise que « la chose la plus importante est que le mécanicien n'attende pas au comptoir. À 80 dollars de l'heure, il ne faut pas qu'il perde de temps » (Journal de bord, cas 2, 24/01/2014). Nous remarquons ici qu'il utilise la forme la plus étroite de guidage, celle que Billett (2009) qualifie de direct guidance. Vincent encadre, il contrôle l'action. Ce contrôle lui permet d'identifier les interventions qu'il devra faire pour réaliser l'action lui-même ou pour échanger avec l'élève afin qu'elle exécute l'action. Par la suite, par des opérations d'orientation, il oriente Viola vers le but à atteindre ou l'objectif ciblé. Dans les moments où le formateur ne peut pas prendre le temps d'expliquer l'une ou l'autre des tâches, il nous dit : « la stagiaire n'a pas d'inquiétude à avoir, même si elle ne s'en rappelle plus, nous allons revoir la tâche ensemble »; il sous-entend ici qu'il prendra la relève au besoin ou exécutera lui-même la tâche (Entrevue –Temps 2).

Dans le développement de ses compétences, la stagiaire indique qu'elle peut déjà effectuer, après quelques jours, différentes étapes de la tâche pour trouver la pièce dans l'inventaire (ou la commander), remettre la pièce le plus rapidement possible au mécanicien et facturer la pièce sur le bon de réparation³⁶. Vincent l'accompagne étroitement et prend la relève pour les étapes de la tâche non maîtrisées. Lorsqu'il fait une démonstration et explique les étapes à suivre pour effectuer la tâche, il constate à l'occasion que la stagiaire n'exécute pas les actions assez rapidement. Il prendra en charge une partie des opérations d'orientation; il démontre à nouveau comment exécuter la tâche pour faciliter le travail de celle-ci. Ainsi, le formateur expliquera les différentes étapes dans l'organisation de la tâche jusqu'à la maîtrise de la compétence planifiée. Il affirme que « c'est la personne qui le fait elle-même; moi, je suis à côté et je la regarde faire les différentes tâches pour répondre aux mécaniciens, rechercher dans le système informatique, puis dans l'entrepôt, facturer et remettre la pièce » au mécanicien (Entrevue –Temps 1).

En ce qui a trait à son rôle dans la formation de la stagiaire, Vincent donne des explications et, lorsqu'il veut s'assurer de la compréhension de Viola, il dit procéder de la façon suivante : « Je vais regarder comment la stagiaire va interagir avec le mécanicien,

³⁶ Cette compétence réfère à « Effectuer la facturation et la perception de paiements » (342-462) dans le programme d'études en Vente de pièces mécaniques et d'accessoires.

vérifier la pièce et revoir les étapes que je lui ai montrées. Si elle en oublie une, je vais [le] lui dire » (Entrevue – Temps 1). Dans les cas d'incompréhension des directives, le formateur explique à nouveau. On constate encore ici la mise en œuvre des opérations de contrôle et d'orientation vers le résultat : il avance d'une étape. Pour des stagiaires antérieurs, il nous informe lors des entrevues qu'il a parfois diminué les exigences de la tâche ou retiré certaines tâches à effectuer lorsque la personne en stage s'avérait incapable de maîtriser l'étape en question.

Nos périodes d'observation dans le milieu du travail ont montré que, lors des interactions de la stagiaire avec le formateur, ce dernier assure l'évaluation formative par des opérations de contrôle ou, comme évoqué précédemment, par des interactions en face à face. Par des rétroactions dans des opérations de contrôle, puis d'orientation, il assure le déroulement de l'action. Sa proximité lui permet d'intervenir sur toutes les opérations et de faire les corrections par le contrôle, puis l'orientation des actions, tout en s'assurant d'une exécution conforme à ses attentes. En utilisant la rétroaction, ce terme réfère à l'« évaluation formative », qui sous-tend deux opérations : le contrôle pour l'évaluation du processus dans l'action réalisée et la dimension formative dans l'orientation de l'action à rectifier au besoin. Vincent explique à Viola, l'interroge, lui donne des rétroactions sur les réponses données ou sur les actions réalisées. En ayant comme objectif d'apporter les correctifs appropriés dans certaines situations selon son expertise, ses actions lui permettent de s'assurer de la progression de la stagiaire dans le parcours de stage en entreprise, nous dit-il. Les données font ressortir que, vers la fin de la séquence en entreprise, Vincent évalue la stagiaire en lui soulignant les aspects positifs de son travail et les éléments à améliorer dans l'apprentissage de son métier.

En vue de s'assurer de la compréhension de la stagiaire, Vincent indique qu'il observe les interactions entre cette dernière et les mécaniciens. Il évalue la conformité de chacune des étapes des tâches qu'il lui a expliquées. Parfois, il doit apporter un soutien à la stagiaire pour compléter certaines tâches. Quelquefois, il doit la corriger et réexpliquer certains éléments. Le rôle de Vincent est observable dans les différentes opérations de guidage de l'activité : ses « étapes » réfèrent particulièrement à une suite d'explications, à

des opérations de contrôle (post-action) et des opérations d'orientation post-action. Elles servent, après que le formateur se soit assuré du processus et du résultat de l'action, à préciser à nouveau le but à atteindre si le résultat n'est pas conforme à ce qu'il s'attend.

Dans ces étapes de formation proposées par Vincent, la progression de Viola peut paraître lente au début, fort probablement parce qu'elle est intimidée dans ce nouveau milieu. Le développement des compétences est toutefois régulier et tient compte de la conformité des résultats attendus. Vincent en fait explicitement la demande à Viola : « n'oublie pas de venir me voir avant d'effectuer la tâche au complet » (Journal de bord, date) ; il veut s'assurer que tout soit conforme aux attentes :

C'est la personne qui le fait elle-même; moi, je suis à côté et je la regarde. Je lui dis où trouver son numéro de pièce, choisir sa ligne de travail et facturer les pièces. Je peux prendre la pièce et lui montrer où sont les numéros de pièces, où aller dans le système, mais c'est la personne qui fait les tâches. (Entrevue –Temps 1)

Cette activité guidée par l'accompagnant se déroule en situation professionnelle. La tâche est d'apporter la pièce, c'est le but. Pour exécuter cette tâche, la stagiaire cherche l'information dans l'ordinateur, entre autres, ce qui implique toute une série d'actions sous-jacentes. Dans la tâche, plusieurs actions doivent être réalisées, comme chercher la pièce en fonction de plusieurs critères comme l'année ou le type de véhicule. La stagiaire, Viola, collecte des informations dans son registre personnel, sollicite les connaissances d'un mécanicien, consulte de la documentation (Période d'observation, 24/01/2014). Nous constatons qu'elle réalise elle-même des opérations d'orientation de l'action : elle prépare son action avec ce qu'elle connaît pour effectuer la tâche demandée. Dans toute action, sur le plan théorique, on retrouve des opérations d'orientation pour mettre en marche le processus qui mènera au résultat. On trouve aussi des opérations d'orientation en cours d'action, par la stagiaire elle-même ou par le formateur. Cela se produit notamment dans une situation où l'action n'est pas réalisée assez rapidement par Viola, alors qu'elle s'est éloignée du résultat attendu; le formateur prend alors en charge une partie des opérations d'orientation pour

faciliter le travail de la stagiaire. Il dirige les actions en fonction des attentes, soit le contrôle du résultat.

Dans la progression de l'autonomie de la stagiaire, sont ici mises en évidence des opérations d'exécution et, visuellement plus difficiles à observer, certaines opérations d'orientation et de contrôle de la tâche. Vincent demeure disponible, tout en réalisant des opérations de contrôle pour s'assurer que la tâche est réalisée selon le but recherché.

Pour l'ensemble des nouvelles tâches, Vincent identifie le but à atteindre de même que les conditions de réalisation. Par la suite, il s'assure de la compréhension de la méthode, des procédures pour arriver à la conformité des résultats (la recherche de la pièce et la facturation de celle-ci) par l'intermédiaire des ressources allouées (humaines et matérielles) et des savoirs mobilisés par l'apprenant (connaissances techniques et informatiques), ce qui va dans le même sens que les résultats obtenus par Savoyant (1995). Dans tous les cas où Vincent observe que Viola réalise des étapes en non-conformité avec les procédures qu'il a conçues, il intervient par des opérations de contrôle, puis par des opérations d'orientation pour, justement, orienter l'action en fonction des résultats attendus.

Vincent structure chacune des étapes qu'il a élaborées pour la formation des stagiaires; par ses rétroactions et ses questionnements (évaluation formative), il s'assure que l'étape planifiée est franchie avant de donner la possibilité au stagiaire d'accéder à l'étape suivante. En fonction des tâches qu'il a conçues, Vincent explique :

Une fois que la stagiaire est à l'aise de répondre au mécanicien, à l'aise au niveau de la facturation, puis la stagiaire doit être capable de faire les commandes du mécanicien et d'écrire que telle pièce a été commandée; une fois que ces tâches ont été maîtrisées, je peux permettre au stagiaire de servir un client au comptoir sous ma supervision. (Entrevue –Temps 2)

Ainsi, au moment où le formateur constate que Viola est capable de faire face à certaines variables de la situation (pièce provenant d'une compagnie différente, la pièce non retrouvée dans l'inventaire, lien internet changé dans le système informatique, etc.), autrement dit,

lorsqu'elle maîtrise cette compétence, Vincent lui permet d'amorcer le développement de la deuxième étape (compétence) qu'il a planifiée.

En plus des savoir-être associés au service à la clientèle, la deuxième compétence semble exiger une plus grande maîtrise des notions théoriques reliées au milieu (connaissances des pièces automobiles, localisation de ces pièces sur le véhicule) et à l'expérience pratique. Selon Vincent, à partir d'une demande d'un client qui se présente au comptoir, la stagiaire doit « poser les bonnes questions » (Entrevue – Temps 2) pour comprendre précisément les éléments qui caractérisent la pièce, pour prendre des notes et pour lui remettre la bonne pièce. Il qualifie cette deuxième étape d'apprentissage comme étant plus difficile. De façon similaire, la troisième étape correspond aussi à une demande de pièces, mais à partir d'une conversation téléphonique et, « de plus en plus fréquemment », dit-il en entrevue (Temps 2), par courriel. Notons qu'en référence au programme d'études, les deuxième et troisième étapes planifiées par Vincent relèvent de deux compétences au programme d'études : « Conclure une vente au comptoir et au téléphone » (342-454) et « Communiquer avec la clientèle et l'équipe de travail » (Entrevue – Temps 2) (342-443)³⁷. Cette tâche est encore plus complexe, selon Vincent : « Il est rare que je puisse me rendre jusqu'à cette étape avec un stagiaire » (Entrevue – Temps 2). Il ajoute : « À cause du manque de temps, puisque les stages se déroulent uniquement sur des périodes de trois semaines, très rares sont les stagiaires qui se rendent jusqu'à la troisième étape » (*Ibid.*). Pourtant, Viola, toujours soutenue grâce au guidage des opérations, a expérimenté cette troisième étape. L'essentiel, selon le formateur, « c'est de bien comprendre ce que les clients veulent et [d']avoir une bonne écoute » (*Ibid.*). À partir de l'observation réalisée par la stagiaire, le formateur l'a conseillée, lui a donné les « trucs du métier » (*Ibid.*) pour favoriser son autonomie, son développement dans l'apprentissage de la tâche. Par la suite, selon Vincent, « elle a pris la majorité des appels et les gens ont eu les bonnes pièces; les clients étaient satisfaits » (*Ibid.*).

³⁷ Compétences du programme d'études dont l'ensemble des informations se présente sur le site de l'inforoute FPT à l'adresse suivante : < <http://inforoutefpt.org/progSecDet.aspx?prog=5194&sanction=5>>, consulté le 18 janvier 2014.

Les données issues des entretiens avec Viola illustrent comment son formateur aborde l'activité de service téléphonique au client : « Il prenait la ligne et il me disait d'écouter et de prendre des notes en abrégé. Je n'avais pas le temps d'écrire tout ce que la personne disait. Il m'aidait à répondre lorsque j'en avais besoin. Il voulait que je sois bonne » (Entretien –T 2). Par la suite, « Il m'a donné des méthodes de travail pour aller plus rapidement dans mes recherches. Il me disait quoi faire de la première à la dernière étape, je prenais des notes et quand j'étais seule, je savais quoi faire » (*Ibid.*).

Dans cette séquence en entreprise, la stagiaire indique qu'elle a participé à toutes les tâches reliées aux compétences pour son stage de commis aux pièces : répondre aux mécaniciens, servir les clients au comptoir des pièces et répondre au téléphone ou par courriel aux garagistes ou aux concessionnaires. Viola dit : « Je fais un stage pratique, je ne fais pas que de l'observation. Je participe à plusieurs tâches dans ce département » (Entretien –T 2). Cependant, faute de temps, la dernière étape s'est déroulée un peu plus rapidement, selon Vincent. Il déplore le trop grand nombre de tâches à maîtriser pour le développement des compétences ciblées compte tenu de la durée du stage. Toujours en fonction des étapes qu'il a planifiées dans la formation en entreprise, Vincent explique :

Mécaniciens, comptoir et grossistes sont les trois étapes à faire. La plupart des stagiaires vont faire et maîtriser deux étapes seulement. Le but est de leur faire faire les trois. [...] ils [les intervenants au CFP] devraient donner au stagiaire d'autres semaines de stage durant leurs deux années d'études car, quand les élèves terminent leurs trois semaines de stage, ils sont souvent mêlés puisqu'ils voient beaucoup d'informations [tâches diverses] en peu de temps. S'ils avaient d'autres semaines de stage, ils pourraient voir concrètement ce qu'ils voient à l'école et ensuite le faire en pratique, en entreprise. (Entretien –Temps 2)

Dans ce dernier extrait, les savoirs acquis au CFP, qualifiés de « théoriques » par Vincent, peuvent être selon lui différents des savoirs requis en situation professionnelle. Savoyant (1996) confirme que « la réalisation effective d'une activité s'accompagne toujours de la découverte de nouveaux éléments pertinents qu'il est nécessaire d'intégrer à l'activité » (p. 2). Ainsi, les modalités d'accompagnement dans cette entreprise automobile exigent, surtout au début d'une nouvelle tâche, la proximité du travailleur plus expérimenté, ce qui

est qualifié de direct guidance par Billett (2009). Graduellement, avec la maîtrise des acquis, le développement et l'appropriation des compétences en milieu de travail, les modalités d'accompagnement correspondent à des formes d'interactions associées à de l'indirect guidance (*Ibid.*), où les ressources disponibles deviennent accessibles par observation ou l'écoute des travailleurs expérimentés. Dans le cas de Vincent, la progression graduelle des tâches confiées à la stagiaire, la planification de son action dans les situations professionnelles et les interactions régulières avec Viola favorisent chez elle le développement des savoir-faire et des savoir-être, de même que son intégration positive au milieu. Relativement au deuxième objectif, soit de décrire les modalités de participation au travail offertes par le formateur en entreprise, nos données correspondent à des interactions tutorales au travail (Mayen, 2000; Kunégel, 2005, 2011), à des dimensions qui se rapprochent du tutorat comme forme d'accompagnement. Quant au premier objectif, qui était de décrire le type de relation, le rôle et les fonctions et les visées de l'accompagnement, nous identifions des éléments qui relèvent du tutorat et d'autres (majoritairement) du mentorat. Pour conclure, nous classons l'accompagnement offert dans ce deuxième cas sous une forme hybride entre le mentorat et le tutorat.

1.2.4 Facteurs favorables et limites à l'accompagnement

En fonction des définitions issues du cadre conceptuel et de notre analyse thématique, nous avons constaté dans l'analyse du deuxième cas un certain nombre de facteurs favorables de même que des facteurs limitatifs à l'accompagnement, dans les deux pôles de l'alternance. Ces facteurs sont résumés dans le tableau 15, à la page suivante.

À propos des facteurs favorables dans le mésosystème, les extraits du discours de Vincent, le formateur hiérarchique-relais, montrent que le « temps » pour l'accueil et la formation des stagiaires en alternance est discuté et négocié en partenariat. Les séquences se planifient donc préalablement et se réalisent en fonction d'ententes avec l'enseignant responsable du CFP et des disponibilités dans l'entreprise. Ainsi, les temps favorables à l'accueil et à la formation d'un stagiaire se présentent en dehors des exigences saisonnières, comme la pose des pneus.

Tableau 15
Facteurs favorables et limites à l'accompagnement : deuxième cas

<i>Mésosystème de l'alternance</i>	
Facteurs favorables à l'accompagnement	Facteurs limitant l'accompagnement
Planification préalable de ce stage en entreprise selon les exigences du milieu.	Le temps. Selon le formateur les stages sont trop courts pour la diversité des apprentissages à faire.
<i>Microsystème de l'alternance</i>	
Facteurs favorables à l'accompagnement	Limites à l'accompagnement
Environnement structuré : disponibilité d'un poste de travail pour la stagiaire; endroit spécifique pour la formation, les recherches.	
Implication, support des autres employés quant à la formation de la stagiaire.	
Accueil, intérêt et disponibilité du formateur en entreprise pour la formation de la stagiaire selon des temps précis dans l'année.	
Expérience dans l'accompagnement de stagiaires (8 ans); expérience dans le métier (18 ans). A vécu cette expérience dans ce programme d'études.	Le formateur nous informe qu'il n'a jamais eu de formation spécifique pour l'accompagnement de stagiaires.
Personnalité du stagiaire, intérêt dans ce secteur d'activité, engagement dans le milieu.	Peu d'explications de la stagiaire quant à la spécification des objectifs de son stage.
Partenariat développé entre les enseignants du CFP et l'acteur de l'entreprise, visites et discussions du travail de la stagiaire.	

Parmi les facteurs limitatifs à l'accompagnement dans ce pôle, l'analyse des données tirées du discours de Vincent révèle que la durée de la séquence en entreprise est à son avis trop courte pour l'intégration des connaissances à chacune des étapes qu'il a élaborées : « un stage de trois semaines en entreprise ne donne pas assez de temps aux stagiaires d'acquérir les bases du métier » (Entrevue – Temps 2). Selon lui, cet aspect devrait être pris en compte davantage dans la planification des séquences pour ce programme d'études.

En ce qui concerne le microsystème, notre analyse montre que, pour la stagiaire, un des facteurs favorables à son accompagnement réside dans la préparation réalisée par le formateur à son arrivée : « La façon qu'il m'a accueillie, sa gentillesse, de me serrer la main,

de me présenter à tous les employés. Il m'a fait sentir à l'aise. J'ai apprécié aussi le fait qu'il me donne un poste de travail » (Entrevue –Temps 1). En réalité, elle se sentait attendue, a été bien accueillie par le formateur et les employés de ce milieu, ce qui l'a motivée dans la poursuite de ce stage en milieu de travail, confie-t-elle.

Dans cet environnement, Viola décrit de façon positive l'accès à un poste de travail qui lui est dédié, perçu utile entre autres pour se familiariser avec le logiciel de recherche utilisé pour identifier les pièces automobiles. Selon Vincent, c'est la façon de travailler « pour qu'elle puisse devenir autonome » (Entrevue –Temps 1) pendant son stage. Enfin, ce poste de travail lui permet non seulement de poursuivre sa formation, mais constitue aussi un lieu aménagé pour ne pas entraver le travail du formateur lors des périodes plus stressantes. Viola ajoute qu'elle a appris beaucoup dans ce stage, qu'elle a revu des notions apprises au CFP. Elle nous confirme que ce stage dans ce milieu de travail l'« a motivée à poursuivre [s]on programme de formation » (Entrevue –Temps 2) et lui a permis de valider son choix professionnel.

En poste depuis 18 ans, le formateur en entreprise a été influencé favorablement par une expérience similaire, qu'il a vécue dans son propre parcours en formation professionnelle. C'est l'une des raisons pour lesquelles il accepte, pour une huitième année, d'accompagner des stagiaires dans son milieu de travail. Les conditions facilitantes pour ce formateur sont associées à ses connaissances et à son expérience du métier, à sa disponibilité – selon des périodes précises dans l'année – de même qu'à l'implication de son équipe aux projets de formation. L'expérience de Vincent dans le métier, son habilité à transmettre ses connaissances à la personne stagiaire en lui proposant des « étapes » dans une progression « pour être mieux structurée » (Entrevue –Temps 2), comme il le dit lui-même, représentent des facteurs supportant les actions du *mentoring* (Billett, 2003; Guay et Lirette, 2003).

Les liens de confiance développés au sein du partenariat entre l'enseignant du CFP et le formateur de cette entreprise s'ajoutent aux facteurs favorables à l'accompagnement. L'enseignant planifie la durée, le moment de la période en entreprise qui convient le mieux pour cette séquence en entreprise, mais visite régulièrement le formateur et la stagiaire. Il

discute avec eux du contenu du stage, des attitudes à adopter de même que des aspects reliés à l'évaluation de l'élève en fonction du stage.

Questionné sur les facteurs limitant l'accompagnement de stagiaires, Vincent indique qu'il n'a jamais eu l'occasion ou la possibilité de suivre de formation sur l'accompagnement d'élèves en stage. À cet égard, il mentionne que, compte tenu des exigences de son emploi, il apprécierait davantage une formation en ligne. Il insiste pour dire que, selon lui, le nombre d'heures prévues pour les séquences en entreprise est trop court. Il voit la pertinence d'augmenter la durée des séjours en entreprise afin de faciliter l'intégration des compétences acquises dans l'activité de travail. En somme, il propose d'augmenter le nombre de semaines de stage à l'intérieur du programme d'études en alternance afin que les notions apprises par les élèves puissent être mises en pratique et mieux intégrées dans le milieu de travail.

Dans son ensemble, les difficultés associées à l'accompagnement, selon Vincent, relèvent surtout de l'attitude du stagiaire, à « quelqu'un qui ne veut pas apprendre, au manque de volonté » (Entrevue – Temps 2). Vincent nous raconte une expérience négative qu'il a eue auparavant avec un stagiaire qui n'avait pas d'intérêt dans ce domaine. Rapidement, il a constaté une attitude arrogante et irresponsable de l'élève. Vincent n'avait alors pas démontré beaucoup d'intérêt pour la formation de ce jeune nous confie-t-il.

En bref, le type de relation et le rôle de soutien privilégiés par Vincent auprès de Viola favorisent, même à court terme, son développement professionnel et personnel. Les appuis dont elle a bénéficié dans cette importante relation au travail lui ont permis d'apprendre et de développer des compétences grâce aux étapes planifiées par le formateur hiérarchique-relais. Quelques situations professionnelles ont mis en évidence les opérations de guidage de Vincent, où il a facilité la participation de Viola. Dans ses actions, Vincent considère le développement des savoir-faire, mais porte particulièrement attention à l'acquisition des savoir-être adaptés à ce milieu de travail.

Nous aborderons dans la prochaine section les résultats de l'analyse de notre troisième cas à l'étude en fonction des trois objectifs de recherche.

1.3 Le cas de l'accompagnement des formateurs en entreprise dans le secteur Bâtiment et travaux publics : une forme de tutorat

Pour notre troisième cas, les participants travaillent dans une grande entreprise du secteur public. Celle-ci comprend plusieurs bâtiments dispersés en région semi-urbaine. Elle regroupait, pour l'année 2012-2013, un total de 6 200 employés. Elle accueille annuellement 2 779 stagiaires des ordres secondaire et post-secondaire. Cette entreprise reçoit des stagiaires du secteur de la santé avant tout, mais tous les services accueillent des élèves issus de plusieurs secteurs de formation professionnelle, dont Bâtiment et travaux publics, le programme en alternance travail-études sur lequel a porté l'étude de notre troisième cas.

1.3.1 Mise en contexte –présentation du cas

Trois acteurs ont collaboré, selon leurs responsabilités, à l'accompagnement du stagiaire. Mathieu, le supérieur hiérarchique des opérateurs de la centrale thermique, assure le lien avec les stagiaires et les enseignants du CFP. Selon la typologie de Boru (1996), il correspond au formateur hiérarchique, comme l'indique le tableau 16 ci-dessous où sont présentés succinctement les participants, leur rôle et leurs fonctions.

Tableau 16
Les participants du troisième cas

Participants	Rôle et fonctions	Noms
Supérieur hiérarchique des opérateurs de la centrale thermique, formateur en entreprise	formateur hiérarchique	Mathieu
Formateur en entreprise	formateur relais	Manuel
Stagiaire	stagiaire	Malik

Le second acteur, Manuel, occupe un poste d'opérateur du département de la centrale thermique; il agit à titre de formateur relais puisqu'il a la responsabilité de l'accompagnement du stagiaire au quotidien pour l'ensemble des trois semaines de stage. Enfin, Malik, le stagiaire, entreprend dans l'entreprise le quatrième et dernier stage dans son programme d'études. Précisons que la formation de base exigée pour travailler comme opérateur dans ce service est le diplôme d'études professionnelles (DEP) dans le programme

de Mécanique de machines fixes (MMI) (code : 5146), dans le secteur du Bâtiment et des travaux publics (07) (Entrevue –Temps 1). Contrairement aux deux autres programmes d'études, les activités d'enseignement pour ce programme d'études en CFP ne sont pas individualisées.

Pour ce cas, une seule entrevue a eu lieu avec le formateur hiérarchique, Mathieu, au début de la séquence en entreprise. Nous avons réalisé la première entrevue avec Malik, le stagiaire, de même que celle avec Manuel, le formateur relais, au cours de la même journée. À cause d'un manque de disponibilité, lors de cette séquence en entreprise, une seule entrevue a eu lieu avec le formateur hiérarchique, tandis que deux entrevues se sont réalisées avec le formateur relais et le stagiaire. Par contact téléphonique, des précisions ont été apportées avec le formateur hiérarchique responsable de l'équipe des opérateurs.

La figure 11, à la page suivante, illustre les étapes de la collecte de données auprès des participants ainsi que les outils utilisés pour ce cas. Au cours de la deuxième semaine, nous avons réalisé une période d'observation non participante, puis une autre période d'observation s'est tenue au cours de la troisième semaine de cette séquence. Enfin, la deuxième entrevue avec le formateur relais et le stagiaire a été effectuée durant la troisième semaine. Les deux rencontres ont été tenues au cours de la même journée.

Notamment par le fait qu'un si grand nombre d'employés et de stagiaires soit reçu chaque année, la grande entreprise qui fait l'objet du troisième cas a développé une structure dans le mésosystème, en interaction avec le microsystème, qui facilite par exemple l'accueil, l'intégration et l'évaluation des apprenants entre autres ceux inscrits dans le système éducatif de l'alternance.

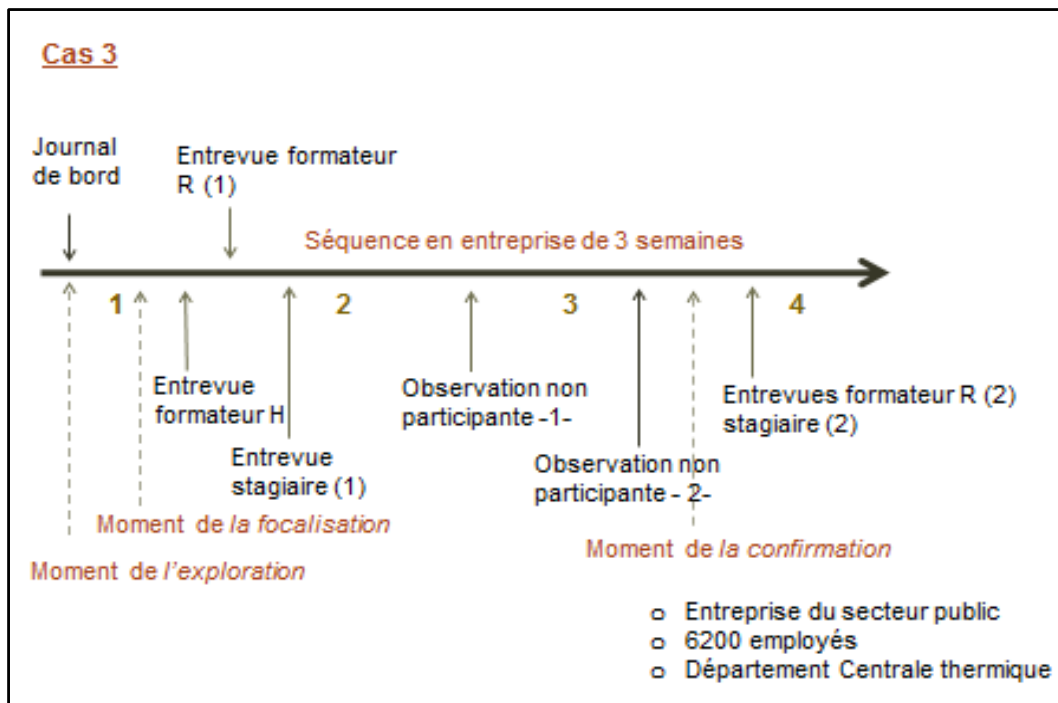


Figure 11 : Illustration des méthodes et des outils utilisés pour la collecte de données Cas 3

Pour ce troisième cas, étant donné que l'analyse a fait ressortir l'importance du mésosystème, nous commencerons par la description de l'apport de ce dernier à la façon des formateurs de gérer la formation d'un personnel toujours en mouvement en raison notamment des nombreux établissements.

1.3.2 Coordination du projet à partir du mésosystème de l'alternance

Dès les premières discussions avec le formateur hiérarchique, il indique que le nombre important de stagiaires à intégrer et à former chaque année a mené la grande entreprise qui l'emploie à se doter récemment d'un nouveau service, la Direction du développement des compétences, qui relève du service des ressources humaines. Ce service assume désormais la responsabilité d'établir des liens avec les institutions scolaires et de procéder notamment à l'accueil et à l'intégration des stagiaires en fonction des besoins des différents services. Grâce à une banque de données centralisée, le service assure le suivi des stagiaires à partir des recommandations des formateurs en entreprise qui les ont accompagnés

dans leur parcours de stage. L'entreprise utilise ces recommandations pour évaluer l'employabilité des stagiaires et éventuellement pour combler des besoins de main-d'œuvre qualifiée. Mathieu explique que l'entreprise a

vraiment créé un département juste pour ça. Un programme d'accueil et de suivi des stagiaires. Ils [les responsables de ce département] s'occupent de montrer le fonctionnement en gros, le *parking*, sa passe d'employé, où il peut manger, et ils lui font visiter [l'entreprise] comme un nouvel employé, sauf en plus bref. Ils s'occupent aussi du recrutement de ces stagiaires-là parce qu'ils se sont rendu compte que c'est une source d'informations, les stages. Ça, c'est un avantage. C'était quasiment le plus gros irritant; ça nous libère de cela. Alors, quand [le stagiaire] arrive avec nous, on est prêts à rentrer dans le vif du travail. (Entrevue –Temps 1)

Mathieu ajoute à ce sujet que, par la mise sur pied de ce service, « l'entreprise structure l'arrivée et l'intégration des stagiaires de même que de ses nouveaux employés » (*Ibid.*). Avant la mise en fonction de la Direction du développement des compétences, Mathieu explique que d'autres employés de son service ou lui-même « perdaient un peu de temps » dans l'accueil des stagiaires, puisque ces activités ne relevaient pas de leur expertise. Il nous informe que « maintenant, il y a un programme d'accueil, d'évaluation des stagiaires et de recommandations à l'emploi » (*Ibid.*). En référence au concept de l'alternance, cette façon de procéder couvre l'interface entre l'école et l'entreprise, un espace de collaboration nécessaire aux intérêts convergents. Ce service associé aux ressources humaines met donc en place le projet de formation dans des conditions favorables à la poursuite du parcours de formation par le stagiaire. La personne responsable de l'accompagnement de ce dernier complète son évaluation et intègre les résultats à la banque de données pour un emploi éventuel. Selon les propos de Mathieu, « les fonctions assumées par ce nouveau service facilitent la communication et la coordination des projets de formation » (*Ibid.*), entre autres dans leurs dimensions organisationnelles. Dans notre étude, cette interface représente une entité dynamique dotée d'une culture de formation, d'un mode de fonctionnement qui agit au niveau du mésosystème de l'alternance ou du pôle organisationnel (Clénet et Demol, 2002).

Plus spécifiquement, interrogé sur sa situation de travail, Mathieu explique qu'il est responsable de l'équipe des centrales thermiques des bâtiments; il supervise les opérations de ces systèmes. Il coordonne l'ensemble des travaux liés au contrôle et à l'entretien, et il prévoit les ressources humaines afin d'assurer le bon fonctionnement des installations dans une série de centres hospitaliers de la fonction publique.

Dans les prochaines sections, nous discuterons dans un premier temps des résultats relatifs à la relation, au rôle et aux fonctions de même qu'aux visées de l'accompagnement offert par Mathieu, le formateur hiérarchique. Dans un deuxième temps, nous présenterons ces dimensions de l'accompagnement assuré par Manuel, le formateur relais, auprès de Malik, le stagiaire dans cette grande entreprise.

1.3.3 Relation, rôle et fonctions, visées de l'accompagnement des formateurs hiérarchique et relais : le tutorat

Globalement, les résultats de l'analyse des données relativement aux dimensions de l'accompagnement révèlent que les formateurs en entreprise, selon leurs responsabilités, contribuent tous deux à la responsabilisation et au développement graduel de l'autonomie et des compétences du stagiaire en tenant compte des objectifs de stage. Les formateurs Mathieu et Manuel constatent les acquis de Malik dans ce quatrième et dernier stage de son programme d'études. À cette étape de la formation, ils considèrent que Malik doit être capable de reconnaître les composantes et les variables d'une situation professionnelle, de faire appel à ses connaissances et de développer sa réflexion dans l'action afin de progresser et d'acquérir de l'expérience dans son milieu de stage.

La relation de facilitateur, les actions (rôle et fonctions) sollicitées dans l'organisation de situations formatives et les visées de l'accompagnement favorisant l'intégration des savoir-faire de ces formateurs relèvent en grande partie du tutorat. Nous avons en effet constaté que les formateurs hiérarchique et relais mettent en œuvre, auprès du stagiaire, des pratiques associées aux interactions tutorales : Mathieu et Manuel entretiennent une relation professionnelle et fonctionnelle avec le stagiaire, prévoient la progression des tâches qu'ils lui confient, lui permettent d'assumer des responsabilités pour le rendre

opérationnel et autonome dans ce métier. Au final, les interactions verbales des deux formateurs, en contexte, alimentent une forme d'accompagnement associée au tutorat (Mayen, 2000, 2007; Kunégel, 2005, 2007). C'est ce que nous allons expliciter à présent en tenant compte de la relation, du rôle et des fonctions ainsi que des visées de l'accompagnement du formateur hiérarchique, dans un premier temps.

1.3.3.1 La relation développée entre le stagiaire et le formateur hiérarchique : professionnelle. Questionné sur la relation qu'il développe avec le stagiaire, le formateur hiérarchique considère ce dernier comme un autre employé de son équipe, comme quelqu'un qui peut contribuer à différentes tâches dans l'organisation. Plus spécifiquement, dans le rôle qu'il occupe, il observe le stagiaire, il l'évalue : « J'essaie de le placer au même niveau que tout le monde pour voir comment il fonctionne dans l'équipe. Je vais le traiter comme un autre employé. [...] je communique avec eux [les stagiaires] comme des amis, ça fait que, c'est sûr que ça va être comme ça » (Entrevue – Temps 1). Ainsi, comme il le fait avec les autres employés dans les cas de réprimandes, par exemple, il communiquera ouvertement les erreurs au stagiaire, nous dit-il. Dans cette relation, que Mathieu considère comme une relation employé-employé, nous estimons qu'il adopte une posture de formateur-facilitateur.

Pour Mathieu, un élément important dans l'accompagnement d'un nouvel employé ou d'un stagiaire est l'établissement d'une relation facilitant la communication : « Prendre le temps de bien communiquer, d'expliquer, de lui dire les pourquoi, les comment » (Entrevue – Temps 1). Le formateur hiérarchique précise cependant que cette communication doit être établie dans les deux sens, que le stagiaire doit également être capable de bien communiquer, d'expliquer ses attentes, de verbaliser ses doutes, de formuler sa compréhension avec le formateur. Au début de la formation du stagiaire, il prévoit une familiarisation du stagiaire avec l'équipe : « je le présente à l'équipe des opérateurs parce qu'il va en voir plusieurs dans son stage, pis il va devoir les suivre dans la journée » (Entrevue – Temps 1). Les nombreux changements dans l'équipe des opérateurs exigent une grande adaptation du stagiaire à chacun des membres de cette équipe de travail. Donc, pour Mathieu, établir « une bonne relation professionnelle demeure essentielle pour bien communiquer » (*Ibid.*) afin que le stagiaire apprenne des gens qu'il côtoie dans le milieu. Il ajoute d'ailleurs qu'« un des bons

côtés du stage, c'est l'évaluation de l'équipe » (*Ibid.*). Nous verrons à présent comment il exerce personnellement son rôle et ses fonctions auprès de Malik dans cet environnement.

1.3.3.2 Le rôle et les fonctions assumés par le formateur hiérarchique : encourager la réflexivité dans l'action. Comme nous l'avons précisé, puisque l'entreprise reçoit un grand nombre d'employés et de stagiaires chaque année, elle a mis en place, dans le mésosystème, une structure pour coordonner l'accueil et l'intégration des stagiaires. Ce système, en interaction avec le microsystème, dans ce troisième cas, simplifie le travail selon Mathieu. Le formateur hiérarchique mentionne, à propos de son rôle dans l'organisation, qu'il s'occupe d'établir des liens avec les employés du service des ressources humaines (RH) pour créer des conditions facilitant la mise en place et l'organisation du projet de formation, à savoir le stage ou la séquence en entreprise dans le programme en ATE. Au moment de notre étude, Mathieu assumait la responsabilité de l'accueil, de l'intégration et de l'évaluation de Malik pour le centre de formation professionnelle (CFP) et pour l'entreprise.

En ce qui a trait à sa conception de l'accompagnement, Mathieu voit son rôle comme celui qui « offre le plus d'opportunités de mettre en pratique les notions théoriques, de faire une immersion dans le milieu pour connaître son intérêt et, finalement, d'intégrer les apprentissages afin de responsabiliser le stagiaire » (Entrevue –Temps 1). Le fait d'avoir réalisé lui-même plusieurs stages dans sa formation et d'avoir acquis une expérience dans ce métier l'amène à transmettre les savoirs à partir d'un modèle qu'il a apprécié. Après six ans d'accompagnement de stagiaires, il se dit plus structuré dans la formation et dans le suivi qu'il leur offre, notamment en recourant à des outils de suivi pédagogiques élaborés avec des employés des ressources humaines (RH). Mathieu précise que « Dans ce programme de formation professionnelle, il y a quatre types de stages différents. [Les responsables du CFP] les ont répartis dans l'année en fonction de ce qui est spécifique à [l']apprentissage » des stagiaires (*Ibid.*). Dans son rôle, Mathieu fait en sorte que ceux-ci puissent bénéficier de la formation en fonction des contenus prévus dans le stage, mais aussi des travaux à réaliser dans les différents milieux. Ainsi, en connaissant les contenus de stage, il peut planifier des activités formatives : « Quand je vois qu'il y a des actions, des affaires spécifiques, alors on a plusieurs bâtisses, je sais que bon, aujourd'hui, il y a de gros travaux à telle place où il faut

faire telle affaire, je m'arrange pour que le stagiaire soit à cet endroit-là » (Entrevue – Temps 1). Il s'assure donc d'organiser les sorties ou de proposer des activités de formation qui mèneront le stagiaire à atteindre les objectifs de stage. Lors de notre rencontre avec lui, Mathieu dit :

Moi, souvent, si je sais qu'il fait le stage de climatisation, un des gros travail [sic] qu'on fait, c'est de nettoyer les climatiseurs. Alors j'essaie de le planifier dans la période où il [le stagiaire] va être là. Ça fait que [il dit au stagiaire] : « Prends congé lundi, tu feras une plus grosse journée cette journée-là [car] on nettoie les climatiseurs, tu vas voir, c'est intéressant ». (Entrevue – Temps 1)

De cette façon, nous explique-t-il, le stagiaire peut constater l'emploi du temps typique des opérateurs cette journée-là, les suivre et, dans certaines situations, les aider : « il peut prendre la relève les fois où un opérateur va [le] laisser faire les opérations typiques d'une journée; il [l'opérateur] va juste le superviser un peu pour voir s'il les fait comme il faut » (Entrevue – Temps 1). Cet extrait met en évidence le fait que, dans certaines activités, Malik peut participer aux actions amorcées par un opérateur. Dans des situations professionnelles, on lui explique les actions à exécuter, on le supervise. Ces situations lui permettent d'apprendre certaines opérations de contrôle (vérification du bon fonctionnement) des équipements. Selon les actions à faire dans la salle de mécanique, Mathieu remarque la pertinence de faire participer activement le stagiaire à de nouvelles tâches : « je te dirais que, des fois, sur certains points, ça le [le stagiaire] met tellement content d'avoir les responsabilités qu'avec les actions qu'il prend, je pense que c'est la meilleure façon d'apprendre » dans ce milieu (Entrevue – Temps 1).

Normalement, Mathieu agit à titre de superviseur des formateurs en entreprise, mais puisque les horaires des opérateurs sont appelés à changer régulièrement, il assume souvent un rôle plus direct auprès du stagiaire notamment par intérêt, en raison de son expérience et de son horaire plus stable. Par la même occasion, comme il est responsable de la gestion des centrales thermiques dans différents bâtiments, il peut planifier aussi les endroits « spécifiques à [l']apprentissage » du stagiaire (Entrevue – Temps 1). Ainsi, nous dit-il : « Le stage présentement est "opération des bouilloires". Il faut qu[e le stagiaire] apprenne plus

spécifiquement les objectifs reliés à ça. [...] l'été, il faut qu'il fasse un stage en climatisation. Alors, il faut qu'il fasse plus des travaux connexes à la climatisation » (Entrevue – Temps 1). De cette façon, pour la formation du stagiaire, le formateur hiérarchique essaie de planifier les travaux et les tâches à effectuer et de les faire correspondre aux objectifs du stage en cours.

1.3.3.3 Les visées poursuivies dans l'accompagnement : favoriser la mise en pratique des acquis théoriques. Dans les responsabilités qui découlent de son poste, l'intérêt d'accueillir des stagiaires porte principalement sur l'opportunité de recruter une main-d'œuvre qualifiée, polyvalente, capable de s'adapter aux équipements de ce milieu. Les visées de l'accompagnement du stagiaire sont résumées dans le tableau 17, ci-après.

Mathieu mentionne que la durée des stages en alternance « permet de le suivre [le stagiaire], de voir quel type de personnalité [il a], comment il se mélange à notre équipe de travail » (Entrevue – Temps 1). Selon ses propos, durant le stage, il peut observer le stagiaire dans ses interactions avec l'équipe en place, estimer sa progression dans les tâches réalisées et évaluer son travail.

Tableau 17
Visées de l'accompagnement formateur hiérarchique

Accompagnement	Formateur hiérarchique
Déclaré	Offrir l'opportunité de mettre en pratique les connaissances apprises au CFP, de faire une immersion dans le milieu. Connaître l'intérêt du stagiaire et lui faire acquérir des aspects du métier pour le responsabiliser. Faire réaliser des tâches liées aux objectifs d'apprentissage ciblés dans le cahier de stage.
Observé en milieu de travail	Optimiser les activités formatives du stagiaire, en étant impliqué et structuré. Agir en responsabilité auprès de l'équipe d'opérateurs, veiller sur le stagiaire comme sur un membre de l'équipe.

Le fait qu'il s'agisse d'un établissement de la fonction publique et qu'il n'y ait pas de risque de mettre en péril la production amène Mathieu à conclure que, chez la majorité

des opérateurs, il y a une ouverture à l'accompagnement de stagiaires : « c'est pour redonner un service, car on a tous un peu passé par là » (Entrevue – Temps 1). Il précise que plusieurs de ses collègues et lui ont effectué de nombreux stages dans leur programme de formation professionnelle ou technique.

Au cours d'une période d'observation dans le milieu, nous constatons que le stagiaire effectue des tâches avec Mathieu pour s'assurer du « contrôle et de l'opération des bouilloires. Il faut qu'il apprenne plus spécifiquement les objectifs liés à ça » (Entrevue – Temps 1). Par sa connaissance des contenus de stage, Mathieu planifie ainsi des activités spécifiques en fonction des objectifs d'apprentissage du programme d'études. Il profite des situations qui se présentent pour expliquer les tâches en lien avec les objectifs à atteindre pour le stage en cours. Ainsi, lui et le formateur relais qui assume la responsabilité quotidienne de la formation du stagiaire peuvent structurer la démarche d'accompagnement selon les travaux périodiques ou, dans certaines conditions, cibler des tâches à accomplir identifiées au cahier de stage.

Mathieu veille à s'assurer que le stage soit bénéfique à la formation du stagiaire et que ce dernier intègre des connaissances relatives aux systèmes, aux équipements et aux outils de contrôle spécifiques à la centrale thermique de cette entreprise, non seulement dans une optique de formation mais aussi en gardant en tête une sélection éventuelle de candidats pour un poste d'opérateur.

1.3.3.4 La relation développée entre le stagiaire et le formateur relais : professionnelle et fonctionnelle. La présence d'un formateur relais, Manuel, nous amène à traiter de la relation, du rôle, des fonctions et des visées de son accompagnement auprès du stagiaire. Il nous dit qu'il accompagne Malik durant les tâches quotidiennes pour cette séquence en entreprise en particulier³⁸. Dans un premier temps, Malik est accueilli par la Direction du développement des compétences, comme les nouveaux employés et les autres stagiaires de l'entreprise, puis

³⁸ Même si de façon quotidienne Manuel accompagne Malik pour cette séquence, dans cette entreprise, à cause des modifications fréquentes à l'horaire de travail et du manque de personnel dans ce service, la responsabilité de l'accompagnement d'un stagiaire varie selon la présence et la disponibilité des opérateurs en place.

il se présente au service de la centrale thermique lors de sa deuxième journée de stage. C'est là que Manuel l'accueille et le présente à l'équipe restreinte des huit employés de son service, tous des opérateurs. Manuel explique que, lors de cet accueil, il fait faire au stagiaire la visite des installations (de chauffage, de réfrigération, de ventilation et de climatisation); il lui montre les lieux en lui expliquant brièvement le fonctionnement de certains équipements, notamment ceux de la salle de contrôle, où sont installés les systèmes informatiques dédiés à la gestion de la centrale thermique et les bureaux des opérateurs en service. À cet endroit, un bureau est réservé au stagiaire, pour la durée de son séjour en entreprise. À ce sujet, Manuel nous dit :

Ici, il y a moins de bruit. La salle de contrôle, c'est l'endroit où on passe une partie de notre journée parce qu'il y a les postes d'opérateurs et les ordinateurs pour superviser les équipements. C'est aussi ici que le stagiaire établit son bureau, si tu veux. Il va mettre ses documents, sa paperasse qu'il a à faire, il y a une photocopieuse, une imprimante. C'est ici qu'il va travailler. (Entrevue –Temps 1)

L'extrait qui précède montre que l'arrivée du stagiaire est effectivement prise en charge par le formateur relais. Il se rend disponible pour son accueil et s'assure d'avoir préparé un endroit approprié qui permet au stagiaire de comprendre les équipements informatisés à partir des explications des opérateurs et des livres de référence utiles dans cet environnement de travail. Cet endroit est précisément le milieu où il reçoit les explications avant d'entreprendre une tâche dans l'environnement de travail, à proximité des équipements.

Au moment d'aborder Manuel au sujet de la relation qu'il a développée avec Malik, il avoue qu'il s'agit surtout d'une relation amicale : « Je pensais que c'était un gars timide, mais je me suis rendu compte qu'il aimait parler de mécanique. Quand on a des temps morts, on parle un peu de tout » (Entrevue –Temps 1).

Questionné sur son accueil, le stagiaire Malik raconte : « Les responsables des ressources humaines m'ont accueilli [...]. Après, j'ai été présenté aux gens de la centrale thermique » (Entrevue –Temps 1). Au sujet de la relation qu'il a développée avec les formateurs hiérarchique et relais, il nous explique qu'il doit s'adapter puisque ce n'est pas

toujours le même opérateur qui est présent chaque jour. Cependant, selon Malik, le formateur hiérarchique est presque toujours là, mais il ajoute : « Je m'entends bien avec tous les employés et j'ai été bien intégré » aux opérateurs de cette équipe (Entrevue –Temps 2).

Selon nos résultats, la relation semble professionnelle et asymétrique. Cependant, elle tend graduellement vers une relation de partenariat (Paul, 2003) en favorisant l'implication personnelle du stagiaire dans les actions, en multipliant les tâches que ce dernier doit réaliser ainsi qu'en prenant la responsabilité, particulièrement parce que cette séquence représente son dernier stage, sa dernière occasion de formation en contexte supervisé. La relation se veut aussi fonctionnelle, c'est-à-dire orientée vers les tâches à accomplir dans le milieu de travail.

1.3.3.5 Le rôle et les fonctions assumées par le formateur relais : soutenir l'acquisition des savoir-faire reliés aux compétences du métier. À cause des changements d'horaire chez les opérateurs, Manuel nous informe que « c'est toute l'équipe qui doit former les stagiaires » (Entrevue –Temps 1) mais, grâce à son expérience, il connaît bien les contenus de formation visés pour le stage en cours (systèmes de climatisation, systèmes de chaudières) : il exerce son métier depuis 14 ans, au cours desquels il a toujours formé des stagiaires. Il ajoute qu'il a lui-même réussi le programme d'études de Mécanique de machines fixes. À l'arrivée du stagiaire, Manuel prend connaissance avec lui des objectifs d'apprentissage et des compétences ciblées dans son cahier de stage : « Le cahier de stage, c'est l'outil qui nous dit en quoi va consister le stage et c'est quoi qu'il va falloir faire. Donc, je regarde leur manuel avec eux et je vois les volets qu'ils ont à faire » (Entrevue –Temps 1). Connaître et atteindre les objectifs du cahier de stage permettront, selon Manuel, de répondre aux attentes du stagiaire.

Manuel précise son rôle : « C'est de faire mon travail en lui expliquant les différentes opérations et pourquoi je les fais. [...] on leur explique en profondeur pourquoi on fait ces tâches et dans quel ordre. Surtout que lui [Malik], il fait son dernier stage » (Entrevue – Temps 1). Dans ce programme, il s'agit en effet d'un stage d'intégration pour le stagiaire : « Il a l'air confiant et connaît déjà la plupart des équipements. Il reste à expliquer le

fonctionnement plus en détail. Il connaît la base des machines » (Entrevue –Temps 1). Le formateur relais mentionne que son objectif, dans la formation des stagiaires, « c'est en vue [...] de la relève dans ce domaine. On a besoin d'eux! » (Entrevue –Temps 1).

En ce qui concerne le fonctionnement quotidien, lorsque le stagiaire est confronté pour la première fois à une nouvelle tâche, Manuel nous explique que, dans la majorité des situations, les explications sont données au départ sur les systèmes informatisés dans la salle de contrôle et, par la suite, sur les équipements ou les systèmes en place, là où l'environnement est très bruyant :

C'est moi qui fais la tâche en premier. Je leur montre [aux stagiaires] les chaudières, la sécurité. Ils regardent comment je fais. Ça peut être une tâche facile, mais ils peuvent quand même se blesser. Dans les chaudières, on met des produits chimiques, et il faut faire attention. (Entrevue –Temps 1)

Dans ce milieu, un des enjeux majeurs réside dans le respect des normes de sécurité des équipements associés au domaine du chauffage, de la ventilation, de la climatisation et de la réfrigération. Les explications données par les opérateurs, dont Manuel, couvrent les notions établies selon les normes de sécurité et, par la suite, les différentes tâches à exécuter. Concrètement, dans un premier temps, Manuel donne les explications à Malik à partir d'une démonstration dans la salle de contrôle. Dans un deuxième temps, il décrit les étapes de réalisation à faire sur place selon la tâche à exécuter (Journal de bord, cas 3, 17/02/2014). L'expérience du formateur relais dans l'accompagnement de stagiaires lui donne les moyens d'organiser des activités de formation ciblant des situations génératrices de développement. Par sa connaissance du programme d'études, la mise en relation des actions facilite la prise de conscience des gestes du métier pour l'élève. Nous pourrions voir, maintenant, quelles sont les visées que Manuel entrevoit dans cet accompagnement.

1.3.3.6 Les visées poursuivies dans l'accompagnement du stagiaire : poursuivre le développement professionnel. Les visées poursuivies dans l'accompagnement de Malik, pour Manuel, sont de favoriser l'acquisition des connaissances pour que le stagiaire puisse graduellement apprendre ce métier dans le milieu professionnel. Son expérience lui fait par

ailleurs dire que « ça prendra du temps; il faut qu'il soit capable de régler plusieurs problèmes [dans des situations différentes] pour être autonome ici » (Entrevue –Temps 2). Son propos laisse entendre qu'il est présent auprès du stagiaire pour l'aider dans son développement, mais que l'expérience dans l'environnement de travail est nécessaire pour assurer l'autonomie. Pour le formateur relais, le temps représente donc un facteur indispensable pour être confronté à des variables dans cet environnement.

Les données issues de nos entrevues et des périodes d'observation, synthétisées dans le tableau 18, à la page suivante, mettent en évidence que les visées de l'accompagnement, pour le stagiaire, devraient lui permettre d'apprendre et de développer son expérience dans le milieu, de s'impliquer davantage dans les différentes tâches entreprises par les opérateurs.

Tableau 18
Visées de l'accompagnement formateur relais et stagiaire

Accompagnement	Formateur <i>relais</i>	Stagiaire
Déclaré	Assurer une présence pendant tout le processus d'apprentissage. Observer, faire les suivis, les correctifs et s'assurer d'être disponible pour les questions du stagiaire.	Apprendre dans une relation professionnelle par des démonstrations à partir des équipements de contrôle informatique et des appareils dans cette entreprise.
Observé en milieu de travail	Offrir des conditions favorisant le développement des compétences pour la connaissance des équipements; favoriser l'autonomie.	Poursuivre sa formation en fonction des différentes tâches et compétences requises dans ce milieu (équipements variés, validation de procédures, entretien d'équipement).

Une de ses priorités est d'atteindre les objectifs de son cahier de stage, mais d'observer les activités réalisées dans le milieu, d'y participer et de comprendre les façons de procéder au jour le jour : la routine quotidienne le satisfait, nous confie Malik.

Le stagiaire ajoute faire preuve d'humilité : « Quand, j'arrive en stage, j'ai plus une attitude d'observateur. On n'est pas très demandant, on ne veut pas chercher à décider ce que l'on veut faire. On regarde ce que les employés font, généralement en les suivant, on voit suffisamment de trucs techniques » (Entrevue –Temps 2) pour apprendre. À cet égard, les

conditions et les processus dans lesquels le travail se réalise seront détaillés dans la prochaine sous-section.

1.3.4 Les modalités de participation au travail : soutenir les opportunités de développement professionnel par la réflexion dans l'action

Comme nous l'avons fait pour les deux autres cas, nous ferons ici référence aux définitions liées au concept de situation professionnelle et nous mettrons en évidence, à la lumière des résultats obtenus pour le troisième cas, le guidage des opérations. Nous ferons également ressortir les composantes et les variables associées à la situation professionnelle en jeu.

Les données liées à l'accompagnement de Malik montrent assez peu de différences dans les modalités de participation au travail offertes par le formateur hiérarchique et le formateur relais. En ce qui a trait au guidage qu'ils proposent selon les étapes de réalisation de l'activité, il semble que chacun des formateurs entreprenne l'apprentissage en procédant de façon similaire en situation, en considérant les composantes ou les variables de l'activité. À ce stade-ci, nous retenons comme hypothèse des éléments expliquant les méthodes similaires des deux formateurs en entreprise : leurs années d'expérience (tant de métier que d'accompagnement de stagiaires), les modèles d'accompagnement qu'ils ont eux-mêmes appréciés en stage dans le cadre de leur formation professionnelle et technique et le fait qu'ils soient collègues de travail depuis déjà huit ans. Nous y reviendrons dans le prochain chapitre.

Les actions de l'un ou l'autre des formateurs constituent les modalités d'accompagnement offertes au stagiaire. Elles sont présentées ici à partir des propos de Mathieu et de Manuel pour décrire les résultats en lien avec cet objectif de recherche. D'une part, Mathieu raconte que, ce qu'il trouve le plus important pour une nouvelle tâche, c'est l'explication de l'objectif de cette tâche. Il veut que le stagiaire soit conscient des buts reliés à l'action qu'il entreprend. Ainsi, il exécute lui-même cette tâche dans un premier temps, en expliquant chacune des étapes, les règles associées aux actions entreprises. Dans un deuxième temps, il fait faire une partie de cette même tâche par le stagiaire. Dans certains cas, il le questionne en lien avec le processus qui conduit au résultat, dit-il. Cette activité de

guidage réfère aux opérations d'orientation, parfois difficilement accessibles pour un stagiaire. Mathieu nous explique que les questions du stagiaire sur les explicitations données au regard d'une tâche s'avèrent un facteur facilitant de son accompagnement. Il perçoit par cette action une démonstration de l'engagement de Malik et aussi une occasion de simplifier la compréhension de l'activité. Le formateur hiérarchique explique :

Je le vois : certains formateurs, ils ne disent pas tout. Ils disent : « On va aller faire ça et après, on fera ça ». Le stagiaire ne sait pas pourquoi. Alors, après, il y a des fois où il vient me voir et me demande : « On a fait ça pourquoi? » Bon parfait! Tu me poses la question, c'est la meilleure affaire que tu peux faire, même le formateur va te répondre. Il n'a même pas tendance tout le temps à vouloir te donner toute l'information parce qu'on tient pour acquis qu'il l'a eue à l'école, mais je pense que le point le plus facilitant, c'est la communication. (Entrevue –Temps 1)

Sans tenir pour acquis qu'il maîtrise déjà les connaissances pour accomplir la tâche, des notions qu'il aurait apprises au centre de formation professionnelle, Mathieu juge qu'il faut parvenir à susciter des questions chez le stagiaire pour valider sa compréhension. Il évoque aussi que les étapes réalisées dans une tâche par un opérateur expérimenté peuvent, à l'occasion, se faire par automatisme, un phénomène documenté : « certaines d'entre elles [les tâches] peuvent être sous-entendues » (Savoyant, 1996, p. 3). En milieu professionnel, certains opérateurs n'expliquent pas nécessairement toutes les étapes en référence aux conditions de réalisation, mais seulement les résultats (*Ibid.*). Il devient difficile alors pour l'apprenant d'avoir accès aux opérations qui permettent d'arriver aux résultats (*Ibid.*). Selon Mathieu, il est pourtant essentiel pour un formateur d'avoir accès à ces questionnements de la part du stagiaire afin de pouvoir optimiser la formation de ce dernier.

D'autre part, le formateur relais, Manuel, précise qu'il explique au stagiaire l'objectif de la tâche lorsqu'il en amorce une nouvelle avec lui. Par la suite, il effectue différentes étapes, appuyées de démonstrations, pour l'aider à comprendre pourquoi il obtient ces résultats (en situation, il s'agit de tests d'eau). Ces étapes représentent les conditions de réalisation et mènent à la compréhension des opérations à faire, précise-t-il. Manuel nous informe des étapes de son explication de la tâche au stagiaire :

Pour des opérations comme les tests d'eau, je lui montre une première fois et, les fois suivantes, il va le faire. Ensuite, je vais voir selon ses questions ce qu'il a compris et ce qu'il n'a pas compris. Après, la deuxième journée, ce sera moi qui ferai l'observation. Je lui ai montré que, dans la salle de contrôle, il a accès à un livre de référence pour illustrer les étapes et pour valider les résultats des tests d'eau. (Entrevue –Temps 1)

L'extrait qui précède met en évidence les actions du formateur relais dans des opérations d'orientation, d'exécution et de contrôle de l'activité : la deuxième journée, le stagiaire exécute l'action en fonction des opérations d'orientation qu'il retient. Selon notre hypothèse, Manuel contrôle les étapes du processus et le résultat de l'action. Lorsque ce dernier énonce les buts à atteindre associés à l'action à réaliser et qu'il décrit, de façon détaillée, les conditions matérielles et techniques de réalisation, le formateur, par ses actions, indique à l'apprenant ce qu'il faut faire et comment le faire. Manuel voit ainsi son rôle dans l'accompagnement auprès d'un stagiaire comme un formateur qui est « là, pendant tout le processus. Après c'est le laisser faire; faire les suivis et les correctifs et être disponible pour les questions » (Entrevue –Temps 1). Les actions réalisées sont suivies d'explications relatives à la situation. Elles impliquent des savoirs mobilisés par le sujet dans sa formation.

Le questionnement du stagiaire permet, dans la situation que nous venons de décrire, de valider et de corriger au besoin son exécution et sa compréhension. Malik donne son point de vue sur la façon de réaliser une tâche dans son milieu de stage :

D'abord, c'est plus de l'observation. La première journée, tu regardes plus que tu fais [...]. Après quelques jours, j'ai pu commencer à le faire seul [les tests d'eau]. J'ai commencé à m'approprier un peu comment faire. Ça, c'est la base de chaque tâche : tu regardes comment ils font, tu questionnes et tu prends des notes mentales. (Entrevue –Temps 1)

Nous avons ici un aperçu de l'autonomie du stagiaire, qui nous renseigne sur les étapes de son propre guidage. Par son questionnement et sa demande de validation, en fonction de ses acquis et des livres de référence à proximité, il s'assure du contrôle de l'activité à certaines étapes de réalisation de la tâche à accomplir. S'il y a des opérations de contrôle et d'orientation par le formateur, il considère que la correction qu'il devra faire lui permettra

d'acquérir les savoirs indispensables à l'action. Toutes ces actions laissent voir des modalités d'accompagnement orientées par des opérations de guidage de l'activité, dans un environnement structuré de formation.

Dans la salle de contrôle où le stagiaire a installé son bureau, il nous montre lors d'une période d'observation l'accès à des livres de référence, à des outils et à des postes informatiques pour lui permettre de comprendre des résultats de tests, de s'en assurer et de valider la démarche des opérations à effectuer en fonction de la tâche lorsqu'il aura à la faire de façon autonome (Journal de bord, cas 3, 17/02/2014). Mathieu autant que Manuel proposent à Malik de se référer aux ressources disponibles pour s'assurer des résultats obtenus, notamment les livres de référence sur les tests d'eau.

Dans le cadre de nos périodes d'observation sur le terrain, Manuel ajoute des détails sur les règles de sécurité associées à certaines tâches, par exemple après avoir donné des explications sur le système informatique dans la salle de contrôle. Le stagiaire suit le formateur relais dans ses tâches, l'observe et, graduellement, pourra l'assister : il participera en effectuant différentes étapes de la tâche. Manuel nomme par-là certaines étapes de la tâche à effectuer : « Quand je lui ai montré, il m'a posé de bonnes questions. En posant ces questions, je vois où il est rendu dans son cheminement. Je vois qu'il est intéressé » (Entrevue – Temps 1). Le formateur relais explique au stagiaire en faisant une démonstration de la tâche à réaliser, en lui indiquant comment faire. Puis, il l'observe en vérifiant le processus mis en œuvre : il évalue la conformité de l'action par des opérations de contrôle. Manuel souligne que, même avec l'autonomie que le stagiaire a développée, il observe les différentes étapes au cours de l'action et valide auprès de lui l'exactitude des opérations en le questionnant. Ainsi, Manuel transmet au stagiaire des connaissances, des techniques de travail, il l'incite à l'application dans la pratique, il favorise sa réflexion par des questionnements, il l'encourage à valider à partir des livres de référence mis à sa disponibilité, il évalue ses gestes et ses actions, et lui donne aussi l'occasion de verbaliser sa compréhension dans leurs interactions.

Interrogé sur ces opérations de guidage, Mathieu, le formateur hiérarchique, rappelle que les explications de départ pour une nouvelle tâche, surtout dans le cas d'un premier stage, exigent que l'opérateur n'utilise pas trop de termes techniques pour que le stagiaire puisse bien assimiler chacune des notions. Il précise :

Il faut prendre le temps de tout expliquer, de lui faire comprendre pourquoi, sans tenir pour acquis qu'il le sait déjà. Il ajoute que, dans les cas plus complexes, lorsque le travail doit être effectué plus rapidement, les explications se feront par la suite. Il faut aussi démontrer une ouverture par rapport aux connaissances et aux questions du stagiaire. (Entrevue – Temps 1)

Pour lui, le formateur hiérarchique, « [l]a meilleure façon d'évaluer sa compréhension est quand le stagiaire vient donner un *feedback* [rétroaction] : il te réexplique ce qu'il a fait » (Entrevue – Temps 1). Le stagiaire qui questionne, qui compare les résultats obtenus précédemment et qui valide avec le livre de référence se donne les moyens d'apprendre, selon Mathieu : « [c]eux qui posent des questions, moi, je pense que c'est un bon signe d'apprentissage, pis après ça, tu peux comparer les résultats » (Entrevue – Temps 1). Les données collectées nous permettent d'associer, dans plusieurs situations professionnelles, les interventions des formateurs à des appels à la pratique réflexive du stagiaire.

À cet égard, Malik, le stagiaire, mentionne sa façon de procéder pour l'exécution d'une nouvelle tâche :

Moi, mon genre, c'est de poser des questions avant de le faire. J'aime savoir où je m'en vais. Des fois, c'est long avant de commencer, mais ils savent que tu es nouveau et ils comprennent. Tu as aussi des questions en le faisant. À chaque fois que tu as une question, tu arrêtes, donc c'est plus long. Il y a des tâches moins longues, mais tu veux les faire selon leurs attentes. (Entrevue – Temps 2)

En ce qui a trait à son accompagnement, Malik dit : « la meilleure façon d'apprendre, c'est de le faire ». Pour la plupart des tâches, il observe d'abord attentivement le formateur, mais il indique que :

tu apprends vraiment quand tu le fais et que tu es guidé. Toute manipulation doit être faite soi-même. Tu dois penser et te poser des questions. Tu essaies de faire des liens avec ce que tu as vu. Appliquer la théorie sur la machine que tu as devant toi. Le formateur t'explique si ce que tu fais n'est pas tout à fait ça. (Entrevue –Temps 2)

Dans cette perspective, sous le regard du formateur relais, l'attention et l'implication du stagiaire s'avèrent importantes pour bien intégrer chacune des étapes de l'opération selon les procédures convenues. Malik mentionne par ailleurs qu'une tâche beaucoup plus complexe exige de faire des liens avec les connaissances théoriques déjà vues en CFP afin d'en faire l'application. On ne peut toutefois pas réduire ce transfert à une simple application de la théorie : il faut voir cette activité ou cette compétence en développement en situation de travail au sens où Pastré (2011) l'entend, avec les composantes et les variables qu'elle implique.

Pour Malik, qui est à la fin de son parcours de formation, les situations professionnelles qu'il rencontre dans son dernier stage en entreprise lui offrent l'opportunité d'assurer la continuité dans sa formation. Il sait néanmoins qu'il n'a pas toute la marge de manœuvre pour procéder à de nouvelles tâches : à cause des règles de sécurité à respecter et du fait qu'il a peu d'expérience de travail, il n'ose pas improviser. Il nous fait connaître sa conception de l'accompagnement en partageant son propos sur les éléments importants de sa formation :

J'aime bien ça quand un gars me montre sa technique à lui, il me montre ses habitudes, et j'aime prendre ses habitudes. Tu pars dans une série d'étapes planifiées et tu vois que c'est l'habitude de l'employé depuis 30 ans. Quand tu suis quelqu'un, tu fais comme lui et tu essaies de t'imprégner de ses manières. C'est sûr que, quand tu es nouveau, c'est beaucoup d'observation et quand il voit que tu es solide, il te laisse faire des manipulations, dépendamment du risque. (Entrevue –T 2)

Les résultats laissent paraître que, dans sa position, Malik est engagé dans sa formation et se préoccupe de s'adapter à ce milieu, de comprendre les activités professionnelles et d'acquérir des méthodes de travail dans le but d'atteindre les objectifs de

son cahier de stage. Dans cette situation décrite par le stagiaire, les employés, par leur expérience, lui servent de modèle dans ce métier. Rarement seul dans une situation professionnelle, Malik apprend en observant et en imitant dans ce contexte d'alternance (Tilman et Delvaux, 2000). Dans l'extrait, la conception du stagiaire relativement à la forme d'accompagnement offerte dans ce milieu fait écho à certaines caractéristiques associées au mentorat et au compagnonnage.

Notre analyse des données fait ressortir l'évolution de la relation établie entre les formateurs et le stagiaire vers un rapport professionnel. Le climat propice au questionnement permet la validation des actions du stagiaire en lien avec les procédures, les méthodes ou les résultats obtenus, ce qui s'inscrit dans les opérations de contrôle. Les acquis de Mathieu, le formateur hiérarchique, son engagement de même que son ouverture à considérer le stagiaire comme un membre de son équipe semblent favoriser l'intégration de ce dernier dans l'équipe des opérateurs du milieu. Lors d'une période d'observation dans l'entreprise, nous avons assisté à plusieurs échanges entre un opérateur et le stagiaire : Malik, dans les périodes plus calmes, questionne, démontre son intérêt à connaître plus précisément le fonctionnement des systèmes et des installations en place. Adoptant une forme plus étroite de guidage par des opérations de contrôle et d'orientation, Manuel, comme formateur relais, vérifie si les procédures sont faites correctement en observant les résultats obtenus et en examinant l'exécution, dans le travail du stagiaire avec les outils de mesure. À ce sujet, le stagiaire explique :

C'est sûr qu'il [l'opérateur] vérifie pour voir si tu as bien fait tes choses, soit en regardant tes résultats ou il regarde ta façon de travailler avec les outils. Je n'ai jamais vu de formateur qui te laisse faire tout seul avec les machines. Les employés qui ont plus d'ancienneté, ça ne leur prend pas de temps pour voir comment tu fonctionnes, si tu es sur la bonne voie ou non.
(Entrevue –Temps 2)

Étant donné les règles de sécurité exigées dans le troisième milieu ciblé par notre étude, nous pouvons constater qu'il y a pratiquement toujours un opérateur qui accompagne le stagiaire dans l'exécution des différentes tâches. L'expérience dans ce métier influencera le guidage des opérations dans les tâches à réaliser. L'appropriation des compétences sera,

éventuellement, reconnue par la diplomation, mais leurs maîtrise dépendra, en plus des facteurs favorables à l'accompagnement offert au stagiaire, du temps et de l'expérience des acteurs dans ce milieu.

1.3.5 Facteurs favorables et limites à l'accompagnement

Dans ce troisième cas, des facteurs favorables et des limites à l'accompagnement se présentent autant dans le mésosystème que dans le microsystème. Nous allons présenter ces dimensions de l'accompagnement en débutant par l'apport du mésosystème dans ce milieu. Le tableau 19, à la page suivante, résume ces facteurs favorables et ces limites dans les deux pôles de l'alternance.

Lorsque Mathieu, le formateur hiérarchique, est interrogé en entrevue sur les conditions facilitant l'accompagnement du stagiaire, il répond qu'un des premiers facteurs favorables à l'accompagnement des stagiaires dans l'entreprise a été la mise sur pied de la Direction du département de développement des compétences par les RH. Étant donné les responsabilités des employés et la grande quantité de stagiaires accueillis annuellement, la structure d'accueil facilite les liens avec les institutions d'enseignement et prépare l'accueil des stagiaires. En plus d'avoir mis en place un programme d'évaluation, les professionnels associés à ce département prennent en compte les recommandations des « accompagnants » pour combler d'éventuels besoins en main-d'œuvre dans l'entreprise. Ce service, associé au mésosystème de l'alternance, contribue non seulement à reconnaître le travail des employés qui accompagnent les stagiaires en entreprise, mais structure le projet de formation des stagiaires pour faciliter leur accueil et leur intégration dans cette grande entreprise, tout en prenant en compte leur évaluation.

La personnalité des participants impliqués – le formateur et le stagiaire – peut devenir par ailleurs un obstacle à l'accompagnement selon la volonté de se retrouver dans cette situation. Mathieu précise : « C'est surtout l'énergie disponible à faire le transfert d'information, que ce soit de la part du stagiaire ou du formateur.

Tableau 19
Facteurs favorables et limites à l'accompagnement : troisième cas

<i>Mésosystème de l'alternance</i>	
Facteurs favorables à l'accompagnement	Facteurs limitants à l'accompagnement
Support de l'organisation dans l'accueil, l'intégration et l'évaluation des stagiaires par un département au sein de l'organisation.	
Relations de collaboration développées entre les deux milieux. Projet de formation facilité au plan organisationnel et pédagogique.	
Élabore d'outils pédagogiques avec les accompagnants.	
<i>Microsystème de l'alternance</i>	
Facteurs favorables à l'accompagnement	Facteurs limitants à l'accompagnement
Environnement structuré : poste de travail disponible pour le stagiaire; endroit spécifique pour les explications liées à la formation.	
Établissement d'une relation favorable entre les acteurs pour faciliter la communication.	
Disponibilité, implication des formateurs pour la formation du stagiaire.	
Expérience des formateurs dans le métier et dans l'accompagnement de stagiaires	Aucune formation relative à l'accompagnement de stagiaire.
Personnalité du stagiaire, intérêt dans le domaine étudié.	
Implication, support de l'équipe de travail quant à la formation du stagiaire.	Présence de trop de stagiaires (plus d'un à la fois) dans ce département.

Quand il y en a un qui n'est pas motivé [à] écouter ou s'il y en a un qui n'est pas motivé [à] transférer de l'information » au stagiaire, les conditions ne sont donc pas réunies pour favoriser la formation (Entrevue – Temps 1). Cet extrait illustre bien l'importance de la volonté et de l'engagement de chacun des acteurs dans le projet de formation. Le formateur hiérarchique fait aussi référence au fait qu'il est possible ou plus facile, pour les formateurs, de consacrer le temps nécessaire à la formation professionnelle du stagiaire puisque l'entreprise n'a pas d'impératifs de production, car c'est un établissement public.

Dans le mésosystème, au cours de la période de stage, l'enseignant du CFP responsable de l'élève fait toujours, selon Mathieu, une visite du stagiaire et des travailleurs de la centrale

thermique. En fait, dans la perspective de ce formateur hiérarchique, « les enseignants ne veulent pas nous prendre plus de temps encore. Déjà qu'on accepte de prendre des stagiaires » (Entrevue –Temps 1). L'enseignant rencontre principalement le stagiaire dans le milieu en lui demandant « s'il accomplit bien son travail de stage, où il est rendu dans ses tâches à réaliser par rapport à son cahier de stage » (Entrevue –Temps 1). Après, il prendra du temps pour questionner le formateur, Mathieu particulièrement, pour qu'il lui fasse part de son appréciation. Selon Mathieu, ce suivi représente un facteur favorable à l'accompagnement, car l'enseignant passe toute la journée sur place,

il se promène avec le stagiaire, il vérifie si ce qui est écrit dans le cahier de stage coïncide avec la réalité. Il connaît bien les systèmes donc il s'assure de son travail de stage. Ça fait que, pour moi, cette journée-là, je trouve que c'est super bon, car ça m'empêche d'avoir besoin de le faire. (Entrevue – Temps 1)

En ce qui a trait au microsystème, pour Mathieu, un facteur favorable à l'accompagnement réside dans le développement d'une relation de confiance, constructive, qui s'établit entre le stagiaire et les travailleurs en place. Selon lui, l'établissement d'un climat ouvert facilite la communication, particulièrement dans le cadre d'une formation comme celle du stagiaire.

Pour Mathieu, la disponibilité du formateur constitue un autre élément facilitant l'accompagnement: « Si tu veux que la communication s'établisse, il faut être disponible. [Il ne] faut pas que le stagiaire soit juste laissé à lui-même, sinon il n'y a pas d'accompagnement, dans le fond » (Entrevue –Temps 1). Dans ces propos, le formateur hiérarchique suppose qu'établir une bonne communication entre les acteurs du système et s'assurer de la volonté des formateurs de s'impliquer dans le projet de formation sont des éléments qui contribuent de façon majeure à l'accompagnement. Quant au formateur relais, Manuel, il identifie en entrevue d'autres facteurs favorables : « La personnalité des stagiaires fait une grosse différence. S'ils posent des questions, s'ils démontrent de l'intérêt dans ce domaine, c'est qu'ils veulent apprendre. C'est plus facile, plus motivant de donner des explications » dans ce contexte (Entrevue –Temps 2).

Par contre, selon Manuel, il faut compter parmi les aspects négatifs de l'accompagnement les situations où le formateur hiérarchique, Mathieu, sans consulter les employés, impose l'accueil de deux stagiaires à la fois. Manuel explique : « Le fait de recevoir trop de stagiaires à la fois » dans cet environnement de travail représente un obstacle à leur accompagnement (Entrevue – Temps 2). Il précise que, compte tenu de l'espace dans la salle de contrôle et du nombre restreint d'opérateurs en fonction le jour, la présence de plus d'un stagiaire dans le service complique le rôle du formateur responsable de l'accompagnement.

Pour Malik, le stagiaire, une des principales difficultés dans l'accompagnement réside dans le « *timing*. Tu peux arriver trois semaines trop tard et manquer l'entretien annuel. Ils ne peuvent pas nécessairement faire une cédule [programmation] d'ouvrages en fonction du stagiaire qu'ils recevront » (Entrevue – Temps 2). Malgré cet impondérable, l'élève ajoute : « Généralement, je réussis à trouver quelque chose dans la période de stage pour toucher à des équipements. C'est sûr que je ne pourrai pas tout voir, je ne peux pas modifier les opérations pour tout voir » (Entrevue – T 2). Les propos du stagiaire illustrent ici la capacité d'adaptation nécessaire pour exploiter les quatre séquences en entreprise prévues dans son programme d'études afin d'optimiser les apprentissages.

Parmi les facteurs identifiés par Malik comme favorables à l'accompagnement, l'approche en alternance demeure fondamentale pour les apprentissages dans les différents milieux qu'il a visités au cours de sa formation. À ce sujet, il dit :

Moi, je trouve que c'est bien que l'on ait plusieurs stages dans des endroits différents. Je m'investis dans mon apprentissage. J'aime bien le concept. C'est agréable quand les gens t'accueillent et ont le goût de te montrer les choses. J'ai pu acquérir une belle base. (Entrevue – Temps 2)

En guise de synthèse de ce troisième cas, il semble que plusieurs dimensions de l'accompagnement mis en place par l'un ou l'autre des formateurs de l'organisation relèvent du tutorat. Les propos des formateurs hiérarchique et relais, ainsi que les données collectées lors des périodes d'observation dans le milieu nous permettent de formuler ce constat. Par

contre, les données dégagées des entrevues avec Malik, le stagiaire, et les périodes d'observation de certaines opérations dans le milieu font ressortir des aspects proches du *modeling* comme forme d'accompagnement, une pratique ressemblant plutôt au mentorat et au compagnonnage.

La première section de ce chapitre de résultats a permis de mettre distinctement en évidence trois cas d'accompagnement en situation d'alternance en formation professionnelle. Par ailleurs, nous avons déterminé qu'une analyse transversale de ces trois cas enrichirait notre réflexion sur les formes d'accompagnement. C'est ce à quoi nous procéderons dans la deuxième partie de ce chapitre.

2. L'ANALYSE TRANSVERSALE DES CAS

La première partie du présent chapitre consistait à la présentation détaillée des résultats de chacun des cas, pris séparément, à partir de l'analyse des données recueillies à partir d'entrevues, de périodes d'observation, de la tenue d'un journal de bord ainsi qu'à partir de documents relatifs aux différents programmes d'études et à la planification des stages au calendrier. Cette deuxième partie, l'analyse transversale des cas, fait ressortir des éléments de convergence et de divergence, des caractéristiques et même des tendances (patterns) qui peuvent se présenter et nous aider à approfondir notre compréhension du phénomène à l'étude, en établissant des liens entre les différents cas, ce que Gagnon (2011) identifie comme un examen intercas. Dans le cadre de cet examen, et pour répondre à l'objectif général de notre recherche – décrire les formes d'accompagnement déployées par les formateurs en entreprise auprès des stagiaires dans un contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec – nous avons privilégié des regroupements visant à dégager des significations et possiblement à augmenter le potentiel de généralisation au-delà du cas particulier (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004). Cette interprétation, appuyée sur les trois cas retenus, tient compte des trois objectifs spécifiques de notre recherche :

1. Décrire le type de relation, le rôle et les fonctions de même que les visées de l'accompagnement;
2. Décrire et caractériser les modalités opérationnelles de participation au travail (activité), dans le guidage des opérations planifiées et les composantes sélectionnées par le formateur en entreprise, dans les situations professionnelles;
3. Dégager les facteurs favorables et les limites à l'accompagnement dans le pôle mésosystémique et microsystémique de l'alternance.

En prenant appui sur notre cadre conceptuel, enrichi par d'autres dimensions ressortant de l'analyse thématique de nos données, nous dégagerons dans l'analyse transversale les faits permettant de comprendre le phénomène de l'accompagnement. Elle s'appuiera sur l'ensemble de nos résultats, tout en établissant des liens avec nos objectifs

spécifiques afin de dégager une meilleure compréhension des formes d'accompagnement mises en œuvre par les formateurs en entreprises auprès des stagiaires dans leur parcours de formation. La lecture des prochains paragraphes sera facilitée par le tableau 20 qui présente une synthèse des participants pour les trois cas.

Tableau 20
Les participants des trois cas à l'étude

Cas	Rôle et fonctions	Nom
<i>Premier cas : Programme en soudage montage</i>		
Formateur en entreprise	Hiérarchique	Sylvain
Formateur en entreprise, contremaître de plancher	Relais	Simon
Stagiaire	stagiaire	Samuel
<i>Deuxième cas : Programme en vente de pièces mécaniques et d'accessoires</i>		
Formateur en entreprise	Hiérarchique-relais	Vincent
Stagiaire	stagiaire	Viola
<i>Troisième cas : Programme en mécanique de machines fixes</i>		
Formateur en entreprise, supérieur des opérateurs	Hiérarchique	Mathieu
Formateur en entreprise	Relais	Manuel
Stagiaire	stagiaire	Malik

Cette deuxième partie du quatrième chapitre se rapporte au thème central de l'accompagnement : elle traite de la relation, du rôle et des fonctions ainsi que des visées poursuivies par des formateurs en entreprise auprès du stagiaire. Cette partie se rattache au premier objectif spécifique de notre recherche. Dans un premier temps, nous discuterons du type de relation qui s'est établie entre les formateurs en entreprise et le stagiaire. Enfin, relativement aux visées de l'accompagnement, nous analysons les intérêts poursuivis par les formateurs en entreprise dans l'accompagnement en milieu de travail.

2.1 La relation développée entre les formateurs en entreprise et leur stagiaire dans cet environnement

Nous présentons dans cette section, la relation qui se dégage de nos analyses entre le formateur hiérarchique (FH) et le stagiaire, et la relation développée entre le formateur relais (FR) et le stagiaire selon la forme d'accompagnement déployée.

Dans l'ensemble des cas, pour ce qui est du type de relation établie avec les stagiaires par les formateurs en entreprise, il ressort de l'analyse transversale des cas la prépondérance d'un fonctionnement axé sur une relation professionnelle et fonctionnelle. La relation professionnelle a été définie comme une relation basée sur un climat d'échanges, de confiance et de respect, tandis que la relation fonctionnelle représente une relation de travail orientée vers des tâches à accomplir dans l'environnement de travail (Paul, 2003). Il apparaît, selon le discours tenu par les participants et les périodes d'observation dans le milieu, que les formateurs impliqués dans chacun des trois cas instaurent ce type de relations avec le stagiaire avec plus ou moins d'intensité. Néanmoins, plusieurs facteurs peuvent influencer le type de relation dans le milieu de travail.

Le fait de cumuler plusieurs années d'expérience professionnelle, d'avoir une expertise reconnue, de bien connaître le milieu organisationnel et, surtout, d'exprimer la volonté d'accueillir un stagiaire procurent une assurance aux formateurs en entreprise, ce qui leur permet d'établir la relation professionnelle et fonctionnelle, et de transmettre des savoirs (savoir-être et savoir-faire) du métier spécifiques à leur milieu, à leur environnement de travail. La relation de confiance semble s'instaurer aussi grâce aux années d'expérience développées dans l'intégration de nouveaux employés et de stagiaires puisque cette action fait partie des responsabilités, du rôle et des fonctions des formateurs hiérarchiques et du formateur hiérarchique-relais dans les trois cas étudiés.

Dans les trois milieux, le nombre d'années d'expérience des formateurs en entreprise en matière d'accompagnement de stagiaires en alternance³⁹ se situe entre 6 et 14 ans. Les

³⁹ Cela exclut l'accompagnement dans le cadre des programmes d'apprentissage en milieu du travail (PAMT), des stages conventionnels et d'autres approches pédagogiques que l'ATE pour les stages.

temps ont changé, car il semble bien y avoir un rapprochement entre le monde du travail et celui de l'éducation. Même si les enjeux de ces deux environnements demeurent sensiblement les mêmes actuellement, les prévisions associées aux besoins du marché du travail sont une grande priorité pour les entreprises. En référence aux écrits de Savoie-Zajc (2001), les changements associés aux activités pédagogiques entre les deux milieux varient surtout selon la conjoncture économique et les objectifs d'embauche (*Ibid.*), tout comme l'ont mentionné Mazalon et Bourassa (2003) auparavant. Présentement, au Québec, le taux de croissance nette d'emplois s'avère positif en présentant « deux sous-périodes de croissance – de 2005 à 2007 et de 2010 à 2012 –, entrecoupées par une période de déclin durant la crise financière de 2008 à 2009 » (Nikuze, 2015, p. 3). Il demeure ainsi plus facile pour le milieu scolaire, dans la situation actuelle, de négocier des places de stage significatives, d'adapter les contenus et les séquences en entreprise et, pour le milieu économique, d'exprimer ses besoins et de travailler en partenariat avec le milieu scolaire. Le fait de parvenir à une entente de partenariat en tenant compte de la nature de l'entreprise et de son rythme d'activité pour déterminer les séquences en entreprise, a par exemple permis à l'élève, dans notre deuxième cas, de bénéficier de situations d'apprentissage riches et diversifiées dans une période moins exigeante pour Vincent, le formateur hiérarchique-relais.

Pour les trois cas de notre étude, les formateurs en entreprise responsables de l'accompagnement semblent connaître le programme d'études et le contenu des stages du stagiaire. En ce sens, le formateur hiérarchique du troisième cas, nous explique :

Il y a quatre types de stage différents, ils les ont répartis dans l'année. [...] Il y a aussi, l'été, il faut qu'il fasse un stage en climatisation. Alors, il faut qu'il fasse plus des travaux connexes à la climatisation. On essaie d'encadrer les travaux, mais on ne va pas se limiter à ça; on va quand même tout faire [...] les opérations typiques de cette journée-là. (Cas 3, Entrevue Mathieu –Temps 1)

Lors de l'accueil, l'analyse montre dans deux cas sur trois que l'accompagnant a pris le temps de discuter des attentes liées au stage et de s'appropriier les objectifs du cahier de stage afin de faciliter l'atteinte de ces objectifs au cours de la séquence en entreprise. Cette prise en considération a rendu le stage profitable pour l'élève qui pouvait effectuer davantage

de liens entre les notions nouvellement apprises et les acquis réalisés au centre de formation en plus de faciliter son accueil et « son insertion dans les activités de travail » (Savoie-Zajc, 2001, p. 369) au sein de l'entreprise.

Comme nous l'avons observé, la relation développée entre les participants résulte des interactions en situation professionnelle. Elle représente la base des échanges et des interactions entre les acteurs, en action, dans ce milieu. Dans le modèle d'alternance, cette intersection centrée sur l'apprentissage, où les savoirs s'acquièrent en pratiquant, suppose le développement du projet de formation notamment en fonction du facteur temps et en fonction du développement de l'autonomie du stagiaire dans la réalisation des activités en situation.

L'analyse des entrevues a permis de distinguer trois types de compétences chez quatre formateurs sur cinq⁴⁰, soit les compétences relationnelles, pédagogiques organisationnelles (Paul, 2004). Précisons que les séquences en entreprise ne sont pas des stages d'observation dans les trois cas étudiés, mais bien des séquences en entreprise dont la finalité, l'intention pédagogique se veut l'insertion sociale et professionnelle (MELS, 2006). En conséquence, les stagiaires s'impliquent, participent aux activités relatives aux situations professionnelles et s'intègrent progressivement dans l'environnement de travail où le stage est réalisé.

En ce qui a trait aux compétences relationnelles, nos résultats mettent en évidence une relation quelque peu asymétrique au début du parcours de formation. Cette asymétrie peut s'expliquer par l'adaptation au milieu pour le stagiaire, par la présence d'une nouvelle personne dans l'entreprise, par l'âge du formateur avec lequel le stagiaire effectue son stage, mais surtout, dans cette situation, par l'expertise professionnelle du formateur en entreprise. Selon Paul (2003), le type de relation asymétrique se présente dans des interactions entre un ancien et un novice dans une situation de travail, selon des règles spécifiques au métier, des règles sociales associées à l'expertise de l'employé d'expérience. En prenant en considération le facteur temps, selon la tâche ou l'action à réaliser, les conditions de

⁴⁰ À l'exception du formateur hiérarchique du premier cas, les trois compétences ont été relevées chez tous les formateurs.

réalisation et les résultats obtenus, la relation tend graduellement vers la symétrie; les périodes d'observation dans le milieu consolident cette évidence :

Il semble y avoir une belle collaboration entre les employés dans l'entreprise. On m'indique que des employés servent de compagnon à Samuel [stagiaire, 1^{er} cas] dans l'entreprise, puisque certains employés suivent le Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) avec Emploi Québec. (Journal de bord, 1^{er} cas, 31/01/2014)

La mise en place de ce programme d'apprentissage dans l'environnement de travail, peut effectivement influencer les choix, les habitudes personnelles des employés à participer à la formation de stagiaires selon certaines modalités comme formateurs, et l'apport ou l'assistance des autres employés dans l'entreprise.

En prenant pour exemple un extrait de l'entrevue avec Samuel, le stagiaire du premier cas, le type de relation développée par les formateurs en entreprise (Sylvain et Simon) se décrit ainsi :

Je te dirais que c'est une très bonne relation : confiance, complicité... On parle du futur, quand je serai sur les chantiers. [...] on est là pour travailler en équipe, s'entraider les fois où c'est des tâches plus complexes. Je sais que je n'ai pas encore beaucoup d'expérience alors, je demande plus de me faire valider au lieu d'avoir à recommencer. Comme maintenant, je monte des convoyeurs, ils voient l'autonomie que j'ai et la précision dans mon travail. (Entrevue –Temps 2)

Nous pouvons distinguer que la relation, décrite par le stagiaire, favorise les échanges, l'entraide entre les employés. Dans cet environnement, puisque les employés travaillent en équipe la majorité du temps, le formateur qui fait la même chose que le stagiaire instaure « des rapports de professionnel à professionnel, d'égal à égal » selon Timan et Devaux (2000, p. 55). Selon la typologie élaborée par ces auteurs, nous pouvons qualifier ce profil de tuteur collègue, soit un formateur « qui travaille avec le stagiaire et qui fait la même chose que lui. Il est prêt à intervenir pour prévenir les erreurs ou faire à la place du stagiaire dans les passages difficiles » (*Ibid.*, p. 55). Selon Paul (2003), l'asymétrie dans la relation, surtout au départ, est observée aussi dans la pratique du mentorat, lorsque le formateur joue

clairement le rôle d'aîné ou d'employé expérimenté auprès d'un stagiaire. Dans notre exemple, la relation réfère, comme nous l'avons précisé, à une relation fonctionnelle et professionnelle, qui tend de plus en plus vers la symétrie au fur et à mesure que le stagiaire acquière de l'expérience et de l'autonomie dans son métier.

Dans le premier cas, comme dans les deux autres cas d'ailleurs, le fait que des employés se portent volontaires pour accompagner un stagiaire atteste de leur volonté d'assumer le rôle de formateur. Le fait d'accompagner un stagiaire dans cet environnement témoigne de la volonté du formateur de transmettre des savoirs liés au travail de même que le développement de ses capacités relationnelles. Les formateurs disent y gagner aussi une certaine valorisation personnelle.

Dans les trois cas analysés, en fonction de l'autonomie du stagiaire, la relation asymétrique du début tendra graduellement vers plus de symétrie, autrement dit vers une relation entre collègues de travail agissant en synergie sur le même pied d'égalité vers un objectif commun. Bref, le type de relation peut toucher les différentes formes d'accompagnement; elles se précisent cependant en fonction de l'intention, du but visé. Dans le coaching, pour notre premier cas, le type de relation vise des objectifs sur le plan des résultats (Paul, 2004) : la responsabilisation et l'autonomie selon les besoins à court terme (Whitmore, 2008). Pour le mentorat, dans le deuxième cas, le type de relation est axé prioritairement sur le développement de la personne (Audet et Couteret, 2005) quoique la supervision vise à développer la confiance en soi dans l'apprentissage (Bélanger et Robitaille, 2008). Enfin, pour le tutorat, dans le troisième cas, le type de relation vise l'adaptation progressive aux structures, l'intégration dans le milieu professionnel (Mayen, 2000).

L'accompagnement par un formateur en entreprise s'envisage dans une relation spécifique : une relation éducative impliquant des procédures associées à l'entente de stage en alternance. L'établissement de la relation dans ce cheminement et son développement suppose un engagement des acteurs en présence, la qualité et la fréquence des interactions pour travailler, pour apprendre, tout en tenant compte de l'adhésion graduelle de chacun au

projet de formation. Continuons dans l'exploration des autres dimensions pour clarifier la forme d'accompagnement en considérant, par l'analyse transversale, le rôle et les fonctions des formateurs en entreprise auprès du stagiaire.

2.2 Le rôle et les fonctions des formateurs hiérarchiques et relais

Dans le cadre de l'analyse transversale, nous donnerons des précisions, de façon plus globale, sur les trois sous-thèmes qui se greffent au thème de l'accompagnement. Ainsi, nous présentons dans cette partie les données relatives aux processus d'accompagnement étudiés se rapportant à 1) l'accueil et au suivi; 2) au rôle et aux fonctions, et enfin 3) à l'évaluation du stagiaire par les formateurs hiérarchiques ou les formateurs relais.

À titre de rappel, les définitions retenues pour l'analyse thématique des trois sous-thèmes relevant de la notion de l'accompagnement (p. 160) sont les suivantes : 1) L'accueil permet normalement au formateur et aux employés du milieu de créer une relation avec le stagiaire, de lui expliquer des règles, de localiser des équipements, de lui exprimer, dans certains cas, des attentes par rapport aux situations professionnelles et de lui transmettre des exigences liées à l'environnement de travail; 2) Le rôle et les fonctions du formateur couvrent l'ensemble des actions de soutien relevant de ses responsabilités pour le développement progressif des compétences visées chez le stagiaire; 3) L'évaluation est intégrée à la mise en action par des rétroactions relatives au processus ou aux résultats obtenus (ou par l'évaluation formative du formateur en entreprise). Cette dernière fonction se décline en deux : l'évaluation administrative réfère à l'action de compléter le cahier de stage pour l'enseignant du centre de formation professionnelle et, comme nous l'avons précisé précédemment, l'évaluation certificative (ou sommative) relève des responsabilités de l'enseignant puisqu'elle fait partie de ses tâches inscrites dans la convention collective. À partir des définitions qui précèdent, nous verrons dans la prochaine sous-section comment ces sous-thèmes, pour les trois cas étudiés, alimentent notre réflexion sur l'accompagnement.

2.2.1 L'accueil d'un stagiaire dans le milieu de travail

L'activité d'accueil du stagiaire apparaît assez similaire dans les trois milieux étudiés : le formateur hiérarchique, dans les premier et troisième cas, et le formateur hiérarchique-relais responsable de l'accompagnement, dans le deuxième cas, présentent le stagiaire à l'ensemble des employés et procèdent à la visite des lieux et des installations dans le milieu de travail. Cette première étape s'avère aussi l'amorce du développement de la relation de confiance et de l'intégration du stagiaire dans le nouvel environnement.

Lors de cet accueil, l'analyse montre dans deux cas sur trois que l'accompagnant a pris le temps de discuter des attentes liées au stage et de s'approprier les objectifs du cahier de stage afin de faciliter leur atteinte au cours de la séquence en entreprise. La connaissance du contenu curriculaire se reflète dans les actions des formateurs relais et du formateur hiérarchique-relais, dans le deuxième cas, dans les activités proposées et dans les interactions réalisées en vue de l'atteinte des objectifs reliés au stage. Pour le troisième cas, quand la situation le permet, les activités de travail sont planifiées dans un environnement spécifique, ce qui entraîne parfois un changement de milieu en fonction des systèmes et des équipements requis pour l'atteinte des objectifs de formation. En dépit du fait que, dans le premier cas, peu de discussions sur le cahier de stage aient été constatées dans le milieu du travail, nous estimons que le formateur relais avait une certaine connaissance des contenus des différentes séquences en entreprise, dans la mesure où il a déjà complété ce programme d'études, travaille dans ce domaine depuis déjà plusieurs années et agit comme formateur accompagnant le stagiaire sur une base quotidienne. Cependant, nous n'avons pas de données précises en ce sens.

Globalement, les résultats pour l'accueil et l'intégration du stagiaire dans l'entreprise montrent que les actions des formateurs semblent dédiées de prime abord à la connaissance mutuelle entre les participants et aux spécificités du nouvel environnement de travail du stagiaire. Les actions recensées semblent similaires à celles constatées dans l'étude de Mazalon, Gagnon et Roy (2014) dans laquelle, lors de l'arrivée du stagiaire, le superviseur fait visiter l'entreprise (87 %), présente le personnel (81 %) pose des actions dans l'accueil

du stagiaire qui permettent à ce dernier de s'insérer plus facilement dans son milieu, socialement et professionnellement.

2.2.2 *Le rôle du formateur dans son accompagnement quotidien*

Dans les premier et troisième cas, le rôle de l'accompagnement au quotidien est exercé par les formateurs relais et, pour le deuxième cas, celui qui l'exerce a été identifié comme formateur hiérarchique-relais. Selon la définition retenue (Boru, 1996), une partie des responsabilités de l'accompagnant consistent à conduire le stagiaire à travers différentes étapes d'apprentissage selon une progression, à lui transmettre des connaissances, à développer chez lui des savoirs et des compétences associées au métier choisi et à l'assister dans des tâches spécifiques par sa participation dans l'action. Précisons aussi, en ce qui concerne les trois cas de notre étude, qu'aucun des formateurs n'exerce uniquement un rôle pédagogique dans l'entreprise : chacun remplit les tâches relatives à son poste, dans son métier. Lors de la présence d'un stagiaire, toutefois, ils détiennent tous les trois la responsabilité de l'accompagnement de ce dernier en plus de remplir leurs tâches habituelles.

De façon générale, les formateurs assurent le rôle et les fonctions relatives au développement des compétences du stagiaire. Ils visent également l'acquisition de son autonomie dans le métier. Lors de certaines périodes d'observation en situation professionnelle, nous avons constaté que cette autonomie se développe lorsque le stagiaire apprend en observant le travail de l'Autre (Mayen, 2002); il regarde avec attention et suit l'exemple, selon un mode d'apprentissage qualifié par Tilman et Delvaux (2002) d'« observation-imitation » (p. 58). Ce mode d'apprentissage dans l'action semble convenir au développement et à l'acquisition des gestes du métier, à la maîtrise des procédures et à leur enchaînement requis pour une tâche en situation professionnelle (*Ibid.*).

Dans un contexte de production comme celui de notre premier cas, l'accompagnement amène les formateurs à adopter une logique favorisant l'acquisition des savoir-faire qui s'appuie sur la responsabilisation et le renforcement de l'autonomie : les formateurs tentent de rendre le stagiaire plus opérationnel et l'encouragent à obtenir le support de l'équipe de travail, ce qui s'avère semblable à une forme de coaching. Nous

constatons aussi que le milieu de production impose une formation visant l'acquisition des procédures indispensables à la réalisation d'un projet. Cette logique d'organisation des apprentissages et de mise au travail visant l'intégration des normes relatives à la qualité de la production doivent être acquises à court ou à moyen terme. Les formateurs accordent donc une attention soutenue à l'acquisition des savoir-faire par le stagiaire.

Dans les situations professionnelles, nous pouvons relever une stratégie plus graduelle adoptée dans le deuxième cas par le formateur hiérarchique-relais d'une entreprise de service, lorsqu'il évoque son rôle d'accompagnant. En fait, cette stratégie réfère à un processus d'apprentissage reflétant une progression dans le parcours de l'apprenant, soit un soutien régulier de l'accompagnant dans le développement des connaissances, des aptitudes, des savoir-être et des savoirs relatifs aux étapes structurées pour l'apprentissage, en lien avec le développement des compétences ciblées. Selon l'adaptation, les réactions, la progression de la personne stagiaire et l'autonomie qu'elle acquière dans les différentes tâches, le formateur peut s'éloigner progressivement, lui faire confiance.

À partir d'extraits du discours des formateurs relais ou du formateur hiérarchique-relais, il est possible d'associer à l'accompagnement des fonctions de socialisation et de formation (Girard, McLean et Morissette, 1992; Paul, 2003). La socialisation s'installe au fil des interactions qui s'établissent avec les différents employés dans une relation de confiance visant l'autonomie. Quant à la fonction de formation, elle permet au stagiaire de s'initier, d'apprendre, de comprendre, d'analyser et de s'interroger au regard des tâches réalisées dans la situation professionnelle dans laquelle il s'est impliqué. Dans ses interventions, le formateur en entreprise respecte le rythme de la personne stagiaire, observe ses acquis et ses difficultés et évalue l'exactitude de la tâche tout en demeurant à proximité pour offrir un soutien, dans une relation d'aide. Ces caractéristiques réfèrent davantage au tutorat et au mentorat.

Relativement aux fonctions de socialisation et de formation, nous relevons, dans les propos du formateur hiérarchique du troisième cas, les différentes étapes qu'il prévoit dans l'apprentissage d'une tâche. À ce sujet, Mathieu affirme :

Moi, je te dirais que l'accompagnement, comme quand on prend une situation spécifique qui est d'aller faire les tests d'eau [...]. C'est d'expliquer c'est quoi l'objectif de ce qu'on va faire, avant. Après ça, mon objectif, c'est de faire les tests d'eau pour telle et telle raison. Maintenant, on va le faire ensemble, je vais te montrer comment faire. Pis après ça, je vais te montrer qu'est-ce qu'on fait avec les résultats. Ça fait que l'accompagnement, c'est d'être là pendant tout le processus d'apprentissage. Vraiment, du début, le pourquoi, à aller jusqu'au comment, pis à l'évaluation des résultats de cela. (Entrevue –Temps 1)

Cette progression des actions dans une situation professionnelle, comme on pourra le constater dans la section suivante, repose sur les étapes de guidage de l'activité de l'apprenant en développement. Dans le dispositif en alternance, les fonctions de socialisation et, surtout, de formation découlent d'une approche constructiviste du développement des compétences, lesquelles s'acquièrent dans la participation active de l'apprentissage en situation (Geay et Sallaberry, 1999). Ces fonctions sont identifiées particulièrement dans la pratique de tutorat (Kunégel, 2005; Mayen, 1999, 2002).

Les résultats liés à cette dimension de l'accompagnement, soit le rôle du formateur en entreprise, témoignent, de façon assez similaire pour les trois cas à l'étude, qu'ils mobilisent l'apprenant en considérant différentes étapes de réalisation d'une activité en situation professionnelle. Ces situations seront aménagées, lorsque c'est possible, pour rendre les conditions de réalisation de la tâche plus accessibles. Selon la capacité du stagiaire, les formateurs lui permettront de s'impliquer, graduellement, dans des tâches à complexité croissante.

2.2.3 *La fonction d'évaluation du stagiaire en action*

En ce qui a trait au sous-thème de l'évaluation, les données montrent que les formateurs en entreprise, dans les trois cas, évaluent leur stagiaire à l'aide du formulaire administratif remis par l'enseignant du centre de formation professionnelle (CFP). À cet égard, nous constatons une collaboration entre les acteurs de l'entreprise et ceux du centre de formation professionnelle (CFP) dans le projet d'alternance. Comme Savoie-Zajc et Dolbec (2002) l'ont observé, la collaboration entre les partenaires des deux milieux de formation,

repose sur les relations personnelles amorcées par les enseignants des CFP, ce qui facilite par la suite la prise en compte du cahier d'évaluation du stagiaire.

Un autre aspect qui retient notre attention est l'évaluation formative effectuée par les formateurs en entreprise. Nos données témoignent du fait que tous les formateurs impliqués au quotidien dans des situations professionnelles auprès des stagiaires procèdent régulièrement à l'évaluation du stagiaire. Dans le stage en alternance, le « processus pédagogique contextualisé » permet d'assurer la progression de l'apprenant par l'acquisition de compétences avec les réalités du monde du travail (MELS, 2006b). Tout comme Durand (2012) le souligne, « l'apprentissage *du* et *au* travail y est contextualisé comme la construction de savoirs nouveaux déterminant des actions plus efficaces et efficientes » (p. 69). L'acquisition des savoirs au travail pourra par la suite être transformée en savoirs pour agir dans ce milieu (*Ibid.*). À travers ces différents processus d'apprentissage dans l'action, l'approche « *Workplace Learning* insiste très fortement sur le rôle de la pensée réflexive sur (et dans) l'action » (Bourgeois et Mornata, 2012, p. 47). Ce courant « marqué par des théories (socio)constructivistes de l'apprentissage » (*Ibid.*) tente également de faire ressortir « l'optimisation des environnements de travail, ainsi que des dispositifs de formation et d'accompagnement en situation » (p. 34). À titre d'exemple, nous retenons l'extrait suivant provenant du formateur hiérarchique impliqué dans le troisième cas, Mathieu, quant au sous-thème de l'évaluation et de la réflexivité dans l'action :

Quand tu lui expliques [au stagiaire] comment faire de quoi, tu peux regarder comment qu'il fait, s'il fait comme tu as dit, pis avec les résultats, c'est parfait. Mais je pense que le mieux, c'est quand le stagiaire vient donner un *feedback*, il te réexplique ce qu'il a fait. Ceux qui posent des questions, moi, je pense que c'est un bon signe d'apprentissage, pis après ça, tu peux comparer les résultats : « Bon, j'ai fait mes lectures, ça m'a donné tels ou tels résultats, ben hier, toi, t'avais eu tels résultats, qu'est-ce qui peut expliquer les différences? (Entrevue – Temps 1)

L'évaluation formative se réalise par l'intervention du formateur auprès de son stagiaire. Dans le prolongement des travaux de Dewey (1859-1952), les travaux de Schön (1983) ont montré que l'analyse réflexive impliquée dans l'évaluation formative ou la

rétroaction donne lieu à deux niveaux de réflexion. Le premier représente l'analyse réflexive en cours d'action, qui consiste à penser dans l'action; le second niveau concerne l'analyse réflexive sur l'action. Plus approfondi, ce niveau d'analyse implique de prendre une distance, un recul et de s'interroger sur les résultats de son action, de comparer les résultats précédents, de comprendre la démarche, de réfléchir sur l'action (Perrenoud, 1998). En effet, à travers les interactions durant la réalisation de la tâche, l'extrait qui précède montre, pour le troisième cas, comment les différents aspects de ce processus dans la réalisation d'une tâche peuvent prendre place. La rétroaction, le questionnement, l'évaluation formative (et les encouragements) et le rôle du langage dans les interactions dans l'action incitent à la pensée réflexive. Dans le cadre des entrevues et des périodes d'observation, nous avons obtenu des données à cet effet pour les deux premiers cas, mais surtout pour le troisième cas de notre recherche.

En fonction des étapes d'apprentissage, les interactions permettent de répondre à la diversité des conditions se rattachant à la tâche à réaliser, à savoir : questionner, réexpliquer, s'assurer de l'évolution des étapes permettant la réalisation, guider les opérations selon la maîtrise des acquis et des savoirs, ajuster et valider l'action. Ces interactions impliquent donc plusieurs actions en fonction de la complexité de la situation professionnelle. En outre, dans cette activité, le discours sur l'évaluation – du processus ou des résultats – renvoie aussi à un accompagnement permettant d'apporter un soutien et une réflexion à l'apprenant dans l'action afin qu'il puisse construire ses apprentissages.

Finalement, dans deux cas de notre étude, les formateurs hiérarchiques conservent une copie de l'outil d'évaluation réalisé par l'enseignant du CFP en vue de combler des besoins éventuels de main-d'œuvre dans leur entreprise. Pour Sylvain (premier cas) et Vincent (deuxième cas), employés dans des PME, ces documents sont complétés d'une façon plus informelle. Cependant, pour Mathieu (troisième cas) qui travaille dans une grande entreprise, les informations relatives à l'évaluation des stagiaires sont conservées dans une banque de données et donc, prises en charge par le service des ressources humaines. Cette banque de données fera en sorte que l'entreprise pourra accéder à des informations pertinentes dans le cadre de procédures d'embauche éventuelles, à la fin du parcours de

formation. D'ici là, les formateurs jouent leur rôle d'accompagnant en entreprise en tenant compte de certaines visées pour le stagiaire, des visées dont nous présentons l'analyse dans la prochaine section.

2.3 Les visées de l'accompagnement

Deux éléments ressortent de l'analyse transversale de cas relativement aux visées de l'accompagnement par le formateur en entreprise. Les données traduisent d'abord, dans les trois cas, que les formateurs poursuivent des finalités d'autonomie et de responsabilisation dans le métier choisi par les stagiaires. Ces accompagnants mettent en œuvre des actions pour que des changements – défis, progression, apprentissages, insertion sociale et professionnelle, réussite – s'opèrent dans le parcours de formation des stagiaires en alternance, où le facteur temps est identifié comme un élément important. La durée de la séquence en entreprise, en alternance, permet également aux stagiaires de mieux s'insérer dans ce milieu de travail.

Globalement, l'ensemble de ce qui est transmis dans l'environnement de stage, connaissances, savoirs, compétences, se réalise particulièrement dans l'interaction entre le formateur en entreprise et le stagiaire. La relation développée diffère en fonction des acteurs, comme nous l'avons vue, mais varie aussi en fonction du contexte, de la disponibilité selon les exigences de l'organisation, de la situation économique et des besoins de l'entreprise. Au départ, le fait d'accepter d'accompagner un stagiaire en alternance implique, dans l'entente avec l'institution scolaire, que le formateur en entreprise poursuive le développement des compétences du programme d'études et veille à l'intégration de ce dernier à la vie professionnelle de l'entreprise (MELS, 2006c). Ainsi, les formateurs en entreprise, notamment, permettent au stagiaire d'acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, mais favorisent aussi chez lui le développement d'une plus grande autonomie dans le métier.

En ce qui concerne les résultats quant aux visées de l'accompagnement, elles se situent, comme nous l'avons évoqué, sur le plan de la responsabilisation et de la croissance de l'autonomie. Pour le premier cas, les visées se traduisent implicitement par la qualification pour une embauche éventuelle, à court terme. Dans ce milieu, tout comme dans les autres

environnements, les formateurs visent le développement de compétences ciblées, liées aux besoins de l'entreprise. Ce développement est toutefois tributaire de la confiance, de la motivation et du respect entre les participants. L'exemple suivant présente une transition lors de laquelle le stagiaire acquiert une plus grande autonomie dans la réalisation des différentes tâches. Sylvain, le formateur hiérarchique du premier cas, explique :

Je sais qu'au début, l'employé qui travaille avec [le stagiaire] aura à passer plus de temps pour lui montrer, mais au fur et à mesure qu'il prend confiance, qu'il comprend le travail (le travail à faire), il prendra moins de temps et le [formateur] le laissera travailler de façon plus autonome.
(Entrevue –Temps 1)

Les formateurs ou les collègues de travail œuvrent près du stagiaire ou en équipe avec lui. Ils veulent tous le rendre efficace et prêt à fonctionner, du moins dans certaines tâches du métier. D'une façon peut-être un peu plus marquée dans le premier cas, les formateurs visent une amélioration des performances et l'acquisition des compétences ciblées, soit les savoir-faire identifiés et progressifs chez le stagiaire dans son parcours de formation. Ces intentions font particulièrement référence au coaching, mais aussi au tutorat. Quant au deuxième cas, plusieurs de nos résultats s'apparentent à l'acquisition de savoir-être dans un premier temps, puis de savoir-faire dans une entreprise de service.

Les finalités d'autonomie et de responsabilisation dans le métier choisi par les stagiaires font ressortir chez le formateur hiérarchique (troisième cas) et le formateur hiérarchique-relais (deuxième cas), des compétences corporatives, tant par le leadership dont ils font preuve (Paul, 2003) que par les responsabilités assumées dans leur poste de travail. À cet égard, le formateur impliqué, dans le deuxième cas, nous confie qu'il n'hésitera pas à recommander un stagiaire à un de ses collègues pour combler un besoin de main-d'œuvre. Dans les garages, nous dit-il, ce sont uniquement les services des ventes qui sont en compétition, pas les services aux pièces. Alors « quand on peut, il faut s'entraider » (Entrevue –Temps 2, Cas 2).

Finalement, les visées d'accompagnement du stagiaire dans le troisième cas correspondent à une relation d'aide professionnelle, axée sur l'acquisition de savoirs, de

savoir-faire et d'expérience puisque, pour ce secteur de formation, les exigences de l'entreprise ne permettent pas aux stagiaires finissants d'accéder à un poste d'opérateur : faute d'expérience, la durée du programme d'études et les compétences acquises dans la formation en alternance s'avèrent insuffisantes pour répondre aux impératifs d'un poste d'opérateur dans ce milieu de travail, présentement.

2.4 La mise en action de l'apprenant : le guidage de l'activité en situation

À titre de rappel, notre recherche doctorale avait pour deuxième objectif de décrire et de caractériser les modalités opérationnelles de participation au travail (activité), dans le guidage des opérations planifiées et les composantes sélectionnées par le formateur en entreprise, dans les situations professionnelles. Au regard de cet objectif, nous avons tout d'abord défini l'axe thématique de la situation de travail pour concevoir l'arborescence indispensable à l'analyse par thématisation. Cette situation de travail réfère dans notre étude aux différentes fonctions du formateur dans un processus plus global de production ou de service. Plus précisément, c'est le concept de situation professionnelle qui a été utilisé et décliné en sous-thèmes afin de caractériser les modalités de participation au travail, soit les composantes et les opérations de guidage de l'activité entreprise en situation professionnelle. Selon différents écrits scientifiques, cette analyse de l'activité en situations professionnelles s'inscrit dans le champ de la didactique professionnelle (Mayen, Métral et Tourmen, 2010; Mayen et Olry, 2012; Mayen et Vanhulle, 2010; Pastré, 2011).

Notre deuxième objectif de recherche nous a permis de repérer la présence de guidage en situation professionnelle, soit l'action à la suite d'une interaction entre le formateur et le stagiaire dans l'environnement de travail. Nos résultats confirment la présence de ces actions et interactions entre les participants et l'implication progressive de l'apprenant dans de telles situations professionnelles. En fait, dans l'analyse des données, quatre sous-thèmes liés à la situation professionnelle, donc impliqués dans le guidage de l'activité ressortent des trois cas analysés. Nous constatons en effet que les interactions des formateurs relais Simon (premier cas) et Manuel (troisième cas), celles du formateur hiérarchique-relais, Vincent (deuxième cas), de même que du formateur hiérarchique Mathieu (troisième cas)

leur permettent de préciser les composantes suivantes : 1) le but à atteindre ou l'objet à transformer; 2) les conditions de réalisation; 3) les ressources et 4) les savoirs que la personne stagiaire peut mobiliser pour exécuter l'action selon la tâche à entreprendre. Notons que l'activité est toujours en lien avec les conditions de réalisation, à un moment particulier.

Nous présentons, ici, deux exemples qui impliquent différentes opérations de guidage en fonction des composantes liées à l'activité. Dans le premier cas, questionné sur les procédures engagées dans le travail quotidien, le formateur relais du troisième cas, Manuel, précise :

dans les premières étapes de réalisation d'un morceau [par le stagiaire], il faut qu'il fasse sa lecture de plan comme il le faut et qu'il comprenne sa pièce. Une fois qu'il a compris sa pièce, il faut qu'il soit capable de visualiser ce qu'il va faire avant de commencer. (Entrevue –Temps 1)

Dans le deuxième cas, également questionné sur les procédures utilisées dans le travail quotidien, le formateur hiérarchique-relais, Vincent, explique : « Quand notre stagiaire est arrivée, en début de semaine, je lui avais expliqué comment passer la commande, vérifier les numéros de pièces et aller trouver la pièce dans le système informatique qu'elle a à son bureau » (Entrevue –Temps 1, Cas 2).

Dans les activités réalisées par les différents acteurs en entreprise, l'ensemble des données nous permet d'apprécier le nombre de références aux conditions de réalisation (matérielles, techniques, sociales) et aux ressources mobilisées (humaines ou matérielles), qui représentent les composantes qui rendent possible et orientent l'action en fonction du but à atteindre. Notre analyse nous amène à avancer que les opérations réalisées, surtout au début du stage, font référence à l'orientation de l'action, à quelques actions d'exécution par le stagiaire et de contrôle, surtout par le formateur, pour opérationnaliser l'activité.

Nous constatons que les formateurs impliqués dans notre étude font aussi appel aux savoirs mobilisés dans l'activité, notamment dans les premier et troisième cas. Ces accompagnants renvoient la personne stagiaire à ses connaissances, aux notions et aux

habiletés déjà maîtrisées en faisant des liens avec les notions plus théoriques de leur programme d'études, dans une perspective constructiviste et socioconstructiviste.

En termes de guidage des opérations, voyons maintenant comment se déroule le rythme des actions en fonction de l'activité auprès des stagiaires dans le milieu de travail. Dans le deuxième cas, en suivant la progression, le rythme et le niveau de développement de la stagiaire, le formateur Vincent adapte les opérations de guidage de la tâche. Comme la stagiaire exécute déjà plusieurs étapes nécessaires à la réalisation de la tâche, le formateur a confiance en elle et il sait qu'elle maîtrise cette tâche, du moins en partie. L'opération de contrôle qu'il exerce en demandant à Viola « de venir [l]e voir avant de finaliser la tâche » (Entrevue – Temps 1) semble lui permettre de s'assurer de l'exactitude du processus menant aux résultats attendus. Si tout semble bien fait, il laisse la stagiaire exécuter les autres étapes de la tâche. Nous retrouvons aussi cette attention au rythme de progression des capacités du stagiaire dans le premier cas. Samuel, le stagiaire, y

fait évaluer ses soudures, ses montages, habituellement par le formateur relais qui se trouve à proximité dans l'atelier de travail. Il semble acquérir de plus en plus d'autonomie dans la réalisation des pièces pour la conception d'un convoyeur. Tout en travaillant en équipe, il veille à s'assurer de chacune des étapes dans la réalisation de ce montage. (Journal de bord, cas 1, 31/01/2014)

Par des opérations de contrôle, Simon, le formateur relais, vérifie la qualité des soudures effectuées par Samuel. Il valide le travail avant que le stagiaire puisse continuer ses tâches jusqu'à l'assemblage. En somme, sans nécessairement illustrer par un exemple les opérations de contrôle faites dans le respect et la progression de l'apprentissage, pour le troisième cas, les résultats obtenus vont dans le sens de ces étapes soutenant la réalisation de la tâche et l'apprentissage du stagiaire.

Dans les étapes de guidage, nos résultats montrent, d'une façon assez explicite, que ce sont les opérations d'orientation dans l'activité qui ressortent le plus dans les trois cas de notre étude. Même si l'opération de contrôle constitue aussi une forme d'accompagnement rapprochée ou de direct guidance (Billett, 2009) en impliquant la vérification de méthodes,

de stratégies et de règles liées à la procédure d'exécution, dans une perspective d'observation et d'évaluation, cette forme d'accompagnement prépare graduellement les stagiaires impliqués dans notre étude à intégrer des savoirs, par le biais d'opérations d'orientation, dans l'exécution des tâches. Au final, il est ainsi souhaité que les stagiaires exécutent les tâches apprises par l'automatisation de l'activité ou la maîtrise de la situation professionnelle. Parmi les actions qui ressortent de notre analyse, le contrôle permet au formateur d'identifier les actions d'exécution qu'il reste à connaître et à maîtriser par le stagiaire et les opérations d'orientation que ce dernier devra réexpliquer pour bien comprendre selon le but à atteindre, selon les étapes prédéterminées; nous constatons, dans certaines situations, qu'il échange également avec le stagiaire pour s'assurer d'une meilleure acquisition des connaissances.

L'ensemble de nos périodes d'observation dans les milieux du travail et nos entrevues avec les participants montrent que, de façon générale, les tâches du stagiaire sont planifiées et structurées par les formateurs en différentes étapes. Que ce soit l'assemblage et le soudage de pièces pour Sylvain ou Simon (premier cas), la recherche et la remise de pièces automobiles aux mécaniciens par Vincent (deuxième cas) ou la prise de mesures à partir d'outils par Mathieu ou Manuel (troisième cas), la planification des tâches du stagiaire s'inscrit dans le cadre routinier des situations professionnelles de l'entreprise. Pour les opérations d'exécution, les formateurs observés ne mobilisent pas beaucoup d'éléments des composantes de la situation professionnelle, mais pour l'orientation et le contrôle, plusieurs composantes sont impliquées pour obtenir le résultat. Le facteur temps dans l'activité implique notamment que des changements s'opèrent lors des interactions avec le stagiaire et après celles-ci dans le contrôle validation ou le contrôle post-action. Dans le temps, il semble plausible que le stagiaire aille lui-même de plus en plus vers les opérations d'orientation, car il aura développé différents savoirs, intégré la procédure de certaines tâches du métier, développé des compétences. Un retour réflexif permettra d'intégrer des opérations d'orientation de l'activité afin d'aller « jusqu'à la dimension cognitive de l'activité pour comprendre l'organisation de celle-ci » (Pastré, 2011, p. 29).

Comme plusieurs autres activités analysées dans les différentes situations professionnelles, les résultats qui précèdent témoignent que, dans la réalisation d'une tâche,

il existe une base d'orientation par le sujet. Cette orientation de l'action impliquant une dimension conceptuelle (*Ibid.*) se voit facilitée par la compréhension des conditions de réalisation, mais aussi par les acquis empiriques, les savoirs issus de sa formation professionnelle. Cependant, comme nous l'avons fait ressortir, la part du formateur dans les opérations d'orientation et de contrôle qui sait, par expérience, tenir compte des composantes et des variables en situation professionnelle demeure prioritaire dans l'accompagnement d'un stagiaire pour sa formation en alternance.

À cette étape, nous pouvons postuler que le guidage des opérations représente l'une des dimensions de l'accompagnement. Dans le but que le stagiaire accomplisse des tâches, développe les compétences ciblées et réalise de plus en plus efficacement l'activité, le formateur en entreprise organise, à partir de l'analyse de la tâche, l'action du stagiaire par le guidage de l'activité pour que ce dernier puisse en acquérir la maîtrise, avec le temps (Pastré, 2011). Ainsi, le guidage pourrait se retrouver dans chacune des formes d'accompagnement, qui sont pour la plupart définies institutionnellement. La mise en action du guidage est plutôt colorée par la forme d'accompagnement, car l'ensemble des opérations de guidage constitue une base en vue de construire des scénarios d'action en situation professionnelle, d'anticiper la suite logique de l'action, de prendre des décisions, puis de contrôler et d'ajuster le déroulement de l'action déterminée afin de l'évaluer au regard de sa réussite (Mayen, Métral et Tourmen, 2010). Le guidage peut être aussi influencé globalement par divers facteurs, présentés dans la prochaine section.

2.5 Les facteurs favorables et les limites à l'accompagnement

La deuxième partie du présent chapitre est consacrée à l'analyse des sous-thèmes reliés au thème central de l'accompagnement, sous-thèmes dont font partie les facteurs favorables à l'accompagnement et les facteurs limitant l'accompagnement du stagiaire. Ces sous-thèmes sont définis par sept entités, dont trois dans le mésosystème à savoir 1) les attentes et l'entente entre les deux milieux de formation; 2) les exigences de production ou de services dans l'entreprise et 3) l'environnement de formation, dans le mésosystème. Les quatre autres entités relèvent du microsystème : 1) les relations et le support de l'équipe de

travail; 2) l'attitude et l'engagement de l'apprenant; 3) la disponibilité, le temps, et 4) la formation spécialisée dans l'accompagnement de stagiaire, l'expérience dans l'accompagnement. Nous avons également regroupé dans une cinquième catégorie les autres facteurs, exclus du classement précédent, mais identifiés comme étant favorables ou limitant l'accompagnement du formateur en entreprise dans ce système.

En situant les facteurs favorables et les limites à l'accompagnement dans un contexte plus large, nous présentons d'abord les éléments de l'alternance qui, selon Clénet et Demol (2002), sont associés au mésosystème et, par la suite, nous présentons les facteurs présents dans le microsystème (de l'alternance). Ainsi, nous obtenons une vision plus globale des sources d'influence agissant sur le phénomène de l'accompagnement dans les milieux de formation au cœur de notre étude.

2.5.1 Le mésosystème de l'alternance

Sur le plan pédagogique, l'analyse des données révèle qu'un des facteurs du mésosystème favorable à l'accompagnement dans les milieux que nous avons observés réside dans les modes organisationnel et fonctionnel de la formation en alternance, ce qui concorde avec les résultats obtenus par Hardy (2005), Maroy et Doray (2002) et avec ceux de Hardy et Ménard (2008). L'approche de l'alternance semble favoriser l'articulation entre les milieux éducatif et productif. En effet, nous pouvons constater une entente des acteurs des entreprises avec les acteurs de l'institution ou du CFP, notamment dans le maintien de relations, dans l'implication pour la mise en place et le suivi du projet, et dans l'évaluation formative du stagiaire fait par le formateur en entreprise à partir des documents provenant du centre de formation professionnelle. Ce dernier facteur peut effectivement relever du mésosystème puisque, pour le troisième cas, l'évaluation du stagiaire réalisée par le formateur hiérarchique est transmise au service des ressources humaines, puis intégrée dans une banque de données pour répondre à des besoins éventuels de main-d'œuvre. Au plan pédagogique, toutefois, ce facteur relève davantage du microsystème; nous avons d'ailleurs fait ressortir, pour les trois cas analysés, ce facteur dans le rôle du formateur en entreprise.

Dans les cas analysés, les formateurs hiérarchiques et le formateur hiérarchique-relais accueillent des stagiaires depuis plusieurs années. Pour les deuxième et troisième cas, les formateurs acceptent de structurer le projet en fonction du contenu de formation identifié pour le stage. Il existe donc des attentes formulées en fonction des ententes entre les milieux de formation que sont l'école et l'entreprise. Ainsi, tout comme dans l'étude de Hardy et Ménard (2008), nos résultats révèlent que les enseignants visitent régulièrement les stagiaires dans leur parcours de formation, se renseignent sur les activités effectuées et sur les outils ou équipements utilisés. Par exemple, Mathieu (formateur hiérarchique, troisième cas) résume la visite d'un enseignant du programme de mécanique de machines fixes dans son milieu de travail :

Je te dirais... Ce qu'ils font, c'est qu'ils vérifient en premier avec le stagiaire. Toute la journée, ils vont la passer avec le stagiaire et voir qu'est-ce qu'il fait : s'il accomplit bien son travail de stage, où il est rendu dans ses tâches à accomplir. Pis après, c'est sûr qu'ils vont prendre du temps pour jaser avec nous pour voir notre appréciation, si on a des choses à dire, des conseils à donner ou quoi que ce soit. [...] Cette journée-là, elle sert à faire un suivi, totalement, de son travail de stage. (Entrevue – Temps 1)

L'extrait qui précède montre la collaboration développée entre l'enseignant et les acteurs du milieu de l'entreprise ainsi que l'implication de l'acteur du milieu scolaire dans le milieu productif avec le stagiaire en formation. Cette relation de collaboration peut s'expliquer par le type de programme d'études qui se réalise uniquement en alternance au Québec et dont le nombre d'élèves par groupe est plus restreint que dans les deux autres programmes d'études. Les enseignants du CFP ont donc plus de temps pour réaliser le suivi en entreprise, par rapport à ceux impliqués dans les premier et deuxième cas. Dans ce contexte de relation entre école et entreprise, les données de notre recherche mettent en exergue que les acteurs du mésosystème coordonnent la mise en place et le suivi du projet de formation et maintiennent des liens plus officiels avec l'institution scolaire, possiblement en raison de la structure propre à cette entreprise de grande taille et du nombre important de stagiaires accueillis annuellement.

Un des facteurs associé au mésosystème et limitant l'accompagnement qui s'avère commun aux trois cas est relié à l'environnement de formation, soit l'exigence de production dans un environnement compétitif, la demande de services rapides dans une entreprise de service et dans des moments où l'urgence commande de traiter une situation sur le champ notamment dans la centrale thermique, dans un établissement public. Ainsi, dans certaines situations de travail analysées, il apparaît que le formateur en entreprise devient moins disponible pour la personne stagiaire en raison de contraintes de temps. Lors d'une situation de travail complexe, chacun doit remplir son rôle selon son expertise et exécuter les activités promptement, avec exactitude. Lors de ces événements, puisque le formateur devient moins disponible pendant qu'il répond à une demande plus exigeante, il prendra du temps à son retour pour reprendre ses explications au stagiaire. Vincent, dans le deuxième cas, résume ce genre de situation :

Quand ça marche moins bien, le service, j'ai moins de disponibilité pour elle [la stagiaire]. Elle doit avoir beaucoup d'initiative, elle doit attendre que je me dégage de mes responsabilités avant d'aller la voir. Une des grosses forces de cette stagiaire, c'est l'initiative. [...] Quand je dois sortir de l'ordre des choses, j'avertis la stagiaire et je lui montre tout de suite sauf que je vais lui revenir. (Entrevue –Temps 2)

Dans ces situations, qui peuvent se produire davantage à des moments précis de l'année, le formateur du secteur automobile nous explique qu'il prend le temps nécessaire avec le stagiaire pour refaire ou réexpliquer la tâche à réaliser.

Dans le troisième cas, nous explique Mathieu, ces situations se retrouvent moins souvent dans une entreprise publique même si, à l'occasion, ils doivent répondre à des urgences :

Nous, en tant qu'établissement de fonction publique, c'est un peu moins... on n'a pas de la grosse production, ça ne vient pas nous engager des coûts supplémentaires, ça ne vient pas changer ou mettre en péril la production. Nous, on fournit un service, ça fait que prendre un stagiaire, ce n'est pas grand-chose de plus pour nous. (Entrevue –Temps 1)

Ainsi, à la suite d'une réponse à une demande urgente dans ce cas, le formateur hiérarchique prendra le temps d'expliquer ce qui est survenu et comment il a résolu cette situation problématique. Par exemple, dans le troisième cas, lors d'une situation urgente, Mathieu nous indique que le stagiaire :

ne voit pas trop tout ce qui se passe parce que ça va trop vite. On veut le régler [le problème], mais après j'essaie de faire un retour avec lui et lui expliquer : « Ben, il s'est passé telle chose à cause de telle ou telle chose ». Ben ça, ça vient de s'ajouter dans ma journée. (Entrevue – Temps 1)

Ces différents exemples pour des besoins de services, tant dans une entreprise que dans un établissement de fonction publique, nous incitent à croire que le facteur de la situation d'urgence peut devenir favorable à l'accompagnement, selon la réaction du formateur. Dans les deux cas présentés précédemment, les formateurs nous ont précisé que, à partir du moment où le problème est résolu, ils prennent le temps nécessaire avec le stagiaire pour expliquer la situation, à savoir l'origine du problème et la façon de trouver une solution à ce problème dans le contexte donné.

Un dernier facteur favorable à l'accompagnement ressorti dans nos trois cas se trouve dans l'environnement de formation. En ce sens, l'espace – en l'occurrence, les lieux de formation – est structuré pour faciliter la formation du stagiaire sur le plan logistique. Cet aspect réfère à des conditions matérielles, à la mise en place d'un espace, d'équipements, de mesures permettant au stagiaire de bénéficier d'un endroit consacré à sa formation au cours de sa période de stage. L'étude de Billett (2003) relève dans le même sens ce facteur comme élément positif pour le mentor dans le cadre de la formation de nouveaux employés, mais aucune étude québécoise sur l'alternance n'a souligné ce facteur comme condition favorable à l'accompagnement d'un stagiaire au niveau du mésosystème de l'alternance.

L'organisation du mésosystème se révèle, on l'a constaté, une source importante d'influence sur l'accompagnement offert aux stagiaires impliqués dans notre étude. Nous allons maintenant nous attarder aux facteurs d'influence liés au microsystème de l'alternance.

2.5.2 *Le microsystème de l'alternance*

Les données collectées dans le cadre de notre étude font ressortir plusieurs aspects du microsystème rattachés aux dimensions suivantes : 1) les relations et le support de l'équipe de travail; 2) l'attitude et l'engagement de l'apprenant dans sa formation; 3) la formation spécialisée dans l'accompagnement ou l'expérience dans l'accompagnement du formateur en entreprise auprès de stagiaires et le 4) la disponibilité et le temps du formateur alloués à la formation du stagiaire en alternance. Les résultats provenant d'une requête dans le logiciel de traitement qualitatif NVivo 10 font ressortir de façon marquée deux principaux facteurs favorables à l'accompagnement dans les trois cas analysés et, dans une moindre mesure, un facteur pouvant limiter l'accompagnement.

Le premier facteur est lié à la présence de relations étroites entre les employés et le stagiaire, à la participation et au support de l'équipe de travail à la formation du stagiaire. Les propos tenus par les formateurs et les périodes d'observation de leurs actions et de celles des employés expérimentés de ces milieux illustrent l'implication de plusieurs personnes dans la formation et le support offert au stagiaire dans les trois cas analysés. D'ailleurs, dans le premier cas, on se rappellera que le formateur hiérarchique nous indiquait que la collaboration de l'équipe de travail représentait, pour lui, l'une des conditions indispensables à l'accompagnement d'un stagiaire en formation. Le rôle des interactions entre les acteurs dans une situation au travail a été mis en évidence dans plusieurs recherches, comme un facteur favorable à l'apprentissage et à l'accompagnement de l'apprenant dans le milieu de travail (Mortana et Bourgeois, 2012). À ce sujet, dans un environnement de travail coopératif, « les personnes perçoivent leurs buts comme positivement interdépendants » (*Ibid.*, p. 58), c'est-à-dire que « l'atteinte des buts de chacun est perçue comme dépendant de l'atteinte des buts des autres » (*Ibid.*, p. 58-59). Théoriquement, dans ces conditions, les interactions sont « bienveillantes et empathiques » (*Ibid.*, p. 59) et les échanges sont axés sur « la résolution constructive de conflits » (*Ibid.*). Quelques auteurs ont d'ailleurs relevé des conditions similaires comme étant favorables à l'apprentissage. Citons notamment les études de Hardy et Ménard (2008), en référence à Lave et Wenger (1991), qui identifient la participation du

stagiaire à une communauté de pratique dans le milieu de stage comme facteur potentiel de formation. Enfin, dans leur dernière étude, Mazalon et *al.* (2014) rendent compte que

l'encadrement se fait aussi dans une équipe d'employés afin de favoriser la diversification des apprentissages et de maintenir la productivité (71 %) [...] ainsi que, par le fait même, de permettre au stagiaire de recevoir des rétroactions par d'autres membres du personnel. (p. 131)

Dans cette optique, nos résultats font apparaître clairement que l'implication des employés expérimentés représente un soutien favorable à la formation du stagiaire, permet à ce dernier l'acquisition de connaissances et d'habiletés par des interactions avec des travailleurs de l'entreprise et ce, possiblement, en favorisant son analyse réflexive.

Le deuxième facteur favorable à l'accompagnement réfère à l'attitude et à l'engagement de l'apprenant dans son parcours de formation ou, plus précisément, dans sa séquence en entreprise. À cet égard, l'analyse des entrevues met en évidence que les formateurs valorisent la volonté d'apprendre, l'intérêt et la motivation du stagiaire pour les fonctions exercées dans l'entreprise, son implication dans le milieu de même que sa capacité d'adaptation en fonction des situations. Idéalement, cela concerne également son insertion et son début de productivité dans ce milieu. Lorsque nous avons questionné les formateurs sur ce thème en leur demandant de nous préciser, sur une échelle de 1 à 10, l'implication et l'engagement du stagiaire au cours de cette période, ils nous ont tous répondu par des valeurs entre 8 et 10. Vincent, formateur hiérarchique du deuxième cas, justifie sa réponse : « Je lui donne un 8, car si j'avais à l'engager demain, je le ferais certainement. Elle a les aptitudes pour se rendre loin et avancer. Si j'ai à la recommander, je vais le faire, c'est certain » (Entrevue – Temps 2).

Même si l'arrivée dans un nouveau milieu de stage demeure un élément de stress pour un stagiaire, il doit montrer ce qu'il sait, s'adapter à ce nouvel environnement (les équipements, les travailleurs, les demandes et les exigences de l'entreprise, etc.) et son travail est évalué par les employés expérimentés. Comme nous l'avons évoqué pour le premier cas, le stagiaire Samuel apprécie le fait que le stage soit réparti sur cinq semaines; cette période

lui donne plus de temps pour s'adapter dans l'entreprise : « c'est mieux pour ton CV, tu as plus d'heures à ton actif [et] l'employeur a le temps de te connaître et d'évaluer ton travail, ton attitude », nous précise-t-il (Entrevue – Temps 2). Dans ce contexte, la durée du stage représente un avantage certain, particulièrement dans les cas étudiés, où les parcours en milieu de travail se sont déroulés dans des environnements constructifs pour la formation des stagiaires.

Le troisième facteur pouvant possiblement représenter une limite à l'accompagnement a été souligné par les formateurs dans les trois cas analysés. Il s'agit du manque de formation spécialisée dans l'accompagnement d'un stagiaire. Alors que les études de Gagnon (2007a), de Hardy et Ménard (2008) et de Mazalon, Gagnon et Roy (2014) insistaient sur l'importance de mettre en place, pour les acteurs en entreprise, une formation relative à l'encadrement des stagiaires, nous relevons toujours l'absence d'une telle formation en lien avec l'accompagnement de stagiaires ou de nouveaux employés dans les milieux observés. En effet, aucun des formateurs hiérarchiques ou relais n'avait reçu de formation par l'entreprise ou par le centre de formation professionnelle pour accompagner un stagiaire dans un contexte d'alternance travail-études. Cependant, à la lueur des résultats pour ces trois cas, il ne semble pas indispensable d'élaborer une formation spécifique à ces formateurs en entreprise. Il y aurait par ailleurs lieu d'encourager une prise de conscience des diverses opérations du guidage de l'activité, notamment de l'importance des opérations d'orientation que les formateurs mènent déjà avec leur stagiaire, où « il ne s'agit plus [...] simplement d'énoncer et de définir les règles d'action, mais de dégager les connaissances qui les fondent » (Savoyant, 1995, p. 97). Parmi les aspects pertinents à la démarche d'accompagnement d'un stagiaire, les formateurs reconnaissent l'importance de leurs années d'expérience, tant dans leur métier que dans l'accompagnement de stagiaires en alternance ou de nouveaux employés. Ils notent aussi le questionnement, la rétroaction et l'évaluation formative dans la réalisation de tâches, qui relèvent d'une forme d'accompagnement associée au guidage de l'activité. Enfin, le facteur relatif à la disponibilité, soit le temps alloué à la formation du stagiaire en alternance, il est ressorti dans une moindre mesure, il sera abordé

dans le prochain chapitre, où nous allons maintenant soumettre l'ensemble de nos résultats à la discussion.

CINQUIÈME CHAPITRE

LA DISCUSSION

La recherche en éducation, comme le souligne Van der Maren (2003), doit « prioritairement servir à produire des données qui puissent fonder les théories pédagogiques et produire des outils qui permettent aux acteurs d'actualiser les théories pédagogiques et d'agir sur le terrain » (p. 11). La recherche à la base de cette thèse vise en ce sens à alimenter les réflexions sur les formes d'accompagnement déployées par les formateurs en entreprise en formation professionnelle, en contexte d'alternance pour, peut-être, mieux agir (Cronbach, 1975) et pouvoir considérer, dans les interactions formatives auprès des stagiaires, l'organisation de l'activité afin de guider l'action en situation professionnelle (Pastré, 2011) et susciter la réflexivité et le développement de l'apprenant (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006).

Dans cette perspective, ce chapitre vise à interpréter les résultats obtenus au regard de nos objectifs de recherche. Nous y envisageons également de présenter, d'un point de vue critique, les limites de cette recherche doctorale.

1. LES FORMES D'ACCOMPAGNEMENT DÉPLOYÉES PAR LES FORMATEURS EN ENTREPRISE

La question principale à la base de notre recherche portait sur les formes d'accompagnement déployées par les formateurs en entreprise auprès des stagiaires dans un contexte d'alternance en formation professionnelle. Nous avons procédé à une analyse thématique et présenté, pour chacun des cas, nos résultats en première partie du quatrième chapitre, puis la seconde partie a été consacrée à l'analyse transversale des trois cas. En utilisant une logique inductive délibératoire, l'analyse qualitative des données collectées a permis d'identifier les grands thèmes et les sous-thèmes relatifs à l'accompagnement et

d'ajouter quelques sous-thèmes en cours de processus. Les stratégies d'analyse par requêtes et représentation graphique des données se sont avérées fécondes pour confronter nos données au cadre conceptuel et formuler des conclusions appropriées et nuancées sur le phénomène de l'accompagnement. C'est ce que nous allons décrire dans ce cinquième chapitre.

En fonction de l'ensemble des résultats présentés au chapitre précédent, nous présentons ici à partir des objectifs spécifiques, pour chacun des cas, des propositions explicatives quant à la forme d'accompagnement déployée par le formateur en entreprise auprès d'un stagiaire en alternance. Nous mettrons aussi ces propositions explicatives en relation avec les écrits scientifiques.

1.1 Premier cas : Une forme hybride entre le coaching et le tutorat

Comme nous le ferons avec les deux autres cas, les résultats obtenus au regard de la forme d'accompagnement par les formateurs en entreprise seront ici abordés en fonction des trois sous-thèmes de notre premier objectif, à savoir 1) le type de relation et ses perspectives; 2) le rôle et les fonctions assumées et 3) les visées poursuivies dans l'accompagnement.

Pour notre premier cas dans le secteur de la métallurgie, une relation fonctionnelle s'est développée entre Sylvain (le formateur hiérarchique) et Samuel (le stagiaire) au cours de la séquence de formation en entreprise. Ce type de relation est orienté principalement en fonction des tâches à accomplir dans le milieu du travail. Avec le formateur relais, Simon, la relation s'est développée sur une base quotidienne avec le stagiaire, en devenant professionnelle. Globalement, cette relation basée sur un climat d'échange incitait à accomplir le travail planifié. Les acteurs s'engageaient, à partir des priorités, à réaliser des tâches en fonction des activités de l'entreprise.

Nos analyses font ressortir qu'une relation de confiance s'instaure graduellement en fonction des résultats des tâches réalisées par Samuel, le stagiaire. Une telle relation basée sur un climat d'échange, de confiance et de respect, identifiée comme professionnelle, nous incite toutefois à nous demander, à l'instar de Paul (2003), à quoi ce type de relation renvoie-

t-il exactement? Peut-on avancer que cette relation, en contexte, contribue à valoriser et à optimiser les actions du stagiaire? Représente-t-elle un facteur pouvant contribuer aux actions estimées efficaces dans le cadre des tâches associées au projet en cours? Peut-on penser qu'une telle relation professionnelle constitue les bases du potentiel de développement de l'apprenant, les bases de son engagement dans ce projet de formation? Comment la relation professionnelle vécue au travail peut-elle favoriser l'implication des formateurs en entreprise dans leur façon de procéder, d'agir, de s'impliquer, d'intervenir auprès du stagiaire? Le premier cas nous a permis non seulement de rendre explicite le type de relation qui s'est développée entre les participants, mais aussi de constater les fonctions de l'accompagnement instauré grâce à cette relation exprimée dans les interactions entre les participants.

Dans cette perspective, Samuel (stagiaire) développe avec les formateurs en entreprise une relation que l'on peut qualifier de fonctionnelle, orientée vers les tâches à accomplir, à maîtriser. En parallèle, il désire réaliser des tâches en fonction de l'atteinte de ses objectifs de stage, en termes de résultats. En poursuivant son stage le jour et ses études le soir, Samuel peut bénéficier du support et de l'expertise de chacun des milieux pour parfaire sa formation et son expérience dans ce métier. Dans le contexte d'une situation professionnelle, il nous a été possible d'observer que le stagiaire, particulièrement au début du stage, demandait le support d'un formateur ou d'un travailleur expérimenté pour être guidé, pour valider les étapes de réalisation de la tâche à effectuer. Nos résultats montrent que Samuel poursuit le développement de son expertise et de son autonomie dans le métier qu'il souhaite exercer. Selon ses objectifs professionnels, la forme d'accompagnement dont il bénéficie tend à développer ses compétences, ses capacités d'accomplissement, à valoriser sa responsabilité et sa prise d'autonomie, nous confie-t-il.

Les visées associées au coaching se résument, selon Paul (2003), à l'efficacité, à la performance et à l'excellence. Sur le plan pédagogique, la confiance en soi développée par Samuel au cours de sa séquence en entreprise, les visées poursuivies par les deux formateurs, autant dans le soutien que dans son intégration auprès de travailleurs expérimentés, ont favorisé l'atteinte des objectifs du stage et à répondre aux attentes du milieu. Ce séjour a ainsi contribué au développement professionnel du stagiaire et à l'acquisition de compétences dans

son domaine d'études. Les formateurs lui ont fait confiance, l'ont encouragé et l'ont soutenu dans sa formation, particulièrement le formateur relais, avec qui le stagiaire accomplissait la majorité des tâches quotidiennement.

Certaines dimensions de l'accompagnement déployées par Sylvain relèvent du mentorat, bien que la majorité des aspects de notre analyse s'inscrivent dans une forme de coaching. Le mentorat et le coaching constituent des formes d'accompagnement personnalisé, mais leurs visées et le rôle joué par l'accompagnant diffèrent. Par exemple, le rôle du mentor se centre sur les forces de l'apprenti; le mentor poursuit des visées d'« acquisition de compétences à long terme [tout en] assurant un soutien pédagogique continu » (Parsloe, 1992, dans Whitmore, 2008, p. 24). Le coaching, pour sa part, « vise l'amélioration immédiate des performances, le développement des aptitudes grâce à une intervention pédagogique non directive » (*Ibid.*). Souvent basé sur des interventions à court terme, le coaching est axé principalement sur le passage à l'action (Audet et Couteret, 2005). Dans ses études sur le rôle du coach, Whitmore (2008) souligne que les efforts consacrés à l'éducation des employés ne sont pas empreints d'un humanisme idéaliste : ils se concentrent plutôt sur les intérêts de l'entreprise, tout comme on l'a constaté chez le formateur hiérarchique dans ce premier cas. Ce dernier, comme il nous l'a mentionné, passe très peu de temps avec le stagiaire compte tenu de ses responsabilités associées à la gestion, ce qui s'inscrit dans une stratégie plus globale d'accompagnement par l'équipe de travailleurs en lien avec les objectifs de l'entreprise.

Nous constatons comme dans les publications scientifiques le montrent que le rôle du mentor varie aussi de celui du coach. Dans ces deux formes d'accompagnement cependant, les formateurs qui interviennent sont dotés d'une solide expérience de leur métier. Le mentor, ou l'aîné du protégé, met de l'avant une connaissance ainsi qu'une sagesse transgénérationnelle, alors que le coach travaille davantage en tant qu'associé vers un objectif commun à court terme; sans être diamétralement opposés, le rôle et les visées de l'accompagnement par coaching ou par mentorat sont distincts. En observant l'individu, le coach cherchera à le stimuler, à lui faire prendre progressivement conscience des difficultés,

des obstacles, et dans une démarche de réflexivité (Whitmore, 2008) à optimiser son rendement dans un objectif d'efficacité (Paul, 2003).

Comme Sylvain l'a précisé, il s'attend dans son rôle de formateur hiérarchique à ce que le stagiaire réalise les mêmes tâches qu'un employé régulier. En instaurant une relation fonctionnelle, amicale, il considère déjà le stagiaire comme un apport dans l'entreprise, au même titre qu'un autre employé. Sylvain valorise l'engagement des membres de l'équipe de travail, qu'il juge primordial pour intégrer et soutenir le stagiaire, particulièrement dans les moments où ce dernier réalise différentes tâches en lien avec les projets en cours. Dans de telles situations professionnelles, porteuses d'intentions de formation (Mayen, 1999), les interactions réalisées avec les ressources du milieu jouent un rôle important dans l'acquisition de connaissances et d'habiletés, ainsi que dans le développement des compétences. Ces interactions avec des employés expérimentés incitent aussi le stagiaire à s'impliquer, à s'engager dans son environnement pour apprendre en complémentarité avec ce qu'il apprend au centre de formation professionnelle. Les visées associées au coaching servent également à renforcer l'autonomie de l'apprenant, son estime de soi et son sens des responsabilités. Dans cette perspective, optimiser le potentiel individuel, accroître l'adaptabilité et l'efficacité du stagiaire dans un travail collaboratif demeurent des objectifs déterminants pour un formateur en entreprise accompagnant un stagiaire.

Dans certains écrits (Masmoudi, 2008; Paul, 2003, 2004; Whitmore, 2008), nous constatons que le coaching se distingue de la formation puisque, dans cette forme d'accompagnement, il n'y a pas de transmission de contenu : le coach ne consacre pas de temps à la formation de ses employés surtout parce « qu'il fait d'emblée l'hypothèse que la personne dispose des connaissances et des compétences nécessaires » pour faire le travail (Paul, 2003, p. 26) et s'impliquer dans le milieu. Sans formuler lui-même cette hypothèse, le discours de Sylvain montre sa croyance à l'effet que le stagiaire détient déjà les bases du métier. En définitive, les dimensions associées à la forme d'accompagnement de ce formateur hiérarchique, pour notre premier cas, autant dans sa relation, son rôle et ses fonctions que dans les visées qu'il poursuit, résultent du coaching selon les écrits.

Dans la séquence en entreprise du premier cas, le stagiaire passe la majorité de son temps avec Simon, le formateur relais. En l'absence du formateur relais ou dans les cas où il s'avère non disponible, nous constatons dans cette dynamique que des modalités de participation au travail sont offertes au stagiaire par un travailleur plus expérimenté situé à proximité. Dans le cas du formateur relais, il entretient une relation professionnelle avec le stagiaire, mais joue un rôle et poursuit des visées sensiblement différentes du formateur hiérarchique. Nos résultats mettent en évidence que Simon assume un rôle de facilitateur dans la formation de Samuel. Dans sa relation, il crée davantage de liens sociaux et amicaux, comme nous avons pu le constater lors des périodes d'observation. Plus symétrique que celle développée avec le formateur hiérarchique, la relation se développe progressivement en fonction des activités entreprises par Samuel, de son amélioration dans la réalisation des tâches et de l'acquisition des différents savoirs impliqués dans ces actions. Ces dimensions se rapportent au tutorat selon Veillard (2011). L'accompagnement que Simon assure quotidiennement auprès de Samuel, dans des interactions souvent de l'ordre du « direct guidance », se situe au croisement des logiques éducative et productive (Billett, 2009). Ces actions réfèrent autant aux activités impliquant l'exécution dans l'action qu'aux opérations de contrôle et d'orientation essentielles à l'apprentissage d'une situation professionnelle en milieu de travail.

Les fonctions exercées par Simon, indispensables à la formation de Samuel, sont d'abord orientées vers la familiarisation du stagiaire avec le milieu, les équipements, les exigences et les normes de qualité exigées selon les projets en cours. Il travaille également pour que le stagiaire s'adapte à ces nouveaux éléments. Le rôle de ce formateur relais implique de susciter chez Samuel des occasions d'apprendre, par la mise au travail assistée et semi-assistée, pour reprendre les termes de Kunégel (2005, 2007). Simon amène aussi le stagiaire à réfléchir, à analyser ses actions en fonction des attentes ou des résultats escomptés. Par sa présence auprès du stagiaire, le formateur relais favorise l'acquisition des savoirs techniques et des savoirs d'action; il vise l'intégration à l'équipe de travail (Algulhon, 2000).

Même si Sylvain, le formateur hiérarchique, adopte une forme de coaching auprès de Samuel, le formateur relais Simon, dans ses fonctions quotidiennes avec le stagiaire, la

relation qu'il développe, le rôle et les fonctions qu'il assume et les visées de l'accompagnement qu'il poursuit avec Samuel s'inscrivent davantage dans le tutorat selon les écrits théoriques. Nous allons voir plus en détail, dans la deuxième partie du chapitre consacrée aux modalités de participation au travail (p. 291), la forme d'accompagnement que ces deux formateurs adoptent pour la mise en action de l'apprentissage du stagiaire, mais nous discuterons avant du deuxième cas.

1.2 Deuxième cas : Une forme hybride entre le mentorat et le tutorat

Conformément au cas précédent, à partir du premier objectif spécifique de notre recherche, nous allons discuter de la forme d'accompagnement adoptée par le formateur hiérarchique-relais Vincent auprès de la stagiaire Viola dans une entreprise du secteur de l'entretien de l'équipement motorisé.

En ce qui a trait à la relation que Vincent entretient avec Viola, les dimensions mises en évidence ont fait ressortir deux formes d'accompagnement, soit le tutorat et le mentorat. Les écrits nous ont permis de nous prononcer sur le type de relation qui caractérise une forme d'accompagnement. Comme nous l'avons présenté, la relation entre Vincent et Viola apparaît asymétrique au début de la séquence en entreprise. Selon Mayen (2012), cette asymétrie s'explique, en situation de travail, notamment en raison du statut, de l'expérience, de la fonction et des compétences de l'accompagnant. Selon Paul (2003), la relation tutorale est basée sur l'aide à autrui et s'appuie, dans un premier temps, sur « une aide psychologique : encourager, sécuriser, intéresser, mettre en confiance, conseiller [...] et, dans un deuxième temps, sur une aide pédagogique : guider, montrer ou démontrer, contrôler, évaluer, former » (p. 39). La relation de mentorat se définit quant à elle comme une relation de soutien, de confiance; elle est considérée par Houde (1996) comme une relation d'aide. Nos résultats confirment la présence, dans le deuxième cas, d'une relation asymétrique qui tend progressivement à ressembler à une relation d'aide et de soutien à travers les interactions liées aux tâches en situation professionnelle, donc à une relation de mentorat.

Au cours du stage, les fonctions de socialisation dans la relation ont favorisé le développement de la confiance de Viola dans l'avancement du projet de formation. L'analyse

des propos des participants montre que, dans le développement de cette confiance, la relation avec le formateur s'est développée au fil de la progression des tâches, de la prise de responsabilités et des résultats positifs obtenus à la suite de ces actions. Ces caractéristiques décrivent le mentorat, selon les études de Billett (2003) et de Guay et Lirette (2003). Cette relation est fondée sur le respect mutuel entre une personne expérimentée ayant une reconnaissance de son expertise dans son milieu et une crédibilité (mentor), d'une part, et une personne en formation, moins expérimentée, plus jeune (mentoré), d'autre part. Elle se développe pour que l'apprenti puisse être accueilli, guidé et que son identité professionnelle se consolide, que sa transition entre les deux milieux (éducation-travail) soit facilitée (Paul, 2003). Cette implication dans la formation, ce soutien par le mentor, se concrétise dans des actions pour développer graduellement la confiance et l'autonomie, les connaissances, les habiletés et les compétences de la personne stagiaire dans le métier, comme Viola le manifeste dans les entrevues qu'elle nous a accordées.

Dans le rôle et les fonctions que Vincent assume, il nous est néanmoins difficile de déterminer avec certitude la forme d'accompagnement mobilisée, car elle présente à la fois des caractéristiques du tutorat et du mentorat. Le modèle que Vincent adopte implique plusieurs fonctions : accueillir et guider la stagiaire, lui montrer comment effectuer une tâche, lui expliquer pourquoi une tâche se réalise de cette façon, la sécuriser, lui proposer des défis à la hauteur du développement de ses compétences, lui donner de la rétroaction sur ses actions. Ces fonctions renvoient indifféremment aux formes de tutorat et de mentorat dans les publications de plusieurs chercheurs (Billett, 2003; Mayen, 2000; Tilman et Delvaux, 2000; Veillard, 2011). Toutefois, pour Paul (2003), ce qui relève du mentorat se résume aux fonctions « psychosociale, socioaffective et professionnelle » (p. 42). Dans cette perspective, il nous faut analyser les visées de l'accompagnement recherchées par Vincent.

Les visées poursuivies dans le mentorat, selon Guay (2003), sont d'amener la personne stagiaire à arriver, ultimement, à la maîtrise des compétences dans les fonctions liées au métier. Le rôle de mentor, dans les études de Billett (2003), permet d'assurer le développement des habiletés du novice. Ces fonctions assumées par Vincent dans la formation de Viola sont établies sur le fait qu'il possède une solide expérience, des capacités

à expliquer et à transmettre des informations en fonction des étapes qu'il a structurées, de même qu'une habileté à développer les compétences de la personne stagiaire dans un environnement qui le supporte (*Ibid.*).

Agulhon (2000), à l'instar de Geay (1998), fait ressortir dans ses recherches que les objectifs du tutorat sont de favoriser l'intégration au milieu et l'acquisition des savoir-faire identifiés et progressifs, dans une relation d'aide en formation au travail. Ces visées s'inscrivent dans une démarche praxéologique, par l'analyse de l'action humaine (Agulhon, 2000). Les recherches de Guay et Lirette (2003), de Cuerrier (2012) et de Paul (2003) montrent que les visées de l'accompagnement relatives au mentorat sont axées en premier lieu sur le développement des savoir-être (attitudes, comportement) et, ensuite, sur celui des savoir-faire et des savoirs. Elles ont pour dessein de développer l'autonomie de la personne accompagnée, la confiance en soi et la capacité à agir sur son développement professionnel (*Ibid.*). Les résultats de notre recherche montrent qu'avec l'expérience et afin de mieux structurer son accompagnement, Vincent a élaboré des étapes dans la formation pour la stagiaire, des étapes structurées selon un ordre croissant relié au développement des compétences dans ce métier. Une avancée qu'il a lui-même déterminée à partir des compétences identifiées dans le programme d'études. Il transmet ainsi à Viola un savoir-faire structuré et progressif; il vise la maîtrise d'une étape avant d'entreprendre la suivante. La planification de la formation de la stagiaire, d'une façon séquentielle, son soutien de proximité, son rôle de facilitateur dans le développement des compétences et ses rétroactions pour évaluer la maîtrise d'une étape avant de passer à la suivante, représentent des dimensions dans l'accompagnement de Vincent qui réfèrent plus précisément au tutorat.

En concomitance avec les actions entreprises, Vincent met l'accent sur le développement des savoir-être, c'est-à-dire les valeurs et attitudes qu'il juge importantes dans ce secteur d'activité pour développer des relations appropriées avec la clientèle de même qu'avec les employés de l'entreprise. Dans ses actions, les visées de l'accompagnement poursuivies par Vincent présentent aussi plusieurs caractéristiques du mentorat.

L'analyse des dimensions reliées aux modalités de participation au travail nous permettra, plus loin dans ce chapitre, de situer plus précisément la forme d'accompagnement déployée par le formateur hiérarchique du deuxième cas, mais jusqu'à présent, nos résultats liés aux sous-thèmes de la relation, du rôle et des visées de l'accompagnement tendent plutôt vers une forme hybride entre le mentorat et le tutorat.

1.3 Troisième cas : Une forme prédominante de tutorat

À l'image des deux premiers cas, nous allons identifier la forme d'accompagnement déployée par les formateurs, hiérarchique et relais, du troisième cas étudié, à partir du premier objectif spécifique de notre recherche. Nous présenterons également des propositions explicatives en lien avec les résultats obtenus.

En ce qui concerne le type de relation qui se développe entre les participants de cette grande entreprise, nos résultats provenant des entrevues et des périodes d'observation montrent que plusieurs caractéristiques relèvent du tutorat. Malgré le fait que la relation professionnelle paraisse respectueuse et amicale, les résultats de notre étude font ressortir, au début du stage de Malik, une relation asymétrique entre les formateurs et l'apprenant, à l'image de ce que vit Viola dans le deuxième cas. Cette asymétrie relationnelle, déterminée par l'âge, mais surtout par l'expérience dans le troisième cas, tend à s'amenuiser assez rapidement entre les formateurs et le stagiaire au fil du projet de formation.

Lors de nos périodes d'observation sur le terrain, en l'absence des formateurs, le stagiaire Malik est accompagné dans sa démarche par un autre opérateur, un employé du même service. Les propos entre cet employé et le stagiaire laissent apparaître une relation plus fonctionnelle, orientée vers les tâches à accomplir. Dans ce type de relation, le rôle de l'accompagnant est centré sur la démonstration et la transmission des savoirs techniques requis pour la réalisation des tâches dans l'organisation (Fredy-Planchot, 2008).

L'analyse thématique à partir des données nous a permis d'identifier la fonction de socialisation dans l'accompagnement. Celle-ci favorise la responsabilisation du stagiaire et le développement de sa confiance et de son autonomie, ce qui est d'autant plus important

pour Malik, qui effectue son dernier stage en alternance travail-études dans son programme d'études et s'apprête à intégrer, à court terme, le marché du travail. Le développement de cette relation professionnelle, instaurée pendant la séquence en entreprise, s'est accentué dans l'action pour permettre l'accès du stagiaire à des situations professionnelles. Ces caractéristiques seront d'ailleurs discutées dans la prochaine partie (p. 291).

Dans leur rôle, Mathieu et Manuel (formateurs hiérarchique et relais), utilisent tous deux la démonstration ou l'explication avant de passer à l'action. Ils énoncent les règles de sécurité, rappellent l'objectif de la tâche et expliquent chacune des étapes de l'action à effectuer. Ils insistent pour que le stagiaire pose des questions afin d'approfondir sa compréhension et lui permettre d'acquérir de nouveaux savoirs en situation professionnelle. Comme nos résultats l'ont fait ressortir, cette procédure, similaire chez les deux formateurs et associée à leur démarche d'accompagnement, indique non seulement une grande expérience dans le métier et dans l'accompagnement de stagiaires, mais une synergie dans l'entente des moyens à mettre en place pour la formation des stagiaires et des nouveaux employés du milieu. Comme nous l'avons mentionné pour ce troisième cas, dans l'analyse transversale, le fait de travailler ensemble depuis déjà plusieurs années, d'avoir suivi la même formation académique et d'avoir approximativement un même niveau d'expertise peut représenter pour les formateurs hiérarchique et relais un ensemble de critères permettant de comprendre l'apprentissage et de le transmettre au stagiaire, critères qui les mènent à partager un certain nombre de principes qui leur paraissent adéquats pour ce milieu.

Pour ce troisième cas, les résultats qui ressortent de notre étude quant à la forme d'accompagnement apparaissent plus précis : plusieurs dimensions, chez les deux formateurs, relèvent du tutorat comme forme d'accompagnement. Les liens qui s'établissent entre le stagiaire et les formateurs se présentent dans une relation asymétrique, mais de proximité et de confiance. Les formateurs jouent chacun un rôle de facilitateur dans le développement des compétences du stagiaire dans l'action. Les visées de l'accompagnement sont orientées par une stratégie reposant sur l'acquisition des savoir-faire plus techniques, associés aux besoins et aux exigences de ce milieu. Dans l'acquisition des savoir-faire nécessaires au développement des compétences, nous constatons aussi que les activités de

guidage offertes dans les situations professionnelles tendent à s'équilibrer entre les activités de réflexion et d'action. C'est d'ailleurs ce que nous allons décrire dans une prochaine partie traitant des modalités de participation au travail, après avoir proposé une représentation des trois cas qui font l'objet de cette thèse.

1.4 Proposition de représentation des trois cas

Dans leur diversité, les formes d'accompagnement – coaching, tutorat, mentorat – décrites à partir des résultats « sont toutes fondées sur une dimension relationnelle solide et l'idée d'un cheminement commun (processus, développement séquentiel dans le temps) » (Paul, 2004, p. 51). D'ailleurs, dans certains cas, on peut considérer que ces formes comportent des dimensions proches ou communes entre elles. À cet égard, l'observation de pratiques réelles, sur le terrain, montre que certaines formes d'accompagnement peuvent être qualifiées d'hybrides, comme nous l'avons conclu pour les deux premiers cas présentés dans notre étude. En fait, elles se caractérisent par de multiples combinaisons, notamment en fonction de différentes variables en situation professionnelle. Notre analyse fait ressortir le constat que la forme d'accompagnement se voit grandement influencée par l'accompagnant, à savoir : l'accompagnant comme travailleur dans une organisation qui se distingue par sa culture, son histoire, l'organisation du travail, le nombre d'employés ou la grandeur de l'entreprise, et les exigences de production ou de services, mais aussi l'accompagnant comme individu, qui se démarque en fonction de son histoire, de ses valeurs, de son expérience, de sa formation, de son âge. Il apparaît donc conséquent d'obtenir une diversité de résultats dans l'analyse des formes d'accompagnement chez les formateurs en entreprise œuvrant dans trois milieux différents.

Rappelons que nous mobilisons, dans le cadre conceptuel, entre autres l'étude de Clénet et Demol (2002), pour qui les formes d'accompagnement indissociables du milieu où elles sont mises en œuvre, représentent le produit d'un ensemble d'interactions. Ainsi, dans le mésosystème de l'alternance, l'entreprise s'est donné une mission, une culture organisationnelle, des ressources humaines qui représentent des caractéristiques exerçant une influence auprès du stagiaire, dans l'environnement de travail dans lequel se déroule sa

formation. Au Québec, comme dans tous les pays où s'est développée cette approche de formation, il est possible de statuer, à l'instar de Veillard (2012), que « la place actuelle de l'alternance passe [...] par une analyse des héritages historiques » (p. 155) de la culture du travail et de la formation dans l'entreprise. Même si l'intérêt d'un rapprochement école-entreprise demeure encore récent, plusieurs recherches québécoises, notamment celle de Savoie-Zajc et Dolbec (2002), ont mis en évidence l'importance des collaborations école-entreprise dans un contexte d'alternance : les formateurs des milieux scolaires et d'entreprise (n=25) interviewés perçoivent cette collaboration « comme étant un bon moyen pour rendre les élèves plus compétents, pour donner plus de rigueur à la formation, pour échanger des services et des ressources, pour assurer une crédibilité plus grande à la formation scolaire » (p. 197). Il va sans dire que le contexte économique actuel, comme nous l'avons mentionné précédemment dans l'analyse transversale, incite les entreprises à accorder une place plus importante à l'alternance, à la formation professionnelle et à l'apprentissage en milieu de travail, ce qui diverge des résultats des études en alternance datant de plus d'une dizaine d'années, où l'engagement des entreprises dans la formation restait problématique (Caron et Payeur, 2002; Doray et Maroy, 2005a; Landry et Mazalon, 1995; Mazalon et Bourassa, 2003).

Ainsi, pour ne citer que l'étude de Savoie-Zajc et Dolbec (2002), où il s'agissait de l'implantation d'un nouveau programme d'études sous l'approche en alternance dans des entreprises dotées d'un contexte organisationnel très hiérarchisé et syndicalisé, une des limites de la collaboration concernait la « situation économique » dans le secteur analysé, celui des pâtes et papiers. Dans une plus récente étude menée par Mazalon, Gagnon et Roy (2011), il apparaît que, dans le milieu québécois, « l'alternance se développe essentiellement pour poursuivre deux grandes finalités : l'amélioration de la qualité de la formation et l'adéquation formation emploi dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre » (p. 71). Il existe donc plusieurs facteurs, mais la situation économique actuelle, particulièrement, peut représenter un facteur d'influence important dans la collaboration école-entreprise et affecter l'implication des entreprises dans des partenariats pédagogiques comme le dispositif d'alternance travail-études ciblé par notre étude.

En ce qui a trait au microsystème, qui inclut l'apprenant, l'environnement et le contenu-matière, le peu de recherches québécoises portant sur le microsystème, nous l'avons présenté dans le chapitre traitant de la problématique, fait en sorte que les bases de comparaison entre nos résultats et des études semblables s'avèrent presque inopérantes. Cependant, deux recherches québécoises en contexte d'alternance réalisées récemment nous permettent d'en faire une analyse détaillée dans une prochaine sous-section 2.2 (p. 291).

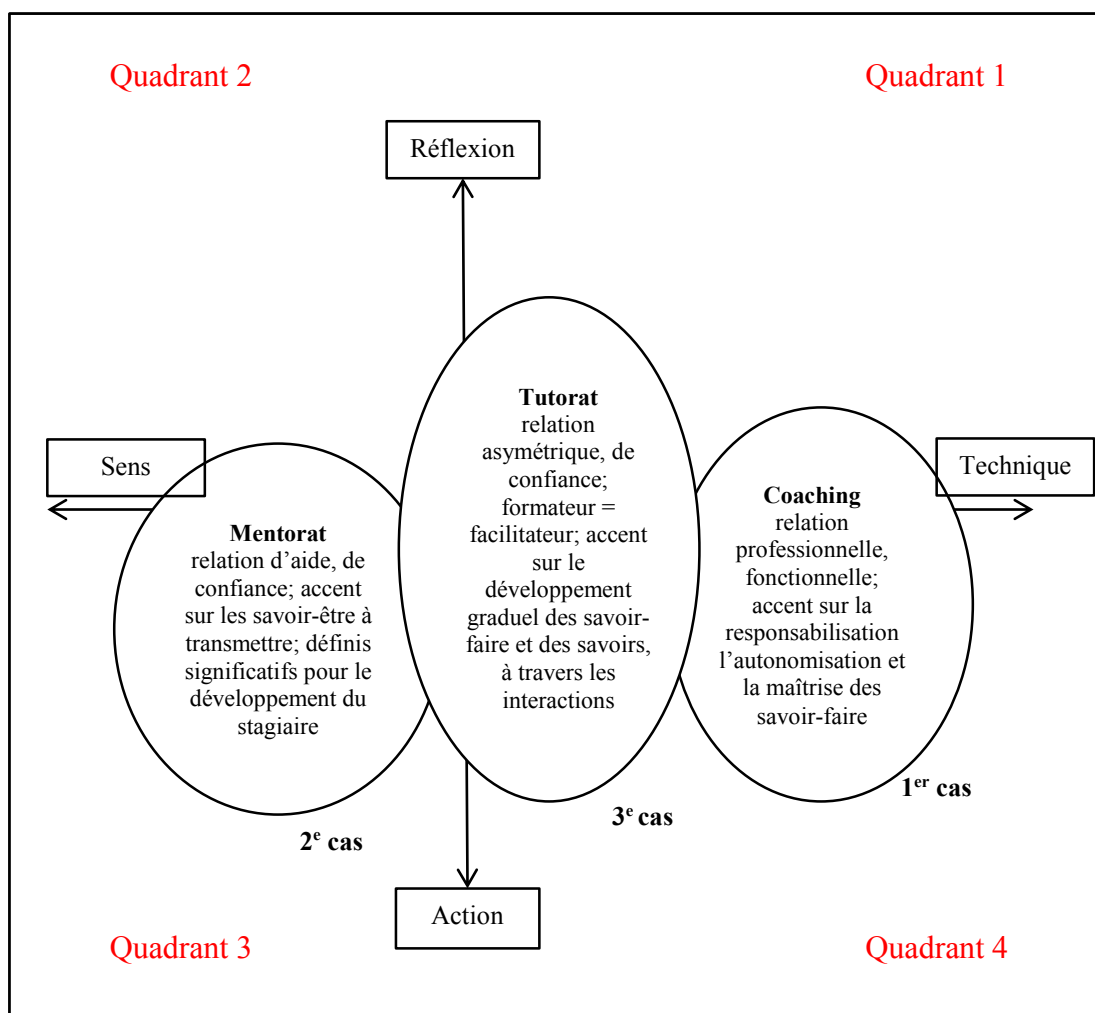


Figure 12 : Synthèse des formes d'accompagnement (inspirée de Paul, 2004).

Pour la représentation de nos trois cas, il est possible de retrouver des similitudes. Centrées sur la relation, ces formes d'accompagnement sont « inscrites dans une visée praxéologique aujourd'hui dominante ayant pour souci d'instaurer des espaces de réflexion au cœur de l'action » (Paul, 2004, p. 50-51); elles contribuent, dans le dispositif de formation en alternance, à faciliter la transition et le cheminement dans les deux milieux de formation empruntés par le stagiaire.

La figure 12, à la page précédente, présente certains éléments relatifs aux trois formes d'accompagnement identifiées dans notre étude, tout comme Paul (2004) l'a illustré. L'accompagnement peut être situé en tension entre deux axes, et positionné selon quatre pôles : la réflexion ou l'action, le sens ou la technique.

Sur l'axe vertical, nous illustrons la diversité des formes d'accompagnement qui se distribuent autant dans des versions centrées sur l'action que sur celles portant sur des activités réflexives. Quant à l'axe horizontal, il rend compte autant des versions technicistes qu'herméneutiques (sens) (*Ibid.*). Nous reprenons cette représentation graphique en y situant les trois cas analysés, qui se retrouvent particulièrement à l'intérieur des quadrants 3 et 4. Paul (2004) caractérise le quadrant 3 par la préoccupation pour l'insertion de l'apprenant; c'est dans ce quadrant que se situe le mentorat, une forme « d'accompagnement [qui] contribue de façon dominante à une logique d'insertion posant la question de la place et du sens de l'action d'un individu » (p. 52). Quant au quadrant 4, il se définit par la « performance », où la forme « d'accompagnement contribue de façon dominante à la réalisation, à l'exécution, [et à] l'optimisation d'une action » (*Ibid.*), un trait propre au tutorat et au coaching.

Rappelons que pour le premier cas, nos résultats traduisent par une forme d'accompagnement hybride entre le coaching et le tutorat. En positionnant ces formes dans la figure 12, nous pouvons synthétiser ce cas de l'accompagnement comme une relation professionnelle et fonctionnelle basée sur les tâches à accomplir dans le milieu de travail, qui vise l'optimisation et tend à la responsabilisation. L'accompagnement se veut plus technique; les tâches en situation professionnelle sont centrées sur l'action et, idéalement, la

performance. Dans cette entreprise, les formateurs, mais surtout le formateur relais, tendent à mobiliser la réflexion du stagiaire dans l'optique d'atteindre rapidement des résultats en conformité avec les projets à réaliser.

Les résultats relatifs au deuxième cas correspondent aussi à une forme hybride, cette fois entre le mentorat et le tutorat. En positionnant cette forme sur les quatre pôles, de la figure 12, nous résumons cette forme hybride à une relation d'aide qui progresse peu à peu avec la confiance. La stagiaire est guidée par une personne d'expérience qui lui transmet des valeurs dans des interactions sociales : le formateur hiérarchique-relais accueille, soutien, dirige et guide la stagiaire dans des étapes graduelles pour qu'elle développe des savoir-être. En concomitance et toujours progressivement selon la stratégie élaborée par le formateur, elle développe les savoir-faire essentiels aux rôles et fonctions de son métier, dans l'environnement de stage.

Enfin, les résultats issus de notre troisième cas renvoient plus clairement au tutorat. En positionnant les dimensions sur les quatre pôles de l'illustration, la synthèse de ce cas montre la présence d'une relation asymétrique, en équilibre avec le sens, mais caractérisée par la technicité. Les deux formateurs en présence auprès du stagiaire mobilisent des stratégies d'acquisition de règles et de connaissances pour développer des compétences axées sur les savoir-faire suscitant la réflexion dans l'action, notamment par le questionnement du stagiaire.

Au terme de cette première partie du chapitre, nous estimons que la figure 12 (p. 288) peut représenter une synthèse des dimensions de l'accompagnement du formateur en entreprise selon la relation développée avec le stagiaire, le rôle adopté, les fonctions assumées de même que les visées poursuivies. Voyons maintenant les phases de la démarche de formation et la mise en action de l'apprentissage par le formateur en entreprise; elles représentent deux dimensions que nous proposons d'associer plutôt au guidage de l'activité.

2. LES MODALITÉS DE PARTICIPATION AU TRAVAIL : LE GUIDAGE DE L'ACTIVITÉ EN SITUATION PROFESSIONNELLE

Les données du chapitre précédent ont permis de déterminer différentes opérations dans le processus de guidage, structurées dans la mise en action de l'activité en situation professionnelle. En fait, notre analyse indique que les opérations d'orientation apparaissent comme les opérations de guidage prépondérantes pour chacun des cas analysés. Bien que les opérations d'exécution et de contrôle soient présentes et essentielles dans la formation du stagiaire selon Savoyant (1995, 1996), Mayen (2012) et Pastré (2011), les opérations d'orientation, sensiblement plus fréquentes dans les cas que nous avons analysés, abordent « la dimension cognitive de l'activité pour comprendre l'organisation de celle-ci » (Pastré, 2011, p. 29). Ces opérations orientent l'action du formateur en entreprise et l'amènent à déterminer ce qu'il convient de faire et par quels moyens l'activité devrait être réalisée en fonction des composantes et des variables dans la situation, pour atteindre le but. Comme nous l'avons constaté dans les trois cas étudiés, ces opérations s'effectuent non seulement selon les conditions prévalant dans l'environnement de travail, selon l'expérience du formateur et l'intérêt de ce dernier à former le stagiaire, mais aussi en fonction de l'engagement du stagiaire participant, de son expérience, de son implication et de sa progression.

2.1 Le guidage de l'activité

Plusieurs exemples donnés jusqu'à présent ont permis de statuer que les interactions se produisent entre le formateur et le stagiaire, et permettent de réaliser une activité en situation professionnelle. Apprendre en situation, comme on l'a vu, nécessite d'être guidé. Des gestes, des interactions, des savoirs techniques, des actions pour réaliser l'activité engendrent toujours un apprentissage selon Pastré (2011). En fait, il n'y a pas que l'action seule qui est source d'apprentissage, « mais ce qui en est dit, ce qui en est pensé, ce qui en est discuté avec un autre » (Enlart, 2012, p. 181), de là l'importance de l'accompagnement en situation. Dès lors, les espaces de temps consacrés aux interactions entre le formateur et le stagiaire que sont les démonstrations, les explications ou les rétroactions permettent l'apprentissage en situation de travail (*Ibid.*). Selon le temps au travail que le formateur peut

consacrer à la formation du stagiaire et à son développement, ce dernier « doit prendre conscience de ce qui se fait », être à l'écoute, « y compris si cette distanciation ne dure que quelques instants » (*Ibid.*).

Dans les prochains paragraphes, nous décrivons un exemple illustrant le guidage de l'activité, que nous appelons ici une dimension de l'accompagnement. Dans l'activité choisie, la mise en œuvre efficace de l'action se réalise par « l'analyse de la tâche et le repérage de sa structure conceptuelle, [elle] représente toujours une étape indispensable » (Pastré, 2011, p. 46) à la compréhension et à la conceptualisation de l'action. Il s'agit d'une activité duale qui doit être guidée, impliquant le formateur expérimenté et l'apprenant.

Dans des opérations d'orientation, le formateur relais du premier cas, Manuel, énonce des consignes, les montre et les explique, notamment à partir d'un plan. Pour en faciliter la conceptualisation, il dit au stagiaire : « soit capable de visualiser ce que tu vas faire avant de commencer » (Entrevue – Temps 1). Il s'agit là d'un appel à la prise de conscience, à l'analyse de l'action à accomplir, à la réflexivité avant l'action au regard des résultats attendus. Le stagiaire doit repérer les composantes, les conditions d'opérations d'exécution et de contrôle qu'elles impliquent (Savoyant, 1979). Comme l'a observé Savoyant (1995, 1996), les opérations de guidage s'effectuent de façon progressive dans le processus de formation. Au-delà de l'exemple que nous venons de donner, les trois cas analysés montrent, particulièrement au début d'un stage, que le formateur détaille les procédures à suivre, les consignes pour prévenir les erreurs, les difficultés et les règles de sécurité (dans certains cas); le stagiaire exécute ensuite la tâche. Déjà, ce dernier peut faire certaines opérations de contrôle sur le processus de réalisation de l'activité et au regard des résultats escomptés. Les opérations d'orientation s'amorcent ou sont déjà comprises dans une démarche d'analyse réflexive, il s'agit de comprendre la dimension conceptuelle de l'action (Pastré, 2011).

Dans l'exemple du premier cas, nous estimons que le développement de l'autonomie du stagiaire est soutenu, d'une part, par l'avancement des apprentissages visés dans le programme d'études qu'il poursuit le soir et, d'autre part, par l'expérience professionnelle

qu'il acquiert le jour dans le milieu du travail. Cette concomitance exerce une influence considérable sur la forme d'accompagnement offerte par le formateur relais, particulièrement lors de la mise en action et l'évolution des opérations dans le processus de guidage de l'activité. Dans cette perspective, le formateur adapte les opérations de guidage ou les interactions tutorales (Mayen, 1999) selon les caractéristiques du stagiaire : son expérience, ses savoirs, ses acquis et son engagement. Aux premiers jours du stage, dès le début des opérations d'exécution par le stagiaire, le formateur relais, Simon, présente régulièrement des opérations d'orientation. Il appuie ses démonstrations par des explications et des exemples, où il valide l'appropriation des savoirs et des techniques de travail appropriées. Lorsque Samuel, le stagiaire, a compris les procédures dans la réalisation d'une nouvelle tâche, différentes opérations de contrôle prennent place : le formateur insiste pour évaluer les étapes réalisées et le processus de travail. Progressivement, à travers les interactions, le stagiaire questionne le formateur, il valide avec lui certaines tâches et il en contrôle l'exécution, puis les poursuit. Selon la complexité de la tâche, des opérations d'orientation et de contrôle résultent des interactions entre le formateur et le stagiaire. Les opérations d'orientation requièrent effectivement une certaine expérience chez l'apprenant, qui doit faire l'analyse de la situation et choisir le type d'action appropriée, les règles et les procédures d'exécution à partir de ses connaissances techniques et théoriques (Savoyant, 1995). Quant aux opérations d'exécution associées à une répétition, il devient de plus en plus facile pour le stagiaire de réaliser ces actions. Cette opération, moins complexe, implique plutôt une répétition de l'action vers sa maîtrise. Avec le développement de son autonomie et de ses compétences liées au métier, Samuel s'est vu offrir des tâches plus complexes; nous avons toutefois observé qu'il fait valider ses actions par des opérations de contrôle avant d'arriver à l'étape finale des résultats.

Nous avons donné plusieurs exemples illustrant le guidage de l'activité en mettant en évidence des opérations d'orientation. Le premier cas l'a démontré, ces opérations d'orientation demeurent importantes dans le cadre d'une formation en milieu de travail, tout comme l'ensemble des opérations de guidage de l'activité. En fait, les opérations d'orientation « correspondent à ce que l'on peut appeler la part intelligente de l'action, c'est-

à-dire à l'identification de la situation et la prise de décision » (Mayen, 1999, p. 25). Cette opération peut être considérée comme un retour sur l'activité au moment duquel le stagiaire prend en considération des éléments (ressources matérielles ou humaines, artéfact) non perçus auparavant ou répond à des questions qu'il ne se serait pas posées en dehors de l'interaction. La présence d'interactions dans ces situations professionnelles représente des situations potentielles de développement (*Ibid.*). À la suite d'explications du formateur, de réflexions faites par le stagiaire, il s'agit pour ce dernier de saisir l'organisation de l'activité, puis il opère l'action graduellement. Dans une démarche d'analyse réflexive plus évidente, par des questionnements et des rétroactions sur l'action, le stagiaire est stimulé dans sa démarche d'apprentissage. Il peut donc se questionner sur la façon d'apprendre dans une activité en situation professionnelle et sur la façon de connaître et reconnaître les conditions et les processus enclenchés pour réaliser l'action comme pour développer des compétences du métier en situation. Selon la progression de l'apprentissage et le niveau de développement du stagiaire (de ses savoirs, de son expérience, de ses habiletés), le fait de lui offrir des possibilités de prendre part aux activités de travail et d'être guidé ou accompagné par un formateur expérimenté s'avère une façon efficace d'atteindre les objectifs d'apprentissage visés. Le discours du formateur témoigne d'une adaptation progressive des opérations de guidage de l'activité (Kunégel, 2005, 2007, 2011; Mayen, 2000; Savoyant, 1979, 1995). Comme nous l'avons observé dans les différents milieux où nous avons fait la collecte de données, l'adaptation en situation se réalise dès le départ, en fonction des caractéristiques de chaque personne; par la suite, le formateur doit s'adapter à l'expérience et aux capacités du stagiaire, à ses savoirs, à ses acquis issus de la formation et à la complexité de la situation.

Nos résultats montrent aussi que, même si la forme d'accompagnement des formateurs impliqués dans notre étude peut être différente, la mise en action de l'apprentissage, soit les phases associées à cette démarche représentant le guidage de l'activité, s'articulent de façon similaire dans les trois cas. Comme nous l'avons décrit, notre analyse a permis de constater une adaptation des interactions des formateurs dans le guidage de l'activité, mais le maintien d'actions organisées, coordonnées sensiblement de la même façon en fonction de la tâche à réaliser, des composantes et des variables à considérer, de

l'avancement des acquis, de l'autonomie et de l'expérience du stagiaire. Il s'agirait là d'une question intéressante à approfondir dans une recherche ultérieure, à condition toutefois de pouvoir bénéficier de longues périodes d'observation en milieu de travail et de pouvoir comprendre comment l'expérience de l'apprenant influence l'apprentissage en situation professionnelle.

Enfin, comme nous l'avons déjà évoqué, deux facteurs interviennent dans les modalités de participation au travail pour Billett (2009). Le premier dépend de l'environnement de travail, à savoir la façon dont le formateur éveille ou invite l'individu, lui donne accès aux différentes activités dans les situations professionnelles et interagit dans le contexte. Le deuxième facteur dépend de la façon dont l'individu s'engage « pour travailler et apprendre en fonction des ressources offertes » (*Ibid.*, p. 37). Dans notre étude, ce deuxième facteur ressort clairement dans les trois cas analysés. En effet, nos résultats attestent de l'engagement de l'apprenant comme facteur favorable à l'accompagnement, tout comme l'ont conclu plusieurs autres chercheurs (Chevrier, 2006; Gagnon, 2007a, 2007b; Hardy et Ménard, 2008; Kunégel, 2007, 2011; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006) dans la veine des études de Billett (2003; 2009). Dans chacun de nos trois cas, le formateur a effectivement contribué à la participation du stagiaire à des activités qui sous-tendaient des apprentissages contextualisés. Ainsi, par leurs actions, les stagiaires ont démontré de l'intérêt, de la motivation à apprendre, une volonté à être accompagnés; ils ont été soutenus dans leur démarche.

Diverses activités sont offertes aux stagiaires dans leur milieu, selon la forme d'accompagnement du formateur, l'implication relationnelle ou encore l'apport de ressources humaines supplémentaires qu'ils peuvent mobiliser pour réaliser l'activité. La façon dont ces derniers s'engagent dans ces situations semble déterminante pour leur formation, leur développement personnel et professionnel. Autant dans la relation qu'ils entretiennent comme travailleurs avec leurs collègues que dans la dynamique de cet environnement ou dans ce qu'ils peuvent en recevoir. Pour Paul (2009a), la dimension relationnelle est première dans l'accompagnement. L'accompagnement par un formateur en entreprise doté d'une expertise reconnue, sensible à la notion de respect et capable de manifester une certaine

empathie représente un véritable apport au développement des compétences du stagiaire en milieu de travail (*Ibid.*). Cette piste nous apparaît intéressante à examiner : comment un environnement professionnel, par ses ressources humaines, influence-t-il l'engagement des acteurs en place?

Au regard de nos résultats, le guidage de l'activité dans les situations professionnelles a été caractérisé en lien avec les opérations et les composantes que le formateur considère pertinentes dans la réalisation de l'activité. En contexte d'alternance, la présence de cette dimension de l'accompagnement, le guidage de l'activité, particulièrement marqué par la prédominance d'opérations d'orientation, représente une des conditions d'actualisation et d'acquisition des savoirs. Ce sont là des connaissances essentielles au développement des compétences professionnelles (Pastré, 2011). Pour Savoyant (1995), une action comporte aussi des opérations d'exécution en fonction du but, des opérations de contrôle pour vérifier la conformité de l'exécution, mais toujours des opérations d'orientation impliquant une dimension conceptuelle, une part de réflexivité critique sur l'action, sur le travail accompli (Pastré, 2011). À cet égard, il ne s'agit pas de nommer ou « de définir des règles d'action, mais de dégager les connaissances qui les fondent » (Savoyant, 1995, p. 97). Cette opération est donc associée aux interrogations, aux questionnements du formateur en entreprise pour que le stagiaire puisse repérer les conditions de réalisation et les règles de la situation les plus pertinentes à celle-ci. Le formateur fait donc appel aux connaissances et aux compétences déjà acquises chez le stagiaire pour qu'il puisse saisir l'organisation du travail dans sa dimension conceptuelle. Ainsi, l'interaction du formateur favorisant un apprentissage réflexif chez l'apprenant représente une condition permettant une nouvelle appropriation de savoirs en situation. En ce sens, les courants constructivistes, et plus particulièrement le courant pédagogique socioconstructiviste, peuvent orienter notre compréhension des différentes activités en contexte d'alternance, où « l'apprenant construit activement ses savoirs et développe ses compétences en s'appuyant sur ses connaissances antérieures [...] en interaction avec les autres et son environnement » (Raby et Viola, 2007, p. 121). Il s'agit ainsi d'un processus de construction de connaissances et de savoirs où le principal acteur qu'est l'apprenant se développe, apprend et agit, à partir des interactions

sociales, pour réaliser des activités sous forme d'actions orientées vers les buts à atteindre. De ce fait, la présence des trois opérations (orientation, exécution, contrôle) est indispensable « dans toutes les actions [et elles] peuvent y occuper une place plus ou moins importante » (Savoyant, 1979, p. 24). Par contre, l'opération d'orientation est essentielle, car elle dépend de la réussite ou de l'échec de l'action (*Ibid.*), mais surtout de sa compréhension par l'apprenant. C'est ce que des chercheurs appellent « la dimension cognitive présente dans toute activité de travail » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006, p. 147). Nous verrons dans la prochaine section comment le formateur en entreprise peut ordonner les étapes requises afin que le stagiaire réalise les actions lui permettant d'atteindre le but prédéterminé.

2.2 L'évolution de l'autonomie du stagiaire par l'intervention du formateur en entreprise

Le formateur en entreprise doit tenir compte de l'évolution de son stagiaire au fur et à mesure de son développement de compétences (Kunégel, 2011). Il est désormais reconnu que le formateur en entreprise doit adapter les opérations de guidage lorsqu'il fait participer le stagiaire aux activités de production (Mornata et Bourgeois, 2012). Ainsi, il sélectionne les tâches à réaliser à la lumière de l'expérience et des acquis du stagiaire et offre un guidage en fonction de ce que ce stagiaire sait faire; « le degré maximal de guidage n'existe pas dans l'absolu » (Savoyant, 1995, p. 93) pour orienter l'action. Au fur et à mesure du développement de l'autonomie du stagiaire, de sa prise de responsabilisation en situation de travail, sans se désengager complètement, le formateur présente plutôt des opérations de contrôle de l'activité en contextualisant l'intervention pour le stagiaire (Kunégel, 2011). Paradoxalement, les deux dernières recherches québécoises en contexte d'alternance ayant analysé le processus de guidage de l'activité, chez les formateurs en entreprise (Gagnon, 2007a) et les superviseurs (Mazalon, Gagnon et Roy, 2014) font ressortir dans leurs résultats, principalement, la présence d'un guidage de l'activité centré sur l'exécution et le contrôle. Dans ce sens, Gagnon (2007a) avait mis en évidence, à partir des résultats de sa thèse, que :

Le guidage de l'activité est donc bien présent, bien qu'il se déploie selon divers processus, que l'exécution prédomine, que les opérations de contrôle

sont souvent implicites, et que l'orientation constitue le plus souvent le raisonnement intérieur à toute conduite de l'action et échappe à la communication entre le formateur et le stagiaire. (p. 355)

Plusieurs facteurs peuvent expliquer les différences entre ces résultats et les résultats actuels de cette thèse. Posons les quelques hypothèses suivantes :

- 1) Selon Kunégel (2012), il peut s'agir d'une trajectoire d'apprentissage « empêchée ». De fait, il s'agit de laisser le stagiaire, malgré ses capacités, accomplir des tâches qui ne requièrent que peu de compétences; le formateur en entreprise n'a pas choisi cette vocation, ce rôle, en plus des responsabilités de son travail quotidien. Il n'a pas d'intérêt dans le rôle de formateur en entreprise. Il laisse donc le stagiaire dans des activités où l'exécution prédomine.
- 2) La relation implique des limites. Les interactions entre le formateur en entreprise et le stagiaire peuvent devenir tendues, ce dernier n'aura pas réussi à se faire accepter. En milieu de travail, la relation développée entre le formateur et l'apprenant s'avère « une caractéristique essentielle à l'apprentissage par tutorat » (p. 10). Il existe donc un « phénomène d'adoption réciproque » (*Ibid.*) entre les deux acteurs en présence de même qu'entre la communauté (ou les membres du collectif de travail) et le stagiaire pour amener ce dernier à réaliser les actions productives et constructives essentielles à sa formation.
- 3) Il peut s'agir de la formation professionnelle du formateur en entreprise ou du nombre d'années d'expérience acquise. Ce dernier ne sait peut-être pas comment verbaliser les actions à poser, comment définir une procédure généralisée, comment expliciter l'organisation des actions à entreprendre pour arriver au but recherché. Il ne s'appuie pas sur la pratique réflexive pour aider le stagiaire à visualiser la succession des étapes d'action essentielles à la réalisation de la tâche. Il laisse alors cette responsabilité au stagiaire et n'offre pas d'explications nécessaires à la compréhension de l'action.

- 4) Sur le plan méthodologique, notre étude diffère des deux recherches ayant analysé le processus de guidage de l'activité en contexte d'alternance (Gagnon, 2007a; Mazalon *et al.*, 2014) quant au type de données collectées. En effet, la recherche de Mazalon *et al.* (2014) aborde l'encadrement des stagiaires en milieu de travail à partir de questionnaires téléphoniques et de questionnaires électroniques pour rejoindre le plus de superviseurs ou d'employeurs en entreprise possible. Les données recueillies dans cette recherche exploratoire correspondent aux pratiques déclarées et non aux pratiques réelles. Les résultats n'ont pas été obtenus à partir de l'observation sur le terrain. Quant à la recherche de Gagnon (2007a), elle se fonde à la fois sur l'utilisation d'entrevues et de périodes d'observation comme méthode de collecte de données, ce qui a constitué une avancée pour « appréhender les pratiques dans l'action » (p. 360) permettant d'avoir accès à « la réflexion dans et sur la pratique » (*Ibid.*). Cette recherche aborde toutefois l'arrimage dans l'alternance à partir des pratiques des enseignants et des formateurs en entreprise sans tenir compte de l'élève. La présente recherche aborde pour sa part l'accompagnement des stagiaires dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle par le recours aux entrevues individuelles à deux temps et par des périodes d'observation en situation. À partir du discours et de l'observation de la pratique des formateurs en entreprise et des stagiaires, nous avons voulu comprendre certaines dimensions de l'accompagnement déployées par le formateur en entreprise lors d'une séquence en entreprise à partir de préoccupations similaires à celles de Gagnon (2007a.) puisque les démarches pour saisir l'activité et son organisation dans l'action exigent qu'elles reposent sur des périodes d'observation du travail fait « sur le terrain, [en plus d']observer et enregistrer ce que font les acteurs » (Pastré, 2011, p. 35). Dans ce sens, l'apport du point de vue des stagiaires dans la présente étude a peut-être permis d'avoir un meilleur éclairage sur le processus de guidage de l'activité.

Ainsi, pour comprendre comment s'opère le développement de compétences en entreprise par l'analyse des actions du formateur en entreprise dans une perspective de développement, les savoirs produits en didactique professionnelle et plus spécifiquement ceux relatifs au guidage de l'activité doivent être exploités et rendus accessibles aux

formateurs qui accompagnent les stagiaires en développement (*Ibid.*). C'est d'ailleurs ce qu'ont fait Gagnon (2007a) et Roy (2015) dans leurs thèses respectives.

- 5) Comme nous en avons discuté, Mazalon *et al.* (2014) formulent le constat que « dans le contexte québécois, l'alternance se développe essentiellement pour poursuivre deux grandes finalités : l'amélioration de la qualité de la formation et l'adéquation formation emploi dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre » (p. 71). Ainsi, l'enjeu majeur d'une entreprise qui intervient dans un système économique est d'assumer les contraintes de rentabilité, de rassembler les ressources productives (humaines, matérielles, financières) pour produire des biens et des services. Son objectif premier est consacré à la production. Elle doit aussi produire des compétences, et l'apprentissage en situation de travail doit faire partie de sa mission, d'autant qu'avec les effets de la démographie, les réorganisations consécutives et les changements organisationnels, les entreprises sont maintenant à constater « la nécessité de former sans cesse à de nouveaux postes, de nouvelles technologies, de nouvelles postures, de nouveaux modes de collaboration, tout en souhaitant maîtriser les coûts » (Enlart, 2012, p. 178). À cet égard, nous posons l'hypothèse que le secteur de formation peut constituer un facteur important qui module le guidage de l'activité. Rappelons à cet effet que l'étude de Gagnon (2007a) a été réalisée dans le secteur agricole, au sein d'entreprises familiales pour plusieurs qui n'étaient pas en recrutement de main-d'œuvre. Enfin, au Québec, l'héritage historique de la place de la formation en entreprise peut présenter encore des limites pour la place de l'alternance en entreprise. Aussi, certains milieux ne peuvent allouer de ressources humaines dédiées pour l'accueil et la formation de stagiaire dans un stage en alternance. En ce sens, ces aspects peuvent constituer également des limites. L'alternance étant de plus en plus implantée dans les centres de formation professionnelle au Québec, il est possible que le temps ait joué en notre faveur, alors que la collecte de données de Gagnon (2007a) a été effectuée en 2005, il y a de cela déjà dix ans.

Bien qu'il puisse exister une multitude d'hypothèses pour expliquer les différences dans nos résultats, ces derniers tracent la voie vers une meilleure compréhension de ce qui se fait comme accompagnement en entreprise dans le cadre de stages en alternance en formation

professionnelle. De ce fait, nous considérons avoir atteint notre deuxième objectif de recherche qui était de décrire et de caractériser les modalités de participation au travail (activité, tâche), dans le guidage des opérations et les composantes sélectionnées par le formateur en entreprise dans les situations professionnelles. Ainsi, nous avons identifié le tutorat comme forme dominante parmi les formes d'accompagnement qui se dégagent des modalités de participation au travail réalisées en action, par les formateurs en entreprise. Comme nous l'avons évoqué, que ce soit les phases dans la démarche ou la mise en action de l'apprentissage, les actions menées par le formateur en entreprise avec le stagiaire s'organisent en étapes similaires dans les trois cas analysés. Outre le fait que les trois cas se situaient dans différents secteurs d'activité, la conduite de l'activité avec le stagiaire ne présentait que certaines nuances. Bien que nous nous rallions aux recherches explorant le concept de situation professionnelle incluant le guidage de l'activité qui ont statué que le tutorat constitue la forme d'accompagnement⁴¹, il nous apparaît essentiel de poursuivre les recherches permettant de mieux déceler les nuances dans les formes d'accompagnement empruntées par les formateurs en entreprise, et ce dans différents secteurs de formation. La prochaine partie de ce chapitre revient sur les facteurs favorables et les limites au phénomène d'accompagnement pour compléter notre réflexion.

3. LES FACTEURS FAVORABLES ET LES LIMITES À L'ACCOMPAGNEMENT

Dans un contexte d'alternance en formation professionnelle, nous avons demandé aux participants ce qu'ils considéraient comme un facteur favorable ou une limite à l'accompagnement selon cette approche. Dans le mésosystème, les facteurs qui ont émergé de notre analyse et qui ont été abordés dans le chapitre précédent relèvent principalement 1) de l'entente entre les deux milieux de formation pour le stagiaire; 2) des exigences de production ou de services dans l'entreprise, et 3) de l'environnement de formation.

⁴¹ C'est le cas tout particulièrement en France, où des lois successives (Loi Legendre de 1980, Loi de février 1984, Loi Séguin sur l'apprentissage en 1987) et l'introduction de stages dans les programmes de formation ont mené à l'émergence d'une pédagogie de l'alternance formalisant le rôle du tuteur en entreprise qui accompagne le stagiaire (Berkovicus, 2009).

En ce qui concerne le microsystème de l'alternance, nos résultats relatifs aux facteurs favorables à l'accompagnement font état 1) de la disponibilité des formateurs en entreprise et du temps consacré à la formation des stagiaires en alternance dans leur milieu; 2) de l'attitude et de l'engagement de l'apprenant; 3) d'autres éléments. Nous discuterons également dans cette partie du facteur temporel associé à l'accompagnement.

3.1 Les facteurs favorables et les limites à l'accompagnement dans le mésosystème

Dans le mésosystème de l'alternance, les résultats montrent, pour le troisième cas qui se déroule dans une grande entreprise, la mise en place d'un service associé à la planification des projets de formation en partenariat avec les institutions scolaires. Il s'agit là d'un des facteurs favorables à la dynamique de planification de la formation; au plan organisationnel, une telle dynamique soutient l'environnement de formation et la posture des formateurs en entreprise, comme l'ont conclu Maroy et Doray (2002), Caron et Payeur (2002) et Savoie-Zajc et Dolbec (2002). Cette collaboration entre l'entreprise et le centre de formation professionnelle facilite donc, dans un premier temps, les relations entre les employés – ceux responsables du service de la centrale thermique, en l'occurrence – et l'enseignant responsable de l'élève en stage. En outre, l'accueil, les modalités de suivi du projet de formation de même que la prise en compte de l'évaluation du stagiaire sont assurés par ce service des ressources humaines. Dans les grandes entreprises, avec l'ampleur des retraites appréhendées dans un futur proche, il y a fort à parier que la création d'un service de la sorte dans d'autres entreprises constituerait une source d'informations pertinentes permettant d'assurer une correspondance entre les stagiaires formés, les centres de formation professionnelle et les besoins de main-d'œuvre éventuels. Quant à la planification des moments de stage, elle invite l'employé d'expérience à se placer dans une posture de formateur en se centrant sur la façon de conduire le stagiaire à l'atteinte des objectifs du stage tout en lui permettant de développer les compétences liées à son futur métier. Bien sûr, la contribution du service des ressources humaines au développement d'outils pédagogiques, pour l'évaluation du stagiaire entre autres, facilite le rôle des formateurs qui ont la responsabilité de l'accompagnement.

Toujours sous le facteur de la planification, l'entente entre les deux milieux est ressortie comme étant favorable à l'accompagnement dans une plus petite entreprise comme celle analysée dans le deuxième cas. De façon plus évidente dans des entreprises de services, selon nos résultats, ce facteur apparaît dans la planification des plages de disponibilité pour accueillir des stagiaires. Il est donc similaire à ce que Maroy et Doray (2002) avaient illustré comme des « modalités d'organisation du calendrier [...] de stage » (p. 261) pour les élèves. Dans la même optique que les établissements ciblés par ces chercheurs, les responsables du centre de formation professionnelle concerné par notre recherche tiennent compte des moments critiques de l'entreprise de services dans l'organisation des périodes de stage. Par la création et l'implantation d'un tel partenariat entre le milieu scolaire et le monde du travail, il devient alors possible, pertinent et efficient pour l'entreprise d'allouer du temps à la formation et à l'accompagnement d'un stagiaire. Ces ententes semblent également faciliter l'insertion du stagiaire dans le milieu de stage. Se sentant attendue, la stagiaire voit la relation avec les employés de l'entreprise s'instaurer, ce qui lui permet de s'adapter à son nouvel environnement. La confiance s'installe progressivement par le pouvoir d'agir en situation et par l'autonomie acquise dans la réalisation des tâches confiées.

Pour ce qui est du deuxième facteur relatif au mésosystème, qui a trait aux exigences de production ou de services dans l'entreprise, nous nous limiterons à ce qui a déjà été discuté dans l'analyse transversale des cas, au paragraphe présentant un facteur limitant l'accompagnement dans certaines situations (p. 266). Cependant, lorsque le formateur doit répondre à des urgences dans l'environnement de travail, il s'avère essentiel, comme dans les deux exemples que nous avons présentés, que ce dernier prenne le temps de faire un retour sur la situation avec le stagiaire et lui explique les actions réalisées, la cause, les intentions et les motifs en fonction du but recherché.

Le troisième facteur du mésosystème, relatif à l'environnement de formation, implique simultanément un autre facteur issu du microsystème, soit celui de la disponibilité des formateurs en entreprise et du temps qu'ils consacrent au stagiaire dans leur milieu. Ces éléments organisationnels et pédagogiques influencent la mise en place et le déroulement des séquences en entreprise. Dans les trois cas analysés, le facteur positif relié à l'environnement

de formation permet au stagiaire d'être accompagné dans une relation professionnelle, fonctionnelle et personnelle par des formateurs (hiérarchique ou relais) qui ont fait le choix d'accompagner un stagiaire dans son parcours de formation. Comme dans l'étude de Mazalon *et al.* (2014), le soutien est assuré par des travailleurs expérimentés de l'entreprise et l'apprentissage du stagiaire se poursuit grâce à la participation de cette communauté de pratique ou du groupe de travail (Hardy et Ménard, 2008), tant pour compenser l'absence ou la non-disponibilité du formateur que pour maintenir la productivité.

La relation formateur-stagiaire est consolidée par l'expérience du métier qu'avaient les formateurs en entreprise, par leur expérience en accompagnement de stagiaires et par leur connaissance des contenus de formation des différents stages, selon le programme d'études. Ils invitent ainsi le stagiaire à se référer à la théorie apprise, comme l'ont aussi relevé Hardy et Ménard (2008). Vécu au niveau professionnel, ce facteur positif est susceptible d'éveiller chez l'élève des activités réflexives dans son parcours de formation, le situant ainsi au cœur de la démarche éducative. Cet aspect a été mis en évidence dans les deux premiers cas, mais particulièrement dans le troisième cas à l'étude, où les formateurs, hiérarchique et relais favorisent les liens entre la théorie étudiée au CFP et l'utilisation pratique des équipements de la centrale thermique dans l'environnement de travail. Le stagiaire peut faire des liens avec des notions plus théoriques déjà apprises dans l'intention de poursuivre ses apprentissages dans ce milieu.

Bien que la présente étude de cas multiples se base sur cinq participants et qu'elle exclue toute généralisation, il demeure que l'expérience des formateurs en entreprise représente un facteur qui facilite l'accueil, l'intégration du stagiaire dans le milieu et l'organisation séquentielle et pédagogique des activités dans ce milieu. Par la proximité quotidienne avec le stagiaire, les formateurs participant à notre étude ont favorisé la diversification des apprentissages par l'accès à des activités authentiques (Hardy, 2005; Lave et Wenger, 1991) et, plus spécifiquement dans le deuxième cas, le formateur a structuré la formation par étapes pour favoriser le développement des compétences de la stagiaire en fonction des compétences prescrites par le programme d'études.

3.2 Les facteurs favorables et les limites à l'accompagnement dans le microsystème

Au regard du microsystème, les trois cas mettent en évidence l'importance de l'engagement de l'apprenant dans son projet de formation et de son implication à prendre part à des activités quotidiennes dans l'entreprise, ce qui a également été révélé dans les recherches de Gagnon (2007a), de Hardy (2005), de Savoie-Zajc et Boutiller (2001) de même que dans plusieurs des recherches sur l'alternance déjà citées. À cet égard, par leur motivation et leur intérêt à apprendre dans le déroulement des actions, les stagiaires impliqués dans notre étude ont démontré une ouverture et un questionnement impliquant la réflexivité dans leurs interactions pour construire leur expérience dans le milieu de stage. La confiance en soi et l'autonomie des stagiaires a également été développées, de façon plus marquée dans le deuxième cas, comme nous l'avons vu. L'engagement du stagiaire dans cet environnement de travail lui permet non seulement de participer aux activités permettant l'atteinte des objectifs de son stage, mais aussi à certaines activités de résolution de problèmes pouvant stimuler les interactions avec la communauté de pratique et éveiller sa pensée analytique et son esprit critique en situation de travail. À cet égard, il serait pertinent de proposer une démarche individuelle plus structurée de réflexivité aux stagiaires lors des séquences en entreprise, en recourant au journal de bord par exemple. En ce sens, à la suite d'explications de l'enseignant du CFP, l'élève en stage pourrait développer sa capacité à écrire, à se poser des questions, à exploiter sa réflexivité, à entrer en interaction avec son formateur en entreprise ou des employés expérimentés et, au final, à élaborer ses propres réponses pour idéalement y revenir en classe lors de son retour de stage. À la suite de la recherche de Gagnon (2007a), ce dernier aspect pourrait certainement favoriser l'arrimage entre les deux milieux d'apprentissage.

Parmi les facteurs limitant l'accompagnement, comme l'ont déjà souligné d'autres auteures, dont Chevrier (2006) et Hardy et Ménard (2008), nos données font ressortir, dans deux cas, des lacunes quant à la communication au formateur en entreprise responsable du stagiaire en lien avec ses objectifs de stage à atteindre : si quelques explications lui sont données dans le premier cas, nous avons noté l'absence totale d'explications à cet effet, dans le deuxième cas. En fait, sans aborder le formateur en entreprise directement ou lui signifier

concrètement les objectifs ciblés pour ce stage, les stagiaires s'attendent à ce que le formateur en entreprise les accompagne dans leur parcours de formation et qu'ils puissent atteindre ces objectifs. Les activités de l'entreprise ne peuvent être complètement réorganisées ou modifiées en fonction des objectifs de stage mais comme nous l'avons vu, dans le troisième cas, il est clair que le formateur hiérarchique peut tenir compte du contenu du stage pour planifier certaines activités d'entretien avec le stagiaire. En conséquence, nous pensons qu'il est de la responsabilité du stagiaire d'avoir une rencontre avec son formateur en entreprise, dès les premiers jours dans le milieu de stage, pour discuter des objets d'évaluation découlant des compétences à développer au cours de cette séquence en entreprise. En termes de formation au d'informations à transmettre aux formateurs en entreprise, il nous apparaît évident que les centres de formation professionnelle, et particulièrement les enseignants responsables de la mise en œuvre de l'alternance travail-études ont également un rôle important à jouer à cet égard, tel que cela a été soulevé par Gagnon (2007a).

Le tableau 21, à la page suivante, présente l'étude de trois cas, il implique cinq formateurs en entreprise et trois stagiaires en contexte professionnel et fait état des principaux facteurs favorables à l'accompagnement, dans le mésosystème en première partie, puis dans le microsystème à la partie suivante.

En somme, les facteurs favorables à l'accompagnement mis en évidence dans cette étude dans mésosystème de l'alternance impliquent, dans un premier temps, des actions de l'entreprise prises plus globalement pour la formation de la main-d'œuvre. Si la planification du stage peut être reliée aux ressources humaines, comme nous l'avons vu dans une grande entreprise, dans le troisième cas, toute organisation d'un temps et d'une période propice à la venue d'un stagiaire constitue un bénéfice particulièrement pour l'accompagnant et l'apprenant. Dans ces conditions, une entente entre les deux milieux de formation proposant une longue période de stage en alternance s'avère rentable : cela permet à l'apprenant de s'adapter au milieu et de s'y insérer, de même qu'au formateur en entreprise d'évaluer de façon formative le travail du stagiaire. Encore attribuable à l'entente entre les deux milieux, la disponibilité du formateur en entreprise ainsi que l'apport des employés expérimentés contribuent à une dynamique de collaboration positive dans la formation du stagiaire.

Tableau 21
Facteurs favorables à l'accompagnement en alternance

<i>Mésosystème de l'alternance</i>
Support de l'organisation dans l'accueil, l'intégration et l'évaluation des stagiaires;
Relations de partenariat développées entre le milieu de travail et le milieu éducatif pour planifier, mettre en place et faire le suivi des projets de formation.
Longue période de stage permettant 1) l'adaptation du stagiaire au formateur en entreprise, à l'équipe de travail, aux équipements, aux outils, aux règles de l'entreprise; 2) l'évaluation du travail du stagiaire et de sa capacité d'intégration dans l'équipe.
<i>Microsystème de l'alternance</i>
Disponibilité et expérience du formateur en entreprise dans le métier et dans l'accompagnement; Relation professionnelle, de confiance, développée avec le stagiaire;
Implication, support de l'équipe de travail et des employés expérimentés au regard de la formation du stagiaire;
Insertion graduelle du stagiaire au milieu du travail favorisant sa participation aux activités de production ou de services guidée par le formateur en entreprise; incitation à la réflexion et à l'activité constructive; connaissances et références aux notions du programme d'études, aux notions du contenu de stage;
Intérêt et engagement actif de l'élève dans sa formation; implication dans cet environnement par son expérience de travailleur;
Aménagement d'un espace, à la disponibilité du stagiaire, pour la période de son stage;
Visites régulières de l'enseignant; discussion des projets en cours, des équipements utilisés, et des limites ou des obstacles à la formation du stagiaire.

Relativement au microsystème, l'expérience de métier et d'accompagnement est une expertise reconnue par les pairs, jugée efficiente dans la relation formateur-stagiaire. Comme nous l'avons évoqué plus tôt, les étapes graduelles de participation aux tâches, dans une activité productrice, se veulent guidées par des opérations d'orientation, surtout en amorce de formation. Par la suite, en exécutant différentes étapes de la tâche, le stagiaire prend conscience de l'organisation de l'action. Des opérations de contrôle de l'exécution effectuées par le formateur visent alors à corriger le processus ou à valider le résultat de l'action du stagiaire. Ces différentes étapes dans la progression impliquent l'engagement et l'autonomie du stagiaire. L'aménagement d'un espace pour son séjour en entreprise favorise une première étape de son adaptation au milieu. Dans l'ensemble, comme le précisent Hardy et Ménard (2008), des visites régulières de l'enseignant du CFP responsable du stage

consolident les liens avec l'entreprise et permettent de s'assurer du potentiel d'apprentissage offert par ce milieu en accord avec les objectifs du stage en cours et du programme d'études.

La question du temps, enfin, constitue l'un des facteurs qui ressort de notre analyse comme élément positif ou limite à l'accompagnement : temps d'acclimatation, temps d'insertion ou temps de la séquence de stage en entreprise, la prochaine section présente notre réflexion sur la dimension temporelle impliquée dans une séquence de formation en entreprise.

3.3 La dimension temporelle : les éléments d'organisation et la pédagogie d'une séquence en entreprise

Les éléments organisationnels, dans le mésosystème, concernent a priori les moyens utilisés (matériel didactique, équipements, outils), nous l'avons vu au chapitre 2. Pour notre recherche toutefois, il s'agit surtout des personnes impliquées dans la formation, des lieux et de l'organisation de l'espace, et de la dimension temporelle de la formation accompagnée, soit la durée et le moment de l'année.

Au vu de nos résultats dans l'étude des trois cas, le temps représente un facteur favorable à l'accompagnement. Dans le deuxième cas, par exemple, la planification des séquences en entreprise s'organise conjointement par les acteurs du milieu scolaire et les acteurs de l'entreprise. Ces derniers planifient depuis déjà plusieurs années le moment des stages en dehors des périodes spécifiques où le personnel est le plus sollicité en raison des services saisonniers offerts, à savoir la pose et la vente de pneus. Dans ces circonstances, les deux milieux tentent de coordonner la dimension temporelle pour proposer à l'apprenant ce que Savoir-Zajc et Dolbec (2002) appellent « des situations d'apprentissage riches et significantes » (p. 244). Selon ces chercheurs de cette époque, « les préoccupations temporelles des formateurs des centres de formation professionnelle et des entreprises ne sont ni en divergence extrême, ni en coïncidence totales les unes avec les autres » (p. 237). Encore aujourd'hui, l'entente conclue entre les deux milieux permet au formateur hiérarchique-relais du deuxième cas de contribuer à la formation de la stagiaire en optimisant son temps de séjour dans l'entreprise. Pour ce même cas, en revanche, la durée du stage ne semble pas faire partie

de l'entente avec le centre de formation : Vincent, le formateur en entreprise, estime qu'il faudrait quelques semaines supplémentaires aux stages pour favoriser chez les stagiaires l'acquisition des savoirs qu'il considère essentiels au métier. En ce sens, Savoie-Zajc et Dolbec (2002) soulignaient dans leur étude qu'à partir du moment où le centre de formation « acceptera de considérer les périodes de stage et les séquences temporelles avec l'entreprise » (p. 239), une étape marquante sera franchie pour que le stagiaire puisse accéder à de meilleures conditions d'apprentissage et mieux s'intégrer dans le milieu tout en favorisant sa productivité (Savoie-Zajc, 2001). Il semble qu'il existe encore quelques éléments de négociation dans l'entente entre les deux milieux pour franchir cette étape.

Au regard de l'analyse de notre troisième cas, la planification du projet de formation relève du mésosystème, ce qui facilite la mise en place des séquences en entreprise et de leur organisation temporelle (*Ibid.*). De son œil de praticien, le formateur hiérarchique, Mathieu, souligne que la dimension temporelle reliée à la durée et au moment du stage ne lui semble pas « pour l'instant » problématique dans la formation du stagiaire (Entrevue – Temps 1). Toujours pour ce cas, Mathieu s'organise pour planifier les apprentissages selon les tâches prévues, à savoir l'entretien et la réparation ou la modification des systèmes et des équipements dans les différents établissements dont il a la responsabilité. Il s'agit plutôt là d'un facteur favorable à la création de liens entre la partie plus théorique vue en établissement scolaire et le travail en entreprise.

Le formateur hiérarchique du troisième cas ajoute un autre facteur favorable, soit le fait de travailler dans un établissement de la fonction publique. Puisqu'il n'y a pas de production et qu'aucun coût supplémentaire n'est engagé pour le temps consacré à l'accueil, à la formation et à l'évaluation d'un stagiaire, il demeure plus facile de réaliser cet accompagnement, nous explique-t-il. Il s'agit là d'un avantage qui répond autant aux besoins de la formation de l'élève qu'aux besoins de l'entreprise d'embaucher éventuellement une main-d'œuvre qualifiée. Mathieu ajoute que la commission scolaire responsable de ce programme de formation professionnelle s'applique à ce que les élèves puissent effectuer des stages dans différentes entreprises pour que les élèves expérimentent des milieux de formation différents dans le domaine.

Bien que notre étude mette en évidence que de longues périodes de stage dans l'approche en alternance représentent un facteur favorable à l'accompagnement pour le formateur en entreprise, des changements de milieu entre les différentes séquences en entreprise contribueraient à former l'élève en fonction de plusieurs aspects de la production. Ce dernier pourrait possiblement aussi faire face à de nouvelles variables et des éléments spécifiques à celles-ci. Ce mode d'organisation prévu par l'établissement scolaire, visant l'« expérimentation de lieux de stages diversifiés », pour citer Hardy et Ménard (2008), a un impact certain sur la motivation de l'élève de même que sur la qualité et la diversité des méthodes de travail avec lesquelles il est mis en contact dans sa formation. Une recherche orientée spécifiquement en ce sens permettrait d'analyser davantage l'impact d'un tel changement de milieu, pour chacune des séquences en entreprise dans le cadre d'un programme en alternance, ce qui impliquerait néanmoins à chaque reprise une nouvelle familiarisation du stagiaire avec l'entreprise et avec le formateur responsable de l'accompagnement. Elle pourrait cependant constituer un angle de recherche approprié sur la formation en alternance.

Finalement, en ce qui concerne une longue période de stage, nos résultats illustrent qu'elle donne plus de temps au stagiaire de se familiariser avec son nouvel environnement, de connaître les acteurs du milieu, de s'adapter aux différents équipements et de s'insérer dans le milieu de travail (Savoie-Zajc, 2001). Dans le volume traitant du *Temps en éducation, regard multiples* (2001), le temps alloué pour la séquence en entreprise « ne devrait pas être fractionné » et qu'une période plus longue en entreprise « permettrait une meilleure insertion au milieu de travail et accroîtrait sa productivité » (Savoie-Zajc, 200, p. 364). Samuel, le stagiaire du premier cas, nous indique d'ailleurs qu'il apprécie une longue période de stage. Le formateur peut mieux « [l]e connaître, évaluer [s]on travail, [s]on attitude, [s]on caractère, [s]a façon de réagir avec les autres » (Entrevue – Temps 2). Une longue séquence en entreprise donne ainsi plus de temps aux formateurs pour établir une relation, pour aider le stagiaire à se familiariser avec l'équipe, les équipements, les méthodes de travail et les activités de production et pour amener le stagiaire à faire des liens avec les notions vues au centre de formation professionnelle. Elles permettent enfin au formateur d'évaluer le travail

et l'implication du stagiaire dans l'équipe actuelle ainsi que son engagement dans sa formation dans l'entreprise.

Le dispositif en alternance, par ses longues périodes de stage, peut faciliter le développement d'une relation entre les acteurs, un climat d'échanges et d'implication des acteurs, à l'exemple des cas discutés dans notre recherche. Pour cette raison et aussi pour des motifs d'ordre pédagogique, cette dimension temporelle doit être prise en compte globalement par l'entreprise, mais aussi localement par le formateur en entreprise et l'enseignant responsable de l'organisation des stages. Plusieurs des formateurs rencontrés dans le cadre de notre recherche ont une expérience significative qui leur permet de connaître globalement les objectifs et le contenu de formation du stage, et d'articuler adéquatement des activités de développement pour le stagiaire en situation. Pour s'assurer d'une progression, les formateurs prévoient des moments d'observation pour le stagiaire et l'implication graduelle de ce dernier dans différentes étapes de réalisation des tâches en lui donnant le droit à l'erreur et le temps nécessaire pour développer certaines compétences. Ils peuvent doser la complexité des situations professionnelles pour favoriser cette progression de l'apprentissage et mener le stagiaire vers plus d'autonomie.

Davantage au niveau microsystemique, le facteur temps sous-tend l'ensemble des actions et des interactions entre les participants. Les formateurs en entreprise impliqués dans notre étude sur le contexte de la formation en alternance ont donné des opportunités d'apprentissage aux stagiaires en construisant des scénarios d'action en situation professionnelle. L'apprentissage des tâches en fonction de buts définis, de ressources et de savoirs mobilisés selon les conditions de réalisation a été favorisé, d'une part, par l'accompagnement offert et, d'autre part, par l'engagement de l'apprenant. Nous verrons à cet égard les conceptions de l'accompagnement exprimées par les formateurs et les stagiaires rencontrés dans le cadre de notre recherche.

3.4 Des conceptions différentes de l'accompagnement

Le thème de la conception de l'accompagnement au cours de la collecte de données itérative n'avait pas été anticipé lors de l'exploration des formes d'accompagnement. Il a

toutefois permis d'identifier, de façon plus marquée lors de la cueillette de données dans l'un de nos trois cas, des écarts de conception entre formateurs et stagiaire. En analysant les propos tenus par les différents acteurs, nous avons en effet constaté que la forme d'accompagnement identifiée par le formateur en entreprise diffère de celle reconnue par le stagiaire dans le troisième cas. Il se présente des différences dans la compréhension du rôle et des fonctions du formateur en entreprise, dans la conception qu'a le stagiaire de l'accompagnement et dans sa façon de réaliser une activité ou une tâche lorsque le stagiaire est accompagné dans le milieu de travail. Ainsi, pour ce troisième cas, nos analyses font ressortir que Malik, le stagiaire, considère recevoir un accompagnement axé sur le développement des savoirs et des compétences fondées sur « l'exemplarité », pour reprendre le terme de Paul (2003). Reposant sur une relation solide entre l'expert et le novice, cette forme de transmission des gestes du métier s'appuie sur l'entraide sociale : la « transmission a pour principe la reproduction par imitation et par répétition » (*Ibid.*, p. 38). Dans son aspect éthique, elle vise à aider ou à montrer à quelqu'un à apprendre et à être autonome (Masmoudi, 2008; Paul, 2003). Cette conception qu'a le stagiaire de l'accompagnement qui lui est offert dans son parcours fait référence au compagnonnage, tandis que la forme d'accompagnement déclarée par les formateurs et observée en entreprise relève davantage du tutorat. D'un autre point de vue, nous avons identifié, dans l'analyse de ce cas, que l'accompagnement offert par les formateurs en entreprise sous forme de tutorat favorisait l'apprentissage en situation par la réflexion. La démarche identifiée dans l'accompagnement de ces formateurs, en référence à l'orientation dans le processus de guidage de l'activité (Savoyant, 1995) et au « praticien réflexif » de Donald Schön, représente une conception de la réflexivité comme forme d'apprentissage. En revanche, il s'avère qu'« on apprend aussi au travail par imitation, par essais et erreurs et par transmission verbale » selon Bourgeois (2014, p. 154). Cette forme d'apprentissage « mobilise pourtant des formes de pensée aussi complexes, même si à l'évidence moins visibles et accessibles, que la réflexivité rationnelle » (*Ibid.*) dont il était question précédemment. Il serait donc intéressant, dans une recherche ultérieure, de se questionner sur ce type d'apprentissage à partir des thématiques abordées par Schaeffer (1999) sur l'apprentissage par imitation (par *mimèsis*) et par Bandura (1977), qui montre qu'on apprend autant et efficacement en observant le « comportement d'autrui et

ses conséquences » (dans Bourgeois, 2014, p. 154), ce qui réfère dans notre recherche à une pratique ressemblant au *modeling* pour l'apprenant.

En ce qui a trait au thème principal des formes d'accompagnement, dans les cas où l'élève et le formateur ont des conceptions de l'accompagnement différentes, faut-il s'inquiéter de l'efficacité du stage ou de l'engagement de l'apprenant dans la formation en entreprise? Le temps d'accompagnement alloué aux séquences en entreprise serait probablement mieux investi s'il était basé sur un échange de points de vue et d'attentes identifiées entre les acteurs de l'alternance au début de la formation en entreprise. Sous cet angle, il s'agit là d'une piste qui peut mieux s'articuler dans la pratique que dans une recherche complémentaire à cette thèse.

4. LA FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL : REGARD SUR LA TYPOLOGIE DE L'EXPÉRIENCE DE TRAVAIL

Dans le cadre conceptuel, nous avons mobilisé la Typologie de l'expérience de travail de Guile et Griffiths (2001; Griffiths et Guile, 2004) pour l'analyse de notre corpus de données afin de répondre à notre objectif principal de recherche : Décrire les formes d'accompagnement déployées par les formateurs en entreprise auprès de stagiaires en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec. Le modèle de Guile et Griffiths (*Ibid.*) s'est avéré au final une assise théorique pertinente pour relever ce défi en raison de l'articulation conceptuelle proposée entre les pôles mésosystémique et microsystémique de l'alternance, permettant de caractériser les finalités et les orientations du stage de même que, précisément dans cette approche, les séquences en entreprise.

À l'intérieur d'un cadre théorique et pédagogique, Guile et Griffiths (*Ibid.*) ont identifié cinq modèles associés à l'expérience de stage, « chacun de ces modèles reflète une conception de la politique éducative, de l'apprenant, des qualifications exigées et de la pédagogie » (Hardy et Ménard, 2008, p. 691). La typologie distingue les modèles suivants : traditionnel, expérientiel, générique, processus de travail et connectif. Ces cinq modèles s'inscrivent, rappelons-le, dans un continuum allant d'un milieu de stage où les ressources

humaines et matérielles allouées pour l'accompagnement du stagiaire sont pratiquement inexistantes (modèle traditionnel) à un milieu où les modalités d'accompagnement, à travers les opérations de guidage notamment, représentent les facteurs déterminants dans l'apprentissage du stagiaire et où le milieu est doté d'une culture de formation en entreprise (modèles en page 82). Ces modèles ont fourni une grille théorique appropriée⁴² pour interpréter une partie de nos résultats sur l'accompagnement dans un programme d'études en formation professionnelle offert en alternance, particulièrement en ce qui a trait aux facteurs facilitants ou aux obstacles à cet accompagnement dans le cadre de stages en entreprise. Certaines contributions québécoises sur le thème de l'alternance (Gagnon, 2007a; Hardy, 2005; Hardy et Ménard, 2008; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002) ont permis de préciser certains aspects de la typologie de Guile et Griffiths (2001). Cette synthèse des travaux nous a menée à décliner des modèles de l'expérience de travail.

À partir de certaines relations entre les thèmes et sous-thèmes retenus dans le cadre de notre analyse thématique et des éléments différenciant les modèles de Guile et Griffiths (*Ibid.*) au regard de la typologie de l'expérience de travail, nous avons retenu quatre ramifications pour décrire l'expérience de l'accompagnement : 1) la planification du milieu de travail pour l'accueil d'un stagiaire; 2) l'accueil dans le milieu de travail, la conception de l'accompagnement par les acteurs; 3) le type de stage et les visées poursuivies et, enfin, 4) la participation aux situations professionnelles.

L'analyse de nos résultats a permis de situer les trois cas étudiés dans deux modèles. Nous estimons que le deuxième cas, dans une entreprise du secteur des pièces automobiles, correspond à un modèle expérientiel. Différents constats nous ont permis d'arriver à cette conclusion. D'abord, les acteurs des milieux éducation-travail planifient, sur une base de partenariat, les moments des séquences en entreprise. Ils prennent en considération les exigences et les contraintes de chacun, ils ciblent des conditions qui optimiseront

⁴² Rappelons que pour différencier les modèles de stage dans cette typologie, six éléments sont à considérer : 1) le but de l'expérience de stage; 2) les représentations de l'apprentissage et du développement, 3) la pratique de l'expérience de travail; 4) l'encadrement de l'expérience de travail; 5) les effets ou les résultats de l'expérience de travail et 6) les stratégies pédagogiques utilisées par le formateur en entreprise pour favoriser l'apprentissage.

l'expérience de travail. Les acteurs ne s'entendent toutefois pas, au moment de notre collecte de données, sur la durée du stage nécessaire aux apprentissages jugés essentiels par le formateur en entreprise. En ce qui a trait à l'accueil de la stagiaire, la perception des acteurs traduit plusieurs aspects concordants : la stagiaire s'est sentie bien accueillie, intégrée parmi l'équipe des mécaniciens; le formateur offre une formation structurée pour répondre aux besoins dans ce secteur et développer les compétences associées à ce métier.

L'objectif du stage réalisé dans le deuxième cas est associé à une expérience d'intégration, contribuant, pour la stagiaire, à optimiser l'articulation des savoirs entre son milieu de formation scolaire et le milieu de formation en entreprise. Parmi les éléments favorables, nous avons aussi noté l'expérience du formateur – dans son métier et dans l'accompagnement de stagiaires – de même que sa volonté et son intérêt à accueillir des stagiaires en fonction, notamment, des besoins éventuels de main-d'œuvre. S'ajoutent à cela les conditions offertes pour la formation (un poste de travail prévu pour poursuivre sa formation), la disponibilité du formateur et les situations professionnelles qu'il met en place pour le développement des savoirs, des compétences et des attitudes chez la stagiaire. En effet, la formation de la stagiaire se structure à l'intérieur de trois étapes planifiées par le formateur en entreprise en fonction de son expérience et de sa connaissance des contenus des stages.

Le formateur du deuxième cas explique les tâches à partir des ressources disponibles dans son milieu et s'assure de la compréhension de la stagiaire dans les situations professionnelles. Dans son rôle, il considère qu'il doit faire en sorte que la stagiaire reçoive la meilleure préparation possible pour répondre aux exigences du métier de commis aux pièces. À quelques reprises, le support des autres employés est offert pour la formation de la stagiaire. L'enseignant du CFP (à notre connaissance) ne s'est pas présenté au cours de ce stage. Lors de son retour en institution, la stagiaire nous a mentionné qu'elle avait présenté un bilan de son expérience en stage à l'ensemble de ses pairs. Au final, plusieurs éléments de ce deuxième cas relèvent du modèle expérientiel décrit au chapitre 2.

Les deux autres cas qui ont fait l'objet de notre étude correspondent à un modèle similaire, axé sur le processus de travail (Griffiths et Guile, 2004). Comme nos résultats l'ont montré, particulièrement pour le premier cas, le but de l'expérience de travail – sa finalité – résidait dans l'intégration du stagiaire à l'environnement de travail. Le stagiaire a d'ailleurs obtenu un poste dans cette entreprise à la suite de son premier stage. Dans les deux cas, les visées de l'accompagnement, axées sur l'acquisition des savoir-faire par l'intermédiaire des tâches en situation professionnelle, impliquaient la maîtrise des savoirs et le développement des compétences liées aux fonctions de travail. En accord avec le modèle axé sur le processus de travail, les résultats de notre étude ont mis en évidence l'apport de l'équipe de travail à la formation du stagiaire, l'avantage de réaliser un stage d'intégration en participant aux différentes activités de production ou de services de l'entreprise, l'attitude et l'engagement de l'apprenant dans les activités de travail. Le potentiel de développement des capacités du stagiaire (Mayen, 2012) résidait aussi dans la participation de ce dernier aux situations professionnelles, par des opérations d'orientation et de contrôle. Toutes ces caractéristiques nous amènent à conclure que le modèle axé sur le processus de travail s'applique aux premier et troisième cas étudiés dans le cadre de cette recherche doctorale.

Cependant, les modèles de la typologie de l'expérience de travail élaborés par Guile et Griffiths (2001; Griffiths et Guile, 2004) s'appliquent aux formateurs en entreprise, aux stagiaires, mais aussi aux enseignants. Par contre, dans notre étude nous n'avons pas recueilli de données sur l'accompagnement offert par les enseignants responsables des stagiaires en formation professionnelle, en alternance. Nous concevons que la description de chacun des modèles, dans les travaux cités auparavant, avait considéré l'apport des enseignants. Pour cette raison, la définition de nos modèles demeure imprécise au regard de l'expérience de travail puisque l'un des acteurs de l'alternance n'a pas été pris en compte dans cette recherche.

En fait, pour identifier le modèle correspondant à chacun de nos cas, il nous a été possible de faire, sommairement, un parallèle entre nos résultats et les éléments concernant la formation de l'élève par la description du but de l'expérience de travail, de la pratique de l'expérience de travail et, dans une moindre mesure, des résultats de l'expérience de travail.

Sans en avoir fait l'analyse approfondie au regard des acteurs que sont les stagiaires, nous constatons la valeur éducative des stages dans le modèle expérientiel, mais plus encore dans le modèle axé sur le processus de travail. Cette valeur réside dans l'ensemble des éléments organisationnels de l'approche en alternance et, sans conteste, dans les éléments pédagogiques de cette approche et selon la forme d'accompagnement déployée par les acteurs en entreprise auprès de leur stagiaire en formation.

Au plan méthodologique, cette thèse, sur le phénomène de l'accompagnement, avait justement pour but de pallier un manque identifié dans une recherche précédente. En effet, Mazalon *et al.* (2014) soulignaient que l'analyse des pratiques réelles permettrait d'affiner leurs résultats et de préciser les actions effectuées par les formateurs en entreprise. En outre, les auteurs révélaient, comme Pastré (2011) l'a noté à l'égard de l'analyse du travail, que pour comprendre les interactions des participants en action, « il faut aller sur le terrain » (p. 35). C'est d'ailleurs ce que nous avons réalisé par des périodes d'observation non participante. Ainsi, nous avons identifié les formes d'accompagnement grâce à la relation, au rôle et aux fonctions, aux visées poursuivies par le formateur en entreprise, puis observé et caractérisé le processus de guidage de l'activité dans des situations professionnelles et mis en évidence « un engagement actif et volontaire » (Billett, 2009, p. 50) de l'apprenant dans sa formation, à savoir les modalités de formation déployées par le formateur en entreprise auprès du stagiaire.

Au vu des résultats qui précèdent, issus de trois cas souvent distingués dans cette thèse, nous avons tenté d'identifier des bases communes aux formes d'accompagnement dégagées et d'en tirer un modèle générique d'accompagnement de stagiaire en formation professionnelle lors d'une séquence en alternance.

5. LA PLACE DU TUTORAT COMME FORME D'ACCOMPAGNEMENT D'UN STAGIAIRE EN ALTERNANCE : ESQUISSE D'UN PLAN

Les résultats de notre étude quant aux formes d'accompagnement déployées par les formateurs en entreprise auprès de leur stagiaire en contexte d'alternance en formation

professionnelle ont permis d'identifier les formes d'accompagnement quelque peu différentes dans les trois milieux : une forme hybride entre le coaching et le tutorat, une forme hybride entre le mentorat et le tutorat, et une forme de tutorat.

Même s'il a été possible de reconnaître certains éléments de différenciation entre les trois cas dans la relation, le rôle et les fonctions, de même que dans les visées des formateurs impliqués dans notre étude, nous remettons en question le fait que les formes d'accompagnement soient si différentes d'un formateur à l'autre. Selon le contexte, la culture de formation en entreprise, les exigences de l'entreprise – production ou services –, l'expérience des formateurs, l'attitude et l'engagement de l'apprenant, il nous semble que ces formes présentent des dimensions fondamentales équivalentes, des bases communes, à tout le moins dans une formation qui implique le recours à des situations professionnelles. Au terme de cette recherche, nous émettons l'hypothèse que ces bases communes relèvent du guidage de l'activité.

Jusqu'à présent, pratiquement seuls les écrits sur le tutorat, le tuteur (Filliettaz, 2012; Kunégel, 2005; Mayen, 2000; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006; Veillard, 2004), le dispositif dual (Filliettaz, 2009) ont fait état du concept de situation professionnelle et, donc, du guidage de l'activité dans la formation en alternance. Au regard des dimensions de l'accompagnement, l'analyse des modalités de participation au travail dans les trois cas a fait ressortir des caractéristiques qui s'apparentent au tutorat. Il apparaît ainsi pertinent sur le plan scientifique de proposer un modèle d'accompagnement axé sur le tutorat.

Dans le modèle que nous proposons ici, résumé dans le tableau 22, le tutorat, défini comme une modalité d'accompagnement, s'appuie sur des actions spécifiques et implique un processus visant l'appropriation progressive, soit la maîtrise des tâches représentatives du métier et le développement des compétences. Il présuppose, dans l'action, le guidage de l'activité du stagiaire par le formateur.

Dans cette forme d'accompagnement, le type de relation entre le formateur et le stagiaire est asymétrique, du moins au début de la période de stage. Professionnelle également, cette relation se base sur un climat d'échanges, de confiance et de respect, tout en

étant fonctionnelle. Dans un climat favorable à l'apprentissage, le rôle du formateur est d'inviter l'apprenant à participer aux activités productives, à s'impliquer et à s'engager progressivement dans l'accomplissement des tâches dans le milieu du travail. Le formateur mobilise plusieurs rôles et fonctions; il met à contribution ses compétences issues de l'expérience du métier et de l'accompagnement : compétences organisationnelles, relationnelles et pédagogiques (Paul, 2003).

Le rôle et les fonctions assumés par le formateur réfèrent à des actions qui renvoient à des moyens diversifiés mis en œuvre pour aider le stagiaire à construire son expérience, « tant sur le plan de l'action que sur celui de la réflexion » (Paul, 2009*b*, p. 24) pour faciliter son insertion dans le milieu de travail. Axé sur la connaissance des objectifs du contenu du stage, le formateur agit comme facilitateur dans l'apprentissage. Il dirige l'action, met en place pour le stagiaire des activités favorisant son acquisition de savoir-faire identifiés et progressifs, des savoir-être et des techniques requises pour compléter un produit ou un processus essentiel au développement ou à la maîtrise des compétences du métier. Le formateur contribue au développement rationnel, social et relationnel de l'apprenant dans le développement des savoir-être. Il guide et aide le stagiaire à développer des connaissances, des habiletés et des compétences à travers des interactions qui soutiennent l'appropriation des savoirs en situation professionnelle (Mayen, 2012; Pastré, 2011).

Enfin les visées s'inscrivent dans l'autonomisation et la responsabilisation de l'élève en vue de son intégration progressive dans l'environnement professionnel. La dimension temporelle, en terme de moment et de durée du stage, dans les modalités organisationnelles et pédagogiques demeure essentielle vers l'autonomie du stagiaire.

Nos résultats ont permis de constater que l'engagement du formateur, dans ses interactions sociales, incite l'apprenant à prendre part aux activités en situations professionnelles. Cet engagement implique aussi de nouvelles responsabilités, un rôle mieux défini pour le formateur en entreprise. Il adopte une posture d'accompagnant, reconnue dans son milieu, tant dans l'action que dans la réflexion ou dans la relation dans laquelle il s'investit. Nous avons mis en lumière, tout comme dans l'étude de Gagnon (2007*a*), dans ce

nouveau rôle assumé par le formateur en entreprise, que le guidage de l'activité, par des interactions dans l'action, semble favoriser l'apprentissage dans et par le travail.

Tableau 22
Les dimensions de l'accompagnement : modèle de tutorat

Dimensions	Actions du formateur dans l'accompagnement		
Type de relation	Relation asymétrique au début du stage, impliquant une relation professionnelle basée sur un climat d'échanges, de confiance et de respect (Paul, 2003). Elle demeure fonctionnelle, axée sur les tâches à accomplir dans le milieu de travail.		
Rôle et fonctions	Le formateur agit comme facilitateur dans l'apprentissage. Il dirige l'action, met en place des activités qui favorisent l'acquisition des savoir-faire identifiés, progressifs, fondés sur une situation professionnelle accompagnée (Aguilhon, 2000; Kunégel, 2005, 2011); il incite au développement rationnel, social et relationnel dans le développement des savoir-être. Il guide l'apprenant et contribue au développement graduel des compétences de ce dernier à travers des interactions visant l'apprentissage de tâches en situation professionnelle (Mayen, 2012; Pastré, 2011).		
Visées de l'accompagnement	Les visées s'inscrivent dans l'autonomisation et la responsabilisation en vue de l'intégration progressive de l'apprenant au milieu professionnel. Celui qu'on accompagne prend une part active à l'évolution de sa situation, avec ses motivations, son expérience et son engagement (Billett, 2003, 2009). La dimension temporelle dans les modalités organisationnelles et pédagogiques demeure essentielle au développement de l'autonomie du stagiaire.		
Guidage de l'activité Mise en action de la formation – phases dans la démarche d'apprentissage	Situation professionnelle		
	<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"><i>Processus de guidage :</i> Opérations d'orientation Opérations d'exécution Opérations de contrôle</td> <td style="vertical-align: top; width: 50%;"><i>Composantes de l'activité :</i> But(s) à atteindre Conditions de réalisation Ressources mobilisées Savoirs mobilisés</td> </tr> </table>	<i>Processus de guidage :</i> Opérations d'orientation Opérations d'exécution Opérations de contrôle	<i>Composantes de l'activité :</i> But(s) à atteindre Conditions de réalisation Ressources mobilisées Savoirs mobilisés
	<i>Processus de guidage :</i> Opérations d'orientation Opérations d'exécution Opérations de contrôle	<i>Composantes de l'activité :</i> But(s) à atteindre Conditions de réalisation Ressources mobilisées Savoirs mobilisés	
Le formateur offre un guidage et utilise les consignes sous formes aménagées, porteuses d'explicitations, de buts, d'indications sur les conditions de réalisation de l'activité, les ressources (humaines et matérielles) et les savoirs mobilisés (Kunégel, 2005, 2007, 2011; Mayen, 2007, 2012; Savoyant, 1979, 1995, 1996). Les interactions se déploient selon une logique séquentielle imbriquée dans la dynamique d'accomplissement de l'activité (Veillard, 2011). Le formateur exerce des fonctions de socialisation et de formation en mobilisant une pluralité de rôles et de compétences organisationnelles, relationnelles, pédagogiques (Paul, 2003). Par son action le formateur propose des situations professionnelles au regard d'un potentiel de développement pour que le stagiaire devienne progressivement capable d'atteindre les buts fixés, et d'obtenir les résultats concrets (Mayen, 2007, 2012; Mayen et Orly, 2012).			

L'accompagnement s'inscrit dans un changement graduel. En fonction de la responsabilisation du stagiaire et du développement de son autonomie, et face à la réalisation de tâches permettant son acquisition de connaissances, d'habiletés et de savoirs, la relation se transforme progressivement et tend à être autant professionnelle que fonctionnelle. Dans un premier temps, en mobilisant son rôle pédagogique et relationnel (Paul, 2003), le formateur explique le but, l'objectif de la tâche et les règles à considérer, le cas échéant. Il explique les étapes de réalisation par des opérations d'orientation, en insistant sur les composantes qu'il juge essentielles à l'action.

Dans un deuxième temps, selon la situation professionnelle, l'apprenant profite des interactions avec le formateur dans le guidage de l'activité. Ce processus de guidage ne se limite pas à l'explication ou au suivi de l'action par des opérations de contrôle, mais il implique aussi l'évaluation des résultats de la tâche réalisée à travers la régulation et la réflexivité, toutes deux introduites par le dialogue au fil de la progression de l'activité. Ce guidage est donc bien présent dans les opérations d'exécution, lorsque le stagiaire est confronté à une nouvelle tâche, « l'empan temporel de l'activité constructive n'est pas le même que celui de l'activité productive : celle-ci s'arrête avec la fin de l'action, alors que l'activité constructive peut se poursuivre par un retour sur soi » (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2001, p. 152). Les opérations d'orientation impliquent donc une analyse réflexive de son action. Cette dernière opération demeure essentielle et engendre le développement dans un effort de conceptualisation de l'action (Kunégel, 2011; Pastré, 2011) par l'apprenant.

Les aspects présentés dans le tableau 21 ne sont que des régularités observées dans notre recherche, en écho aux écrits scientifiques existants. Il s'avère complexe de faire tenir une forme d'accompagnement dans un modèle unique et prédéfini, dans la mesure où, comme nous l'avons vu, plusieurs facteurs interviennent, dont certains impondérables. Néanmoins, l'esquisse d'un plan présentant les dimensions de l'accompagnement dans une forme relevant du tutorat rend compte de l'analyse de trois cas réels et peut s'avérer pertinent pour soutenir les attentes et responsabilités d'un formateur en entreprise dans le cadre de l'accompagnement de stagiaires en formation professionnelle dans un contexte d'alternance. Prise localement comme dans notre recherche, cette logique de participation au travail

présente des déclinaisons, autant en fonction de la place que l'apprenant arrive à prendre que par la place que veut bien lui laisser le formateur dans son milieu de travail. De là réside la fragilité de l'apprentissage en situation dans l'environnement de travail (Filliettaz, de St-Georges et Duc, 2009).

Enfin, les modalités de participation au travail se rapportent non seulement aux activités de guidage offertes, mais aussi, comme nous l'avons décrit, à l'engagement de l'apprenant dans son parcours de formation. Dans ces lieux de formation complémentaires que sont l'école et l'entreprise, chacun des acteurs – et plus particulièrement le stagiaire – doit considérer les sources potentielles de formation que présentent les séquences en entreprise : celles-ci lui assurent un enracinement dans le monde du travail, dans ses réalités professionnelles (Paul, 2009*b*). De surcroît, en contexte éducatif d'alternance, l'apprenant se situe au centre du processus de formation, dans l'articulation école-entreprise; il doit jouer un rôle actif, significatif dans son projet personnel et dans son projet professionnel (MELS, 2006). Selon Paul (2009*b*), « cet ancrage confère au stagiaire un statut d'acteur de sa formation et d'artisan de son parcours » (p. 23).

6. LES APPORTS ET LES LIMITES DU PROJET DE RECHERCHE

Les bénéfices de notre recherche descriptive et exploratoire sur les formes d'accompagnement mises en œuvre par le formateur en entreprise auprès d'un stagiaire dans le cadre d'une séquence en entreprise en formation professionnelle en contexte d'alternance sont tangibles. D'abord, cette recherche, nous le souhaitons, contribuera à une compréhension approfondie de la valeur éducative des stages en entreprise, particulièrement en ce qui a trait au transfert et à la mise en contexte des apprentissages scolaires qu'ils permettent, au développement des savoirs et des compétences liées au métier qu'ils favorisent, et à la préparation d'une meilleure intégration de l'élève au marché du travail, dont les besoins sont connus par l'entreprise d'accueil. En outre, les connaissances découlant de cette recherche ont permis de documenter les formes d'accompagnement des formateurs en entreprise dans l'approche en alternance. Ainsi, la prise de conscience de l'importance du rôle du formateur en entreprise dans la formation de stagiaires, autant par leur supérieur

hiérarchique dans l'entreprise que par les acteurs du milieu scolaire, permettra une meilleure articulation des deux espaces de formation dans l'accompagnement et, donc, dans la formation des stagiaires.

Bien entendu, compte tenu des perspectives du marché du travail et de la diminution démographique constatée au Québec, l'apport des connaissances du système de formation professionnelle, secteur dans lequel rappelons-le il y a très peu de recherches, contribue à appuyer la collaboration des milieux éducatif et productif. Faciliter la collaboration, concevoir ou consolider les partenariats, il va s'en dire, permettra d'assurer une meilleure adéquation formation-emploi, qui depuis tant d'années représente une des visées ministérielles. Une articulation forte et logique de ces milieux favorisera l'implication et l'engagement des entreprises dans la formation de la main-d'œuvre, notamment par le recours à des programmes en alternance travail-études, où leur présence, leur contribution, se veut déterminante pour la réussite scolaire, la diplomation et l'insertion des élèves dans le milieu professionnel.

Le corpus sur lequel nous avons travaillé, comportant des entrevues, des périodes d'observation et des notes terrains, par le journal de bord, nous a permis de dégager dans le système de formation en alternance des facteurs et des limites à l'accompagnement. En soi, l'ensemble de ces données a développé une meilleure compréhension du rôle et des actions du formateur qui accompagne le stagiaire en milieu de travail.

Somme toute, les facteurs limitant l'accompagnement s'opposent aux facteurs favorables énumérés précédemment, à l'exception des demandes urgentes ou des imprévus dans l'organisation, qui s'ajoutent aux difficultés, comme nous l'avons discuté précédemment. Nous voulons souligner que l'approche en alternance dans ces conditions en milieu de travail se rapproche de l'alternance réelle dans la typologie élaborée par Malglaive (1979). En effet, elle permet la construction du projet personnel de l'élève et sa mise en œuvre; le formateur en entreprise guide l'apprenant par un retour réflexif. Cette alternance se distingue par l'implication et l'engagement de l'apprenant, par la collaboration non seulement des deux milieux de formation en présence qui assurent l'efficacité de l'approche,

mais aussi par l'apport de l'acteur de l'entreprise, grâce à son expérience de métier et dans l'accompagnement de stagiaires.

Enfin, au niveau du microsystème, l'analyse des résultats obtenus a permis de proposer un modèle d'accompagnement sous la forme du tutorat qui présente les dimensions de l'accompagnement en contexte d'alternance, soit les relations développées, le rôle et les fonctions de même que les visées poursuivies par un formateur en entreprise. Nous avons aussi identifié les étapes qui, au vu de nos résultats, devraient être intégrées à la mise en action du stagiaire, à son suivi et à son évaluation dans une démarche d'accompagnement axée sur la progression de ses acquis, de son expérience. Il s'agit de l'opérationnalisation du guidage de l'activité.

Après avoir présenté les retombées scientifiques et sociales de notre recherche, nous identifierons les limites de cette étude de cas multiples.

6.1 Les apports d'une recherche sur les formes d'accompagnement

Sur le plan scientifique, notre recherche présente un apport à la recherche sur l'alternance, plus particulièrement sur la pédagogie de l'alternance incluant les relations entre apprentissage et travail. Du côté français, on aborde ce questionnement dans le champ de la didactique professionnelle et du côté anglo-saxon, par le *Workplace Learning*. Dans la mesure où cette dernière approche caractérise les formateurs en action en interaction avec le stagiaire et tient compte du concept de situation professionnelle comme dans notre recherche, les travaux relatifs au *Workplace Learning* ont contribué à mieux comprendre des situations professionnelles et à rendre plus intelligible la façon dont le formateur accompagne le stagiaire en entreprise. Notre étude contribue à mieux comprendre l'accompagnement offert par le formateur en entreprise auprès du stagiaire dans son parcours de formation. Les données que nous avons collectées ont également permis d'enrichir les connaissances théoriques actuelles sur les dimensions composant les formes d'accompagnement par tutorat, par coaching et par mentorat. En plus de clarifier la relation, le rôle et les fonctions ainsi que les visées de ces formes d'accompagnement, nous avons observé, identifié et caractérisé les manifestations des actions du formateur comportant des opérations d'exécution et de

contrôle, certes, mais aussi des opérations d'orientation ou « la dimension cognitive de l'activité » (Pastré, 2011, p. 29), permettant ainsi de rendre justice à la complexité de la formation en alternance sur les lieux du travail.

Pour qui veut poursuivre un travail scientifique sur l'accompagnement à la formation et comprendre les interactions du formateur avec son stagiaire, nous avons mis en évidence l'importance des opérations de guidage de l'activité en situation professionnelle. Au regard de nos conclusions, ce guidage de l'activité s'articule autour de composantes associées aux opérations que le formateur considère pertinentes pour entreprendre une tâche. En contexte d'alternance, cette dimension de l'accompagnement en situation professionnelle « déplace l'accent de la transmission et de l'acquisition [des] savoir[s] vers [leur] mobilisation et [leur] construction » (Pastré, 2011, p. 53-54), essentielles au développement des compétences professionnelles chez le stagiaire. Enfin, notre recherche a permis une description des facteurs susceptibles de favoriser ou de limiter l'accompagnement par le formateur en entreprise.

Le fait d'avoir décrit l'importance des actions des formateurs dans le développement d'une main-d'œuvre qualifiée au Québec représente certainement un élément de réponse à un enjeu socioéconomique actuel. Notre étude ouvre la voie à des investissements pour d'autres recherches dans le secteur de la formation professionnelle, qui permettraient sans nul doute d'obtenir des données supplémentaires provenant de différents milieux et secteurs d'activité et d'affiner nos résultats relatifs à l'accompagnement et à la formation de stagiaires. Dans cet esprit, nous encourageons d'autres chercheurs à étudier la formation professionnelle en contexte d'alternance, dont les modalités organisationnelles et pédagogiques varient considérablement, comme nous l'avons constaté dans une recherche précédente (Mazalon, Gagnon et Roy, 2014).

6.2 Les limites de la recherche

Au regard de l'étude de cas multiples mise en œuvre pour répondre à notre question générale de recherche visant à décrire des formes d'accompagnement en contexte de

formation professionnelle, nous dégagons quelques limites importantes qui découlent de choix méthodologiques.

Dans un premier temps, le fait d'impliquer des personnes humaines dans une recherche entraîne inévitablement un effet de désirabilité sociale. Tant lors des entrevues avec les acteurs de l'alternance que lors de nos périodes d'observation non participante, notre seule présence a pu inciter les différents acteurs à déclarer des pratiques ou des conceptions qu'ils croient à leur avantage ou à agir de façon plus ou moins différente qu'en l'absence d'une chercheuse-observatrice externe à l'entreprise. Cette tendance est susceptible d'avoir amené les formateurs à privilégier en majorité des opérations d'orientation, plus visibles, et des opérations de contrôle avant et après l'action dans le guidage des activités. Pour contrer ce biais autant que possible, nous avons pris tous les moyens pour respecter les règles d'éthique de la recherche et avons établi avec les acteurs rencontrés une relation de confiance et d'ouverture. Aussi, le recueil des données dans le cadre de périodes d'observation en situation et grâce à des entrevues avec les stagiaires a permis de corroborer les résultats obtenus à la suite des entrevues avec les formateurs. En revanche, la valeur que ces participants ont déclaré accorder à l'approche en alternance au début de cette collecte nous laisse croire à leur implication de bonne foi dans une recherche qui s'y consacre.

Notre guide d'entrevue présentait potentiellement des questions formulées de façon à influencer les participants. Par ailleurs, la validation effectuée avant de réaliser les entrevues par les membres de notre équipe de direction et par l'entremise d'un cas témoin, le respect du protocole éthique en vigueur à l'Université de Sherbrooke et le climat instauré lors des rencontres avec les différents acteurs de l'alternance sont autant de précautions qui nous permettent de penser que les personnes rencontrées se sont senties à l'aise de répondre comme elles le souhaitaient, en toute honnêteté.

Dans un second temps, il faut mettre en lumière une limite liée au devis exploratoire de notre étude. En effet, les résultats d'une telle recherche, bien que riches et constructifs pour décrire le phénomène de l'accompagnement en profondeur, ne peuvent être transférés à d'autres situations de formation qu'avec beaucoup de circonspection. Réalisée auprès d'un

nombre limité de participants ($n = 8$), dans seulement trois programmes d'études (soudage-montage, vente de pièces mécaniques et d'accessoires, mécanique de machines fixes) donc trois secteurs d'activité, et dans une seule région géographique, cette étude n'a retenu que des séquences de formation qui concernent des projets en alternance s'inscrivant dans des temporalités multiples, spécifiques aux exigences du milieu. Dans ce sens, il serait intéressant de reprendre l'étude dans d'autres secteurs, comme l'administration, pour voir si les résultats peuvent être similaires ou distincts, et analyser la diversité des formes d'accompagnement en fonction des contextes. À ce titre, d'ailleurs, la recherche menée par Gagnon (2007a) dans le secteur de l'agriculture arrive à des résultats différents en ce qui a trait à la prédominance des opérations de guidage, comme nous en avons discuté précédemment.

Dans notre recherche, les cas retenus sont tous différents, relatifs aux divers programmes d'études et impliquant des acteurs des secteurs public et privé, dont l'expérience de travail et d'accompagnement est variable. En ce sens, plusieurs réalités sociales, culturelles ou économiques n'ont pas été considérées. Le type d'entreprise, par exemple, s'est limité à deux PME et à une grande entreprise : des résultats différents émergeraient peut-être d'une comparaison entre grandes et petites entreprises, ou entre un ensemble d'entreprises de même taille. En outre, des études sur des programmes similaires dans différentes régions au Québec pourraient présenter d'autres résultats. Le peu d'études dans le secteur de la formation professionnelle laisse ainsi la place à d'autres recherches afin d'appuyer ou de rejeter les résultats présentés en contexte d'alternance.

Enfin, bien que le temps alloué aux périodes d'observation de même que l'outil utilisé pour la cueillette de ces données représentent une limite à cette recherche, ils sont empreints d'une grande richesse pour la compréhension des dimensions de l'accompagnement, particulièrement au regard de son action en situation professionnelle. Comme plusieurs chercheurs l'ont évoqué, pour bien comprendre ce qui se produit en situation professionnelle, saisir les moments de changements et de progression dans le guidage de l'activité, il faut se rendre sur le terrain et y observer l'activité (Fotius et Pagès, 2014; Pastré, 2011). Les trois moments dans la démarche de collecte de données (inspirée de Barette, 2008 et de L'Hostie, 1998) devraient nécessairement se dérouler sur des

périodes plus longues, dans le temps. Pour ce faire, il serait opportun de faire ces périodes d'observation à l'intérieur d'une longue séquence en entreprise en alternance et, idéalement, de procéder lors des différents moments – exploration (première étape de la démarche), focalisation et confirmation – à une période plus étendue d'acclimatation du chercheur à l'environnement, à des ententes pour augmenter le temps de présence de ce dernier dans le milieu de travail, avec ses règles et ses participants, à savoir les formateurs en entreprise et ses collègues, les employés de l'entreprise.

La grille d'observation utilisée, même si elle définit les objectifs de l'observation d'une façon précise, s'est avérée un outil trop complexe pour observer, noter et comprendre simultanément l'ensemble des comportements et des dialogues dans l'action. À la suite de la deuxième période d'observation, il a été plus bénéfique d'enregistrer une description des actions observées et de transcrire cet enregistrement audio avant son analyse. Avec cette expérience, rétrospectivement, il apparaît que l'observation et l'enregistrement sur le terrain, de même que l'analyse des actions et des interactions des acteurs en présence à partir d'une transcription représentent des étapes essentielles à la compréhension du phénomène de l'accompagnement dans l'action.

Finalement, au plan méthodologique, même s'« il faut viser des cas potentiellement les plus informatifs possible » dans l'étude de cas (Gagnon, 2011, p. 44), notre choix d'échantillon non probabiliste a conduit à des cas plutôt homogènes qui peuvent être considérés extrêmes, selon Gerring (2007). Nous prenons en considération que la démarche effectuée pour sélectionner les cas de cette étude, associée aux contraintes données au milieu pour la sélection des formateurs et des stagiaires (voir chapitre sur la méthodologie), peut constituer une limite. Néanmoins, dans notre étude, la capacité de renseigner sur le phénomène à l'étude, l'« intention de dégager une compréhension riche et originale » (Savoie-Zajc, 2007, p. 100), occupait une place prépondérante, plus que la représentativité statistique d'un cas (Gagnon, 2011.). En fait, les cas extrêmes correspondent à des prototypes ou à des paradigmes scientifiques associés au phénomène étudié (Gerring, 2007). Dans notre étude, ils témoignent de cas exemplaires permettant de décrire ce qu'il est possible de faire de mieux étant donné les conditions de l'alternance travail-études au Québec actuellement.

Ainsi, il serait sans doute intéressant de recueillir et d'analyser des contrastes, soit des formateurs en entreprise ayant rencontré des difficultés particulières dans l'exercice de leur rôle ou des stagiaires ayant mal vécu leur immersion dans le milieu de travail. Cependant, un échantillonnage basé sur ces critères pose différentes questions : quel protocole mettre en place pour avoir accès à ces réalités, à ces expériences difficiles? Comment rejoindre les acteurs qui ont maintenant plus ou moins d'intérêt à agir comme formateur en entreprise? Ainsi, les considérations prises pour faire le choix de l'échantillon non probabiliste, les moments associés aux collectes de données et les outils développés pour l'étude de ce phénomène tiennent compte des cadres épistémologique et théorique adoptés. Notre recherche qualitative/interprétative, tout en considérant certaines balises éthiques, nous a permis de mieux comprendre le phénomène étudié.

Nous considérons que les cas analysés mettent en exergue des phénomènes économiques très actuels et des besoins spécifiques de main-d'œuvre. Malgré cette limite, à partir de ces trois cas, très riches en information, l'interprétation des résultats nous a permis d'exposer en détail les dimensions abordées – relation, rôle et fonctions, visées, facteurs favorables et limites à l'accompagnement – ainsi que les différentes modalités de participation au travail offertes aux stagiaires pour mieux comprendre la dynamique de l'accompagnement des formateurs en entreprise dans un contexte d'alternance en formation professionnelle.

Nonobstant les limites liées au devis descriptif et exploratoire et les aspects que nous venons d'évoquer pour les cas sélectionnés, notre étude de cas multiples a contribué à une analyse interne fine des particularités de chacun des cas et a mis en évidence des convergences entre les cas, ce qui augmente la validité et, dans une certaine mesure, la transférabilité de nos résultats. Le recours à la triangulation comme méthode de validation a également pu compenser : par la révision des protocoles d'entrevues et de la grille d'observation, par la révision d'une portion des données dans l'encodage et l'analyse thématique et, surtout, par le recours à des sources multiples de données, des erreurs ont pu être corrigées et certains aspects ont été modifiés pour assurer la validité d'une telle étude multicases (Karsenti et Demers, 2004).

CONCLUSION

Dans le cadre de cette recherche doctorale, notre intention première était de comprendre les formes d'accompagnement déployées par les formateurs en entreprise auprès des stagiaires en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec.

1. RÉSUMÉ DE LA RECHERCHE

Dans notre recension des écrits, il est apparu évident que la majorité des recherches québécoises sur le système de formation en alternance avait interrogé ce thème dans une perspective sociopolitique, en ciblant soit le pôle institutionnel, sociologique et économique (Doray et Hardy, 2003; Doray et Maroy, 2005, 2004, 2002; Landry et Mazalon, 2002), soit le pôle organisationnel (Doray et Maroy, 2001; Landry, 1992; Landry et Mazalon, 1995; Mazalon, 1996; Mazalon et Bourassa, 2003; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002; Veillette, 2002, 2004). Nous n'avons trouvé que très peu de travaux abordant l'alternance sur le plan psychopédagogique ou ciblant son pôle actoriel (Gagnon, 2007a; Hardy et Ménard, 2008; Mazalon, Beaucher et Langlois, 2010; Mazalon, Gagnon et Roy, 2014). Ainsi, au Québec, nous avons conclu à la rareté des recherches qui s'étaient attardées à comprendre comment l'acteur en entreprise accompagne le stagiaire dans son parcours de formation et le mène au développement de ses compétences, à sa qualification et à son intégration en milieu de travail.

Partant de ce fait, la notion d'accompagnement (Paul, 2003) a été abordée dans la diversité de ses formes – coaching, supervision, tutorat, mentorat, compagnonnage – pour mieux définir les dimensions que l'accompagnement sous-tend. Nous avons distingué la relation, le rôle et les fonctions ainsi que les visées selon la forme d'accompagnement adoptée par le formateur en entreprise. Au fil de notre recherche, l'intérêt pour les dimensions telles que les phases d'accompagnement ou la mise en action de l'apprentissage nous a dirigée vers les écrits en didactique professionnelle (Mayen, 2012; Pastré, 2011; Pastré, Mayen et

Vergnaud, 2006; Veillard, 2009) et traitant du Workplace Learning (Billett, 2001, 2009). Ces lectures nous ont permis d'observer, de définir, puis de caractériser les actions, à la base de notre compréhension, quant aux opérations de guidage de l'activité (Savoyant, 1979, 1995, 1996) liées aux situations professionnelles. Ces actions mettent en jeu, par et dans le travail, les interactions entre le formateur et l'apprenant qui permettent le développement d'habiletés, de savoirs et, éventuellement, de compétences. Dans notre démarche, nous nous sommes donc intéressée au concept de situation professionnelle (Durand, 2012; Mayen, 2012; Pastré, 2011) impliquant le processus de guidage de l'activité, ses composantes et ses variables dans l'environnement de travail, le tout dans une perspective d'apprentissage par l'action.

Les données ont été collectées à partir d'entrevues semi-dirigées réalisées en deux temps (au début et à la fin de la période de stage) auprès des formateurs et des stagiaires. Nous avons également réalisé une période d'observation en situation pour un cas, et deux périodes d'observation en situation pour les deux autres cas. Ces périodes d'observation sur le terrain ont permis, lors de la deuxième entrevue auprès des participants, d'affiner la compréhension de la relation, du rôle et des fonctions du formateur en entreprise, en plus « de préciser les actions implicites et riches en apprentissages effectués » (Mazalon *et al.*, 2014, p. 130) auprès du stagiaire, dans la lignée des pistes de travail avancées dans la recherche de Mazalon *et al.* (2014).

Par l'étude de cas multiples effectuée dans des entreprises et dans des secteurs d'activité différents, l'analyse thématique des données réalisée pour chacun des cas a fait ressortir, dans un premier temps, des traits généraux et des particularités pour chacun des cas. Dans un deuxième temps, une analyse transversale de cas a mis en évidence des convergences et certaines récurrences menant à une compréhension enrichie de l'ensemble des cas.

L'analyse des données des trois cas sélectionnés pour notre étude s'est centrée, d'une part, sur les dimensions liées à la relation, au rôle et aux fonctions, aux visées de l'accompagnement. Les résultats montrent que les formateurs en entreprise impliqués déploient une forme d'accompagnement hybride se situant entre le coaching et le tutorat dans

le premier cas, puis entre le mentorat et le tutorat dans le deuxième cas. Dans le troisième cas, la forme d'accompagnement se caractérise par le tutorat, tant chez le formateur hiérarchique que le formateur relais.

En plus de pouvoir identifier et décrire certaines dimensions associées aux formes d'accompagnement, notre analyse a considéré, d'autre part, les modalités de participation au travail (Billett, 2009) de façon à mieux comprendre les interactions entre les acteurs dans les situations professionnelles ainsi que l'engagement de l'apprenant dans son environnement de travail-formation.

Ainsi, pour notre deuxième objectif de thèse, décrire les modalités de participation au travail, les résultats de notre recherche correspondent à la prégnance des opérations d'orientation en situation de travail. Bien que l'exécution soit présente et formative dans le cadre d'un stage en alternance, elle est suivie par des opérations de contrôle du formateur à proximité du stagiaire. L'observation et l'évaluation du processus des différentes étapes de l'exécution jusqu'au résultat, par des opérations de contrôle, représentent des aspects formatifs pour l'apprenant.

Les phases dans la démarche d'apprentissage et la mise en action de l'apprentissage – que nous avons traduites par le guidage de l'activité – concordent avec les actions effectuées par le formateur en entreprise dans les situations professionnelles en contexte d'alternance. Nous avons identifié le tutorat comme forme dominante d'accompagnement dans les trois cas analysés.

Les situations de travail ou les situations professionnelles permettent le développement du stagiaire dans l'action. Le temps, que nous pouvons nommer – le temps formatif, en plus de l'expérience et de l'engagement de l'individu (Billett, 2003) représentent des sources d'apprentissage, mais le fait d'être guidé, dirigé, accompagné dans ce milieu par un formateur en entreprise qui prend en compte l'organisation de l'activité en situation professionnelle influence la qualité des apprentissages du stagiaire. Cet environnement du microsystème renvoie aussi à des implications socioaffectives multiples pour chacun des acteurs en situation.

Pour notre troisième objectif de recherche, les facteurs favorables et les limites à l'accompagnement mis en évidence dans cette étude sont répartis dans le mésosystème et dans le microsystème de l'alternance. Dans le mésosystème, les facteurs favorables témoignent des actions entreprises, plus globalement, pour la formation de la main-d'œuvre. Il s'agit d'un constat plutôt pertinent dans un avenir rapproché. Les relations entre le monde du travail et celui de la formation laissent la place à un partenariat entre les acteurs. Bénéfiques dans la planification, le suivi et l'évaluation des stagiaires dans des dispositifs comme celui de l'alternance travail-études, ces relations favorisent la formation dans des espaces-temps du travail en prenant en compte les facteurs individuels et contextuels.

Dans le microsystème, la place est laissée à la disponibilité et à la volonté du formateur en entreprise de s'impliquer dans la formation de stagiaire. Dans l'ensemble des environnements analysés, l'engagement de l'apprenant dans le milieu de travail de même que l'implication et la contribution des employés expérimentés au regard de sa formation se sont trouvés favorables. Somme toute, les facteurs limitants l'accompagnement, souvent reliés au temps, sont discutés dans la section 3, du chapitre de la discussion, auxquels s'ajoutent des demandes urgentes ou des imprévus dans l'organisation de travail.

Nos résultats apportent des éléments de compréhension sur la forme d'accompagnement des formateurs en entreprise auprès de leur stagiaire, sur la dynamique interne de chaque dyade et sur les comparaisons entre les cas. À l'instar de la visée éducative de l'alternance travail-études promue par le MELS (2006), qui souhaite que cette approche soit centrée sur l'élève, une meilleure compréhension de l'accompagnement dans la séquence en entreprise permettra de mobiliser le potentiel des acteurs de l'alternance, dans leur complémentarité.

Au terme de cette thèse, nous allons faire ressortir les liens entre nos résultats et les trois actions suggérées par le programme de doctorat de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, à savoir l'interrelation qui existe entre la recherche, la pratique et la formation.

2. POSITIONNEMENT DANS LA THÉMATIQUE DU DOCTORAT

À l'Université de Sherbrooke, le doctorat en éducation vise à former des chercheurs dans une perspective s'inscrivant au confluent de la recherche, de la pratique et de la formation. À ce titre, les résultats dégagés offrent des éléments de réflexion intéressants.

2.1 La formation

Les retombées en matière de formation sont nombreuses, car elles suggèrent notamment de proposer des mécanismes de formation continue pour les acteurs en entreprise puis, en complémentarité, pour les enseignants et leurs élèves dans les centres de formation professionnelle. Il est souhaitable d'intégrer l'étude des dimensions de l'accompagnement dans le cadre de la formation en alternance, comme plusieurs études l'ont souligné jusqu'à présent (Gagnon, 2007a, 2007b; Hardy et Ménard, 2008; Mazalon *et al.*, 2014). Il serait aussi profitable d'insister sur l'importance d'outiller les formateurs en entreprise impliqués dans le cadre d'un projet en alternance. Le rôle de ces derniers, comme accompagnants en situation professionnelle, mobilise la connaissance de différentes opérations de guidage de l'activité, dont la valeur pédagogique ne fait aucun doute. Il en va de même pour la connaissance des composantes et des variables impliquées dans la réalisation de l'activité. Nos résultats dévoilent le potentiel des situations professionnelles ainsi que le rôle actif joué par le stagiaire dans les interactions avec le formateur en entreprise. Ainsi, la formation des acteurs agissant auprès des stagiaires pourrait tenir compte du concept de situation professionnelle en termes de développement dans l'action dans le cadre des stages en entreprise. En outre, l'importance de la relation développée entre le formateur en entreprise et le stagiaire autant que l'engagement des deux acteurs devraient être présentés comme des notions fondamentales à une bonne compréhension de la démarche d'accompagnement en situation. La connaissance des autres dimensions impliquées dans l'accompagnement ainsi que les facteurs favorables et les limites dégagés de notre étude pourraient aussi contribuer à une amélioration de la qualité de l'alternance en formation professionnelle.

2.2 La recherche

Notre thèse ouvre de nouvelles avenues de recherche, car elle constitue, à notre connaissance, la première recherche au Québec à s'intéresser explicitement à l'accompagnement en situation professionnelle par des formateurs en entreprise en contexte d'alternance dans le secteur de la formation professionnelle. Pour les besoins de notre recherche, il semblait impératif d'observer et d'interroger particulièrement les formateurs en entreprise en actions auprès des stagiaires, en fonction des programmes d'études en alternance travail-études ciblés. Ainsi, parmi les retombées possibles, cette thèse contribue à une meilleure documentation scientifique des formes d'accompagnement en situation professionnelle, notamment sur le guidage de l'activité.

Le mode de collecte de données par périodes d'observation non participante en situation nous a non seulement permis de décrire plus en profondeur les dimensions relatives aux actions, relatives aux modalités de participation au travail, mais aussi des pratiques effectives des acteurs en entreprise. En ce sens, adopter un regard élargi sur l'ensemble des actions et des interactions qui surviennent dans le milieu de travail constitue des sources additionnelles d'information permettant de mieux circonscrire le potentiel éducatif des situations professionnelles.

Enfin, les perspectives envisagées pour appuyer cette recherche ou aller plus loin dans d'autres dimensions associées à l'accompagnement des stagiaires en entreprise, en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec, contribueront à améliorer l'accompagnement du stagiaire dans le milieu du travail, sa réussite et son insertion dans cet environnement professionnel dans la mesure où il s'agit d'un secteur de formation sur lequel portent encore trop peu de recherches actuellement.

2.3 La pratique

Sur le plan de la pratique, nos résultats soulignent le rôle majeur joué par l'acteur en entreprise dans l'accompagnement d'un stagiaire. Ce rôle est mis en évidence dans les trois cas analysés, dont les données convergentes ont été résumées dans un tableau sur les

dimensions de l'accompagnement qui fonde un modèle illustrant la forme de tutorat. Quant à l'acteur central qu'est l'élève-stagiaire, il faut se demander comment les retombées et les recommandations de cette thèse pourraient améliorer les méthodes qui opérationnalisent sa transition entre les deux milieux, à savoir le centre de formation professionnelle et l'entreprise. À cet égard, les visées du MELS (2006) pour cette approche éducative qu'est l'alternance sont orientées, d'une part, sur l'adéquation de la formation professionnelle (FP) aux besoins du marché du travail et, d'autre part, sur le développement des compétences, le soutien à la persévérance, l'augmentation du taux de réussite, la diplomation et l'insertion des jeunes adultes dans le milieu du travail (*Ibid.*). Il s'agit là d'influences plus globales, aux plans ministériel et institutionnel, sur le parcours et la réussite de jeunes inscrits au secteur de la formation professionnelle qui peuvent s'ajouter aux retombées de notre travail.

Nous avons également fait le choix d'intervenir dans trois secteurs précis d'activité de la formation professionnelle puisque, selon les données du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2003), ces professions comportent des perspectives acceptables ou favorables dans l'ensemble du Québec. Plusieurs études relèvent la pénurie canadienne de main-d'œuvre actuelle dans des métiers spécialisés⁴³ et en estiment la poursuite dans le futur (Lefebvre, Simonova, Wang, 2012). En plus des contraintes de recrutement engendrées par la mobilité et le vieillissement de la population, d'une part, et du virage démographique amorcé entre autres par le nombre de baby-boomers s'appêtant à quitter le marché du travail, d'autre part, les besoins de formation et de main-d'œuvre vont se faire plus pressants. Pour cette raison, tant sur le plan social que scientifique, la connaissance et surtout la reconnaissance du rôle, de l'expérience et de l'expertise des formateurs en entreprise dans le développement de la main-d'œuvre, en complémentarité avec les acteurs du système de formation, permettraient d'assurer une meilleure adéquation formation-emploi qui, depuis nombre d'années déjà, représente une finalité explicite du MELS, comme nous l'avons présenté dans l'historique de la formation professionnelle au premier chapitre. La pertinence

⁴³ Le terme métier spécialisé désigne un emploi qui doit être officiellement reconnu par une loi provinciale ou territoriale pour la formation en apprentissage et la reconnaissance professionnelle. Chaque province est responsable des lois, de la réglementation et du suivi en ce qui concerne les exigences en matière de formation et d'emploi.

de l'adéquation formation-emploi permettrait non seulement la formation des jeunes en fonction des compétences requises pour chacun des domaines, mais aussi la qualification et l'insertion de ces finissants au milieu de travail.

En outre, concernant les retombées au niveau de la pratique, il serait opportun que le personnel scolaire planifiant les aspects organisationnels associés aux séquences en entreprise, dans les programmes de formation professionnelle en alternance, puisse considérer les différents aspects suivants dans l'élaboration et la mise en œuvre du projet de formation :

- L'articulation des séquences en entreprise devrait favoriser de longues séquences ou périodes en entreprise plutôt que viser la périodicité;
- Les moments de familiarisation avec l'entreprise devraient permettre de connaître les moments les plus opportuns pour le formateur en entreprise pour accueillir et accompagner le stagiaire dans cet environnement formatif qu'est l'entreprise. Ainsi, l'entente subséquente permettra au formateur en entreprise d'offrir du temps et des opportunités en fonction de l'implication et de l'engagement du stagiaire dans son parcours de formation en situation de travail;
- Les particularités des programmes en alternance impliquent un accompagnement d'un point de vue organisationnel et pédagogique qui doit tenir compte des contenus d'apprentissage offerts en entreprise, des enjeux et des missions selon les milieux éducatif et productif.

En somme, cette thèse, par l'apport de connaissances sur les dimensions et la démarche d'accompagnement, notamment en situation professionnelle, présente sans contredit, un nouvel éclairage sur l'accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec, à partir d'éléments qui passent par la formation, la pratique et la poursuite de recherches.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agulhon, C. (2009). Les relations entre formations et emplois; une adéquation improbable. Post face. *Formation Emploi*, 107, 73-77.
- Agulhon, C. (2000). L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. *Revue française de pédagogie*, 131(avril,-mai-juin), 55-63.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction. L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Angel, P. et Cancellieri-Decroze, D. (2011). *Du coaching au mentoring*. Paris : Armand Colin.
- Audet, C. (1995). *L'alternance en formation professionnelle au secondaire. Défis, limites et conditions de réalisation*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Service des études et de la recherche.
- Audet, J. et Couteret, P. (2005). Le coaching entrepreneurial : spécificités et facteurs de succès. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 18(4), 471-489.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Balleux, A. (2000). Les compétences de formateur des compagnons en formation professionnelle par apprentissage. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliff : Prentice-Hall.
- Barbier, J.-M., Berton, M. et Bru, J.J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (2007). L'analyse de contenu. Paris : Presses universitaires de France (1^{re} éd. 1977)
- Baribeau, C. (2005) L'instrument de la collecte de données. Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, (2), 98-114.
- Barrette, J. (2011). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*, 29(3), 227-255.

- Barrette, J. (2008). *Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance*. Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Beaud, J.-P. (2006). L'échantillonnage. In B. Gauthier (dir.). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 211-242). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beauvais, M., Boudhaoui, M., Clénet, J. et Demol, J.-N. (2007). Accompagner la qualité de l'alternance éducative. Pragmatique, épistémologie et éthique de la conception. In F. Merhan, C. Ronveaux, et S. Vanhulle (dir.). *Alternances en formation* (p. 49-82). Paris : De Boeck Université.
- Bélangier, J.-M. (2000). Les éléments clés de la supervision avec Louise Villeneuve : vidéo produite et réalisée par Pat Tobin, coordonnatrice des stages et admissions, École de service social, Université Laurentienne. *Reflets*, 6(1), 291-294.
- Bélangier, P. et Robitaille, M. (2008). *La formation en entreprise au Québec : un portrait*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Berkovicus, S. (2009). Le lien des responsables... *Le journal des responsables des maisons familiales rurales d'éducation et d'orientation*, 207, 1-20.
- Berbès, P. (1990). Perspectives sur la compétence. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 8-11.
- Bertrand, O. (2000). Apprentissage et formation en alternance. In *Actes de Conférence internationale de la formation professionnelle et technique* (p. 54-77). Montréal, le 9 et 10 novembre 1999.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. In M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Paris : Presses universitaires de France.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplace as learning environments. *Journal of workplace learning*, 16(6), 312-342.
- Billett, S. (2003). Workplace mentors : demands and benefits. *Journal of workplace learning*, 15(3), 105-113.
- Billett, S. (2002). Toward a workplace pedagogy: guidance, participation and engagement. *Adult education quarterly*, 53, 27-43.

- Billett, S. (2001). Learning through work: workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13(5), 209-214.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Boru, J.J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale. Contradictions et difficultés de mise en œuvre. *Recherche et formation*, 22, 99-114.
- Boru, J.J. et Leborgne, C. (1992). *Vers l'entreprise tutrice*. Paris : Éditions Entente.
- Boulet, P. (2010). La formation en alternance. Repères sur des actions de formation alternée et Clés pour l'action. Paris : L'Harmattan.
- Bourdon, S. et Vultur, M. (2007). Vingt ans après, les nouveaux visages du travail des jeunes. In S. Bourdon, et M. Vultur (dir.), *Regard sur... les jeunes et le travail* (p. 1-21). Québec : Les éditions de l'IQRC.
- Bourgeois, É. et Mornata, C. (2012). Apprendre et transmettre le travail. In É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 33-51). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris : UNMFREO, Mésonnance.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- Boutinet, J.-P. (dir.), Denoyel, N., Pineau, G. et Robin, J-Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte. Rupture, transitions, rebonds*. Paris : PUF
- Boutin, L. et Camarara, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire... Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Brousseau, G. (1998). *La théorie des situations didactiques en mathématiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J.F. Marcel (dir.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 281-299). Paris : L'Harmattan.
- Bru, M. (2002) Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-74.
- Bru, M. (2001). Étudier les pratiques enseignantes: les raisons d'un choix. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5(septembre), 5-7.
- Bujold, N. (2002), La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 9-22). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Caron, L. et Payeur, C. (2002). Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 309-344). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chevrier, N. (2006). *Étude descriptive des pratiques d'encadrement des tuteurs en entreprise qui favorisent l'apprentissage des stagiaires dans un programme de formation professionnelle en alternance*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Clénet, J. et Démol, J.-N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France. Deux approches et leurs orientations. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 83-108). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Commission de la construction du Québec (2014). Examen de qualification. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.ccq.org/fr-CA/Travailleur/E_CertificatsCompetence/E09_ExamenQualification>. Consulté le 20 décembre 2014.
- Cronbach, L.-J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30, 116-127.
- Cuerrier, C. (2012). *Guide pratique. Le mentorat comme outil de développement professionnel*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Revue enquête*, 1, 71-109.
- Desjardins, C. (2008). Rendez-vous reconnaissance – Supervision des stages. *Synergie*, 1(2), 1-4.
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Donnay, J. et Charlier, E. (1991). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Doray, P. (2000). Les politiques récentes de formation professionnelle au Québec : les logiques sociales à l'œuvre. In D.-G. Tremblay et P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations* (p. 37-62). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Doray, P. et Fusilier, B. (2002). Le développement paradoxal de l'alternance au Québec. Un point de vue macrosocial. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 195-216). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. et Hardy, M. (2003). La collaboration économie-éducation comme mode de planification et de régulation de la formation professionnelle et technique. In M. Hardy (dir.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences* (p. 139-157). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. et Maroy, C. (2005a). *Le travail de rapprochement entre économie et éducation : analyse de quatre expériences de formation en alternance*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.
- Doray, P. et Maroy, C. (2005b). L'analyse du rapprochement école-entreprise : les pratiques d'alternance dans l'enseignement technique. *Cahiers de Recherche Sociologique*, 40, 199-225.
- Doray, P. et Maroy, C. (éd.) (2004). *Les relations entre économie et éducation : vers de nouvelles régulations?* Paris : L'Harmattan.
- Doray, P. et Maroy, C. (2002). La formation en alternance. Une forme de rapprochement entre économie et éducation. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 249-274). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Doray, P. et Maroy, C. (2001). La construction des relations entre économie et éducation : l'exemple de la formation en alternance. *Éducation et société*, 7(1), 51-65.
- Doray, P. et Maroy, C. (1995). La relation éducation-travail : quelques balises dans un océan conceptuel. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 661-688.
- Doray, P., Ménard, L. et Adouane, A. (2008). *La prise en charge des transitions éducation-travail (école-emploi) au Québec*. Rapport de recherche des RCRPP, Collection Voies d'accès au marché du travail. Ontario : Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.
- Dumont, M. et Wilk, D. (1992). *Pour une alternance qualifiante*. Paris : Centre INFFO.
- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : vers une approche de l'activité. In E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 15-32). Paris : Presses Universitaires de France.
- Durand, M. et Filliettaz, L. (2009). Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie? In M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 1-34). Paris : PUF.

- Dussault, J., Fillion, A., Barrette, D., Paquette, M. et Paré, C. (1996). *Guide de détermination des compétences. Document de travail*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Enlart, S. (2012). Politiques d'entreprise et organisations du travail et de formation. In É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 177-188). Paris : Presses Universitaires de France.
- Evanciew, CE. P. et Rojewski, J.W. (1999). Skill and knowledge acquisition in the workplace: a case study of mentor-apprentice relationships in youth apprenticeship programs. *Journal of industrial teacher education*, 36(2), 1-29.
- Filliettaz, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail et apprentissages*, 9, 62-83.
- Filliettaz, L. (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place du travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 37-58.
- Filliettaz, L., de St-Georges, I. et Duc, B. (2009). Interactions verbales et dynamiques de participation en formation professionnelle initiale. In M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 95-124). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fonteneau, R. (1993). L'alternance partenariale. *Éducation permanente*, 115(2), 29-34.
- Fortin, M.-F. (2006). *Fondements et processus de recherche*. Montréal : Chenelière-Éducation.
- Fotius, P. et Pagès, S. (2014). Les pratiques d'apprentissage en situation de travail. In E. Bourgeois et S. Enlart (dir.), *Apprendre dans l'entreprise* (p. 89-97). Paris : Presses Universitaires de France.
- Francq, B., Leloup, X. et Barré, P. (1998). Profils de participation des entreprises en formation en alternance. *Critique régionale*, 26/27, 121-130.
- Fredy-Planchot, A. (2008). *Théorie des organisations appliquée au MRH*. Paris : Faucher.
- Frenette, F. et Dauphinais, A. (2010). *Guide pratique du superviseur de stage en ATE en entreprise. Guider la connaissance*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Fusulier, B. (2001). *Articuler l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Fusulier, B. et Maroy, C. (2002). La formation en alternance en Belgique francophone. Développements pratiques et théoriques. In C. Landry (dir.), *La formation en*

- alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 109-134). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Fusulier, B. et Maroy, C. (1998). Mises en forme locales des formations en alternance : L'alternance qualifiante et l'alternance socialisatrice. *Critique régionale*, 26-27, 131-151.
- Fuller, A., Munro, A. et Rainbird, H. (2004). Introduction and overview. In H. Rainbird, A. Fuller et A. Munro (dir.), *Workplace learning in context* (XIV-XV). New York : Routledge.
- Gagnon, C. (2007a). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gagnon, C. (2007b). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches qualitatives*, 27(1), 141-190.
- Gagnon, C., Mazalon, É. et Rousseau, A. (2010). Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel : quelques données de recherches autour de l'élaboration et de la mise en œuvre à l'Université de Sherbrooke. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 21-41.
- Gagnon, Y-C. (2011). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, Y-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Québec : Presses de l'Université du Québec (1^{re} éd. 2005).
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Belzile, C. et Tardif, M. (1993). *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128(juillet-août-septembre), 107-125.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. *Éducation permanente*, 115(2), 79-88.
- Geay, A. et Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Revue française de pédagogie*, 128 (juillet-août-septembre), 7-15.

- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Gimonet, J.-C. (1984). *Alternance et relations humaines*. Paris : Éditions Universitaires UNMFREO.
- Gimonet, J.-C. (1998). Alternance et formation. Associer la théorie à la pratique. *L'information agricole*, 707, 27-28.
- Girard, F. (2012). *La relance au secondaire en formation professionnelle – 2011*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Girard, F. (2011). *La relance au secondaire en formation professionnelle – 2010*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gohier, C. (2004). Le cadre théorique. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 81-107). Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- Gouvernement du Canada (2013). *Site Industrie Canada*. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.ic.gc.ca/eic/site/061.nsf/fra/02805.html>>. Consulté le 20 janvier 2015.
- Griffiths, T. et Guile, D. (2003). A connective model of learning: the implications form work process knowledge. *European educational research journal*, 2(1), 56-73.
- Griffiths, T. et Guile, D. (2004). *Learning through work experience for the knowledge economy*. Thessalonique : European centre for the development of vocational training.
- Guay, M.-M. (2003). Quelques précisions... le mentorat versus le coaching. *Revue Échange*, 16(3), 7-8.
- Guay, M.-M. et Lirette, A. (2003). *Centre d'expertise en gestion des ressources humaines. Guide sur le mentorat pour la fonction publique québécoise*. Québec : Secrétariat du Conseil du trésor.
- Guillaumin, C. (2005). Analyse des pratiques professionnelles dans les Instituts de Santé. In D. Millet, B. Séguier, *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation Éducation, Santé, Travail social* (p. 29-38). Paris : Seli Arslan.
- Guillaumin, C. (2012). La situation professionnelle : moment critique dans l'action, Interface de la formation en alternance le cas particulier de la formation en soins infirmiers. *Phronesis*, 1(1), 21-39.
- Guile, D. et Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, 14(1), 113-131.

- Guile, D. et Griffiths, T. (2000). *Learning through work experience*. Communication présentée à l'European Education research association (EERA), Edinburg, 23-25 septembre.
- Guillemette, F. (2006). L'approche de la *Grounded theory* pour innover? *Recherches qualitatives*, 26(1), 32-50.
- Hamilton, S.F. (1989). *Learning on the job : Apprentices in west Germany*. Communication présentée à l'Association American Educational Research, San Francisco, États-Unis.
- Hardy, M. (2005). *Évolution des apprentissages en entreprise. Perspectives de stagiaires de formation professionnelle et de leur tuteur*. Communication présenté à l'European Conference on Educational Research. Dublin, Allemagne, 7 au 10 septembre.
- Hardy, M. (2005a). *Formation des professionnels et contexte de formation continue pour l'économie du savoir*. Communication présenté à l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). Rimouski, les 8, 9 et 10 juin.
- Hardy, M., Bouteiller, D. et Parent, C. (2000). *Tuteurs et stagiaires en alternance : quelles relations de formation?* Communications présentées à la rencontre annuelle du GIRFE, Montréal, Québec, novembre.
- Hardy, M., Dolbec, A., Landry, C. et Ménard, L. (2001). *Les stages en alternance : études des résultats pour les élèves*. Document accessible à l'adresse <http://www.unites.uqam.ca/girfe/fr/rencontre-comm01.htm>
- Hardy, M. et Ménard, L. (2008). Alternance travail-études : Les effets de stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 689-709.
- Hardy, M. et Ménard, L. (2002). *Marginalité des apprentissages en entreprise : encadrement de la formation professionnelle en alternance par les enseignants et les tuteurs*. Communication non publié présenté au Congrès international de l'AFIRSE, Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation, PAU, 9 au 11 mai.
- Hardy, M. et Parent, C. (2003). Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise. Difficultés de la direction d'écoles professionnelles. In M. Hardy (dir.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences* (p. 161 - 186). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hardy, M. et Parent, C. (2000). Perceptions des tuteurs impliqués dans la formation professionnelle initiale en entreprise. In D.-G. Tremblay et P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations* (p. 247-257). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Henripin, M. (1994). Les pratiques locales du partenariat éducation-travail au Québec. In C. Landry et F. Serre, *École et entreprise vers quel partenariat* (p. 29-43). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Houde, R. (1996). *Le mentor : transmettre un savoir-être?* Québec : Martin-Média/Hommes et perspectives.
- Hulin A. (2008). Les carrières des compagnons du Devoir : entre tradition et modernité. *Cahier de recherche du CERMAT*, 21(152), 1-19.
- Jaccoud, M. et Mayer, R. (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Lapierre, R. Mayer et A.P. Pires, *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 11-250). Montréal : Gaëtan Morin.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2004). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke : CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : CRP (1^{re} éd. 2004).
- Kram, K. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.
- Kunégel, P. (2012). *Analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage en situation de travail*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France, juillet. Document téléaccessible à l'adresse : < <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00867025>>.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Kunégel, P. (2007). Que font les tuteurs? Une exploration de la partie énigmatique de l'alternance. *Éducation permanente*, 173(4), 109-118.
- Kunégel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Éducation permanente*, 164(4), 127-138.
- L'Hostie, M. (1996). *Dynamique socio-politique du changement planifié dans une organisation d'enseignement : le cas d'un cégep*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Lafortune, L. et Lepage, C. (2007). Une expérience d'accompagnement socioconstructiviste d'un changement en éducation. Des orientations à réinvestir dans d'autres contextes. In L. Lafortune, E. Moussadak et P. Jonnaert, *Observer les réformes en éducation* (p. 33-52). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Lafortune, L. et Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructivisme. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lafrenière, C. et Fréchette, G. (1997). *L'alternance travail-études. Guide pratique pour la supervision des stagiaires ATE en entreprise*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Lamarre, A. M. (2005). *Un investissement de soi dans un projet d'intelligibilité*. Communication présentée au colloque du Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques. Le projet de comprendre dans une approche phénoménologique : quelles origines, quels chemins, quels savoirs ? Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Québec.
- Landry, C. (2002). *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. (1992). *Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour des jeunes adultes*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Landry, C. et Mazalon, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Landry, C. et Mazalon, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'Éducation*, XXI(4), 781-808.
- Lattard, A. (2000). Permanence et mutations du système dual. Où va le modèle allemand? *Revue française de pédagogie*, 131(mai-juin), 75-86.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge (United Kingdom) : Cambridge University Press.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activité*, 5(1), 58-78.
- Le Bouëdec, G. (dir), du Crest, A., Pasquier, L. et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* Paris : L'Harmattan.
- Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Lefebvre, R., Somonova, E. et Wang, L. (2012). *Point de mire. Pénuries de main-d'œuvre dans les métiers spécialisés – Les meilleures estimations?* Canada : Association des comptables généraux accrédités du Canada. Document accessible à l'adresse <www.cga/canada-fr.>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Lenhardt, V. (1993). L'accompagnement individuel des dirigeants : le coaching. *Éducation permanente*, 114(1), 91-104.
- Lenoir, Y. (2005). Le « rapport Parent », point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 638-668.
- Lescarbeau, R. (2002). Une méthode d'intervention en développement organisationnel orientée vers l'individu : le coaching. *Interactions*, 77-91.
- Malglaive, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, 30, 34-48.
- Marcel, J-F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E. et Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Maroy, C. et Doray, P. (2002). La formation en alternance : une forme de rapprochement entre économie et éducation. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 249-274). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Masmoudi, Y. (2008). La formation du compagnon dans le programme d'apprentissage en milieu de travail. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Mathey-Pierre, C. (1998). Alternance (Formations en). In P. Champy, et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 71-73). Paris : Nathan.
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Mayen, P. (2012a). *L'analyse de l'activité et la formation*. Communication présentée au colloque de l'AFDECE, Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada, 24 octobre.

- Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. *Raison éducative*, 11, 1-12.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation permanente*, 151(2), 87-107.
- Mayen, P. (2001). Dynamique de la pensée et processus d'élaboration pragmatique. In G. Vergnaud (dir.), *Qu'est-ce que la pensée? Les compétences complexes dans l'éducation et le travail* (p. 30-41). Paris : Hachette.
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives : Étude des modalités et un modèle. *Recherche et formation*, 35, 59-73.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 65, 65-87.
- Mayen, P., Métral, J-F. et Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-45. Document accessible à l'adresse <<http://rechercheformation.revues.org/191>>.
- Mayen, P. et Orly, P. (2012). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche et formation*, 70, 91-106.
- Mayen, P. et Vanhulle, S. (2010). Quels repères de développement dans les situations de travail? In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven, P. Wouters, *L'évaluation, levier du développement professionnel? Tensions, dispositifs, perspectives* (p. 225-236). France : De Boeck.
- Mazalon, É. (2007). Les projets professionnels des jeunes et l'implication de l'entreprise dans les formations en alternance travail-études. *Observatoire Jeunes et Société*, 6(4), 2-4.
- Mazalon, É. (1996). *Alternance et relations école-entreprise : analyse des représentations des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif*. Thèse de doctorat en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Mazalon, É. (1994). La problématique du partenariat dans les formations en alternance. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise vers quel partenariat ?* (p. 125-138). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Mazalon, É., Beaucher, C. et Langlois, M. (2010). L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(10), 1-20.

- Mazalon, É. et Bourassa, B. (2003). L'alternance en formation professionnelle au Québec : du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. *In* M. Hardy (dir.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences* (p. 187-209). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail. Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. *Éducation et francophonie*, XLII(1), 111-133.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2011). Le développement de l'alternance en formation professionnelle dans un contexte québécois. *Revue TransFormations Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 73-85.
- Mazalon, É. et Landry, C. (1998). L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), 93-116.
- Meirieu, P. (1992). La logique de l'apprentissage dans l'alternance. *In Actes du colloque Les jeunes et l'alternance* (p. 29-33). MAFPEN, Lyon, France.
- Mercure, D. (2011). Les transformations récentes du monde du travail : nouvelle logique managériale et marché du travail. *In* M., Vultur et D. Mercure, *Perspectives internationales sur le travail des jeunes* (p. 13-30). Laval (Québec) : Les Presses de l'Université Laval.
- Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (Éd.). (2007). *Alternances en formation*. Paris : De Boeck Université.
- Merriam, A.B. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publisher.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (Trad. par M. Hlady Rispal). Paris : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2015). *Site sur les programmes d'études offerts en alternance travail-études*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://inforoutefpt.org/ate/formation/Default.asp/>>. Consulté le 2 février 2015.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (s.d.). *Site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, de l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://inforoutefpt.org/ate/statistiques/>>. Consulté le 28 janvier 2015.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Modèles organisationnels d'alternance travail-études en formation professionnelle et technique dans quelques provinces canadiennes et quelques pays*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction de la formation continue et du soutien.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *L'alternance travail-études en formation professionnelle et technique : c'est plus que des études ! Guide pédagogique*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <www.inforoutefpt.org/ate>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006b). *L'alternance travail-études en formation professionnelle et technique : c'est plus que des études ! Cadre de référence*. Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <www.inforoutefpt.org/ate>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006c). *L'alternance travail-études en formation professionnelle et technique : c'est plus que des études !* Québec : Gouvernement du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <www.inforoutefpt.org/ate>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Cadre de référence sur la planification des activités d'apprentissage et d'évaluation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2002). *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Document de référence. Guide général – Cadre technique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002a). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un système intégrant l'ingénierie de gestion et l'ingénierie de formation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *L'alternance en formation professionnelle et technique, cadre de référence*. Québec: Gouvernement du Québec. Secteur de la formation professionnelle et technique.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité Sociale. (2006). *Faits saillants : le crédit d'impôt pour stage en milieu de travail lié au Programme d'apprentissage en milieu de travail d'Emploi-Québec (Point de vue des entreprises participantes)*. Québec : Direction de l'évaluation, Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (2003). *Site Emploi Québec*. Site téléaccessible à l'adresse : <http://imt.emploiquebec.gouv.qc.ca/mtg/inter/noncache/contenu/asp/mtg941_accueil_fran_01.asp>. Consulté le 21 août 2014.
- Monchatre, S. (2008a). *L'« approche par compétences », technologie de rationalisation pédagogique. Le cas de la formation professionnelle au Québec*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie.

- Monchatre, S. (2007). En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise. *Formation emploi*, 99, 29-45.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Morissette, J., Guignon, S. et Demazière, D. (2011). De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Revue de Recherche qualitative*, 30(1), 1-9.
- Mornata, C. et Bourgeois, É. (2012). Apprendre en situation de travail. In E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 53-67). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1996) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS*, 1(1), 1-16.
- Nikuze, P. (2015). La dynamique des entreprises au Québec entre 2002 et 2012. Québec : Gouvernement du Québec. Direction des statistiques économiques.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Paul, M. (2009a). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 91-107.
- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 20, 13-63.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2003). *Ce qu'accompagner veut dire : entre tradition et postmodernité*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Nantes, France.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pasté, P. (2008). Apprentissage et activité. In Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 13-79). Toulouse : Octarès.

- Pastré, P. (1999a). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-34.
- Pastré, P. (1999b). L'ingénierie didactique professionnelle. In P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 403-418). Paris : Denod.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pénault, M.H. et Sénécal, F. (1982). *L'éducation des adultes depuis 1850 : points de repère*. Montréal : Ministère des Communications, Direction générale des publications gouvernementales.
- Qridi, A. (2008). Alternance et accompagnement de l'éducateur en formation. Aspects d'un paradigme pédagogique. *Empan*, 70, 123-128.
- Raby, C. et Viola, S. (2007). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage*. Anjou (Québec) : CEC.
- Rivard, M.-C., Beaulieu, J. et Caspani, M. (2009). La triade : une stratégie de supervision à redéfinir ! *Éducation et francophonie*, XXXVII(1), 140-158. Document téléaccessible à l'adresse <www.acelf.ca>.
- Rocher, G. (2004). Un bilan du rapport Parent : vers la démocratisation. *Bulletin d'histoire politique*, 12(2), 117-128.
- Romani, C. (2004). Alternance[s] Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger. *Les notes Emploi Formation Cereq*, 11, 1-44.
- Roy, S. (2009). L'étude de cas. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Royer, C., Baribeau, C. et Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec : où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives*, 7, 64-79.
- Savoie, D. (2008). *Position de la FTQ sur l'accessibilité à l'éducation postsecondaire. Une perspective historique*. Montréal : Fédération des travailleurs et travailleuses du Québec. Document téléaccessible à l'adresse : <www.ftq.qc.ca>.
- Savoie-Zajc, L. (2006). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale De la problématique à la collecte de données* (p. 211-242). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-150). Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2001). Les facteurs temporels dans l'alternance étude-travail en formation professionnelle au secondaire. In C. St-Jarre et L. Dupuy- Walker (dir.), *Le temps en éducation : regards multiples* (p. 351-371). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Bouteiller, D. (2001). *Accès au travail et dynamiques d'apprentissage : le cas des stages en entreprises. Analyse transversale de 2 programmes : entretien d'aéronef et pâtes et papier*. Communication présentée au Colloque du GIRFE 2001. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.unitesuquam.ca/girfe/pdfs/comm-savoieRA01.pdf>>.
- Savoie-Zajc, L. et Dolbec, A. (2002). L'alternance dans un programme de formation en pâtes et papier : Une vision systémique. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 217-246). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages, 1*, 92-108.
- Savoyant, A. (1996). Une approche cognitive de l'alternance. *Centre d'études et de recherches sur les qualifications, 118*, 1-4.
- Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Éducation permanente, 123*, 91-100.
- Savoyant, A. (1979). Élément d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de pédagogie, 22*, 17-28.
- Schaeffer, J-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris : Seuil.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Sellin, B. (2003). L'approche basée sur la compétence : ses incidences sur la conception de la formation – changement de paradigmes dans la formation liée au travail et dans le développement du savoir organisationnel –. *Formation revue européenne professionnelle (Luxembourg), 28*, 33-50.
- Stake, R.E. (1994). Case Studies. In N.K. Denzin, et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 236-247). Thousand Oaks, CA : Sage.

- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* Paris : ESF.
- Tilman, F. et Delvaux, É. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon : Chronique Sociale.
- Tremblay, D.-G. (2002). Le système dual allemand a-t-il toujours un avenir et lequel? In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 135-159). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Trottier, C. (2005). L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études? *Éducation et société*, 2(16), 77-97.
- Tuomi-Gröhn, T. et Engeström, Y. (2003). Conceptualizing transfer: from standard notions to developmental perspectives. In T. Tuomi-Gröhn et Y. Engeström (dir.) *Between school and work : new perspectives on transfer and boundarycrossing* (p.19-38). Amsterdam : Elsevier Science.
- Van der Maren, J-M. (2003). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Vanhulle, S., Merhan, F. et Ronveau, C. (2007). Introduction : Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, C., Ronveaux, et S. Vanhulle, *Alternances en formation* (p. 7-45). Paris : De Boeck Université.
- Veillard, L. (2012). Alternance, apprentissage et formation. In E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 153-175). Paris : Presses Universitaires de France.
- Veillard, L. (2011). *L'Alternance en formation : entre dispositifs institués et pratiques d'acteurs, quels développements pour l'apprenant? Construire des parcours d'apprentissage en situation de travail : de la difficulté d'une collaboration didactique entre Écoles et Entreprise*. Communication présentée au colloque de l'ACFAS, Sherbrooke (Québec), 9 au 13 mai.
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage : Approche didactique de la formation professionnelle par alternance. In M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 125-156). Paris : Presses universitaires de France.
- Veillard, L. (2004). Le tutorat à l'épreuve des spécificités sociales et techniques de l'entreprise. *Éducation permanente*, 159, 117-138.
- Veillette, S. (2004). *L'alternance travail-études au collégial : les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.

- Veillette, S. (2002). L'enseignement coopératif au collégial : Effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés. In C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 163-193). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vigotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University.
- Vincent, F. (1982). La pédagogie du tutorat. *Éducation permanente*, 65, 15-20.
- Whitmore, J. (2008). *Le guide du coaching*. Paris : Maxima.
- Wittorski, R. (1996). Évolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat. *Recherche et formation*, 22, 35-46.
- Wittorski, R. et Serre, F. (1995). L'articulation travail-formation dans un dispositif de formation intégré au travail. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 859-884.
- Yin, R.K. (2014). *Case Study Research: design and methods*. Los Angeles, CA : Sage.

ANNEXE A
L'ANALYSE DE LA SITUATION DE TRAVAIL

Les étapes relatives au processus de détermination des compétences réalisées à partir de l'analyse de la situation de travail.

La première étape consiste à faire l'examen des déterminants de départ incluant les aspects suivants : a) des indications dans le rapport de l'AST, b) des données issues de l'étude préliminaire, c) les buts généraux, d) les caractéristiques de la clientèle cible et les besoins qualitatifs du marché du travail⁴⁴ (*Ibid.*, p. 2). L'étude préliminaire⁴⁵ se réalise préalablement à l'AST. Elle a pour but premier de déterminer la pertinence d'élaborer ou de réviser un programme d'études; de définir les besoins de formation (qualitatifs et quantitatifs), de cerner le profil de la main-d'œuvre actuelle de même que la clientèle cible et de préciser la situation de travail. Cette étude établit les « caractéristiques de la profession et les grandes tendances d'évolution de la fonction de travail » (*Ibid.*).

Dans la seconde étape, la démarche d'analyse traite des données en fonction des compétences particulières et compétences générales identifiées dans le tableau des tâches provenant de l'AST. Les compétences particulières doivent correspondre à des aspects significatifs de la profession tandis que les compétences générales servent à dégager des activités de travail ou de vie professionnelle contribuant à favoriser l'intégration de la personne au travail.

Évaluer l'ensemble des compétences liées aux exigences du marché du travail et à la formation représente la troisième étape de l'élaboration d'un programme d'études. Dussault (1996) souligne qu'elles balisent la formation, car elles sont définies « par les possibilités qu'elles offrent de mettre en évidence les principaux aspects et dimensions de la profession » (p. 12). Multidimensionnelles, les compétences retenues doivent être des cibles pour orienter les apprentissages : elles ont une fonction intégrative. Conséquemment, la définition de ces compétences traduit la représentation recherchée des liens entre éducation et travail.

⁴⁴ Ces caractéristiques se retrouvent habituellement dans l'étude préliminaire de la fonction de travail.

⁴⁵ L'étude préliminaire décrit une structure organisationnelle prévoyant un enseignement uniforme dans l'ensemble de la province.

En dernière étape, l'articulation de l'ensemble des compétences retenues pour le projet de formation contribue à structurer la matrice des compétences. La matrice « permet de visualiser la structure du projet et en facilite l'évaluation de sa cohérence » (Ibid., p. 15). Chaque des compétences correspond à un module du programme d'études d'une durée variant de 15 à 120 heures. Ces heures correspondent au temps requis pour l'apprentissage et l'évaluation de la compétence.

ANNEXE B
ATTESTATION DE CONFORMITÉ
COMITÉ D'ÉTHIQUE



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Comité d'éthique de la recherche
Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Accompagnement du stagiaire dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec

Sandra Roy
Étudiante, Doctorat en éducation, Faculté d'éducation

Le comité estime que la recherche proposée est conforme aux principes éthiques énoncés dans la *Politique en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains (2500-028)*.

Membres du comité

Eric Yergeau, président du comité, professeur à la Faculté d'éducation, Département d'orientation professionnelle
Suzanne Guillemette, professeure à la Faculté d'éducation, Département de gestion de l'éducation et de la formation
Frédéric Saussez, professeur à la Faculté d'éducation, Département de pédagogie
Mélanie Lapalme, professeure à la Faculté d'éducation, Département de psychoéducation
Julie Myre-Bisaillon, professeure à la Faculté d'éducation, Département d'adaptation scolaire et sociale
Carlo Spallanzani, professeur à la Faculté d'éducation physique et sportive
Marianne Xhignesse, professeure à la Faculté de médecine et des sciences de la santé, Département de médecine de famille
Vincent Beaucher, membre versé en éthique
France Dupuis, membre de la collectivité

Le présent certificat est valide pour la durée de la recherche, à condition que la personne responsable du projet fournisse au comité un rapport de suivi annuel, faute de quoi le certificat peut être révoqué.

Le président du comité,

Eric Yergeau, 18 octobre 2013

ANNEXE C
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT :
POUR L'ÉLÈVE STAGIAIRE DANS LE CADRE DU PROJET DE RECHERCHE

**Accompagnement du stagiaire dans le milieu de travail en contexte d'alternance
en formation professionnelle au Québec**

Sandra Roy, Faculté d'éducation, programme de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke

Madame, Monsieur,

À titre d'étudiant(e) inscrit(e) dans un programme en formation professionnelle (FP) en alternance travail-études au sein d'un établissement dans la commission scolaire des Sommets, nous vous invitons à participer à la recherche indiquée ci-haut⁴⁶. Ce projet, dirigé par les professeures-chercheuses *Élisabeth Mazalon et Claudia Gagnon* de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, constitue une démarche essentielle à la réalisation de ma thèse de doctorat. Ainsi, nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif général de ce projet de recherche est :

***Décrire les formes d'accompagnement déployées par les formateurs en entreprise
auprès de stagiaires en contexte d'alternance en formation professionnelle.***

Objectifs spécifiques

1. Décrire les fonctions; la nature des responsabilités et le rôle du formateur en entreprise;
2. Décrire les objectifs de la relation; les actions et les interactions entre le formateur en entreprise et le stagiaire;
3. Décrire les modalités de participation au travail (nature des tâches confiées, activités et pratiques, opportunités) offertes par le formateur et les ressources dans les situations de travail;
4. Dégager les facteurs favorables et limitatifs dans l'accompagnement.

Les résultats de cette étude devraient permettre de dégager des orientations à prendre quant aux mesures à développer tant organisationnelle et que pédagogique en alternance au Québec, de contribuer au développement d'outils de formation continue pour les formateurs en entreprise accompagnant des stagiaires dans leur milieu de même qu'au type de partenariat à développer pour favoriser la participation de l'entreprise dans l'accompagnement de stagiaires dans un contexte de qualification de la main-d'œuvre.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à une **entrevue individuelle**, au cours de la première semaine de stage et d'une **entrevue en dyade** stagiaire-formateur en entreprise vers la fin de votre stage. Les deux entrevues sont **d'approximativement une heure et seront enregistrées**. De plus, deux périodes d'observation (de 90 à 120 minutes chacune) seront planifiées dans le milieu de stage, soit l'environnement de travail. Cette démarche se veut des moments d'observation des actions, des interactions des participants visant à enrichir la compréhension du phénomène étudié. Ces présences se feront le plus discrètement possible pour ne pas nuire ou perturber la dynamique ambiante. Vous pourrez convenir du moment de l'entrevue et des périodes d'observation selon vos

⁴⁶ Différents programmes parmi les 21 secteurs de la FP sont visés : Entretien d'équipement motorisé (10), Fabrication mécanique (11), Foresterie et papier (12), Métallurgie (16).

disponibilités, à partir du mois de novembre ou dès l'obtention du certificat éthique, de jour ou de soir. Les seuls inconvénients liés à votre participation peuvent être l'inconfort lors des périodes d'observation et le temps consacré à la recherche. Aussi, s'il arrivait que vous ressentiez un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées, lors des entrevues, sachez que vous pouvez refuser de répondre à toute question.

Qu'est-ce que la chercheuse Sandra Roy fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de noms de code. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans le cadre de ma thèse et lors de colloques ou d'écrits scientifiques ou professionnels. Les données recueillies seront conservées sous clé dans mon bureau personnel à l'Université de Sherbrooke et les seules personnes qui y auront accès sont l'équipe de direction de ma thèse et moi, à titre de doctorante. Les données seront conservées 5 ans après la diffusion des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Elles seront détruites par la suite.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Votre participation à ce projet n'aura aucun impact sur la poursuite de l'exercice de votre rôle à titre d'élève-stagiaire. En ce sens, le projet n'a aucune visée évaluative de votre participation en entreprise, à l'accompagnement que vous obtenez dans le cadre de votre stage dans cette entreprise.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici (risque d'identification, malaise par rapport à certaines thématiques abordées ou au fait d'être observé, inconvénient de temps), la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. Par ailleurs, pour faire suite au projet, les personnes participantes pourront bénéficier des retombées des recommandations pour l'amélioration éventuelle des façons d'opérationnaliser l'accompagnement devrait permettre aux personnes responsables de l'alternance au MELS et dans les établissements de formation professionnelle de vous offrir un meilleur soutien dans la réalisation de votre parcours de formation. De plus, ces outils pourraient servir à toutes personnes qui accompagnent des stagiaires en formation professionnelle tout en favorisant une plus grande réussite. Enfin, la chercheuse croit que la participation à ce projet de recherche constitue une occasion de réfléchir sur les étapes de votre parcours de formation, dans le milieu de travail, et de participer à l'avancement des connaissances scientifiques en formation professionnelle, secteur où il y a peu de recherche. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous ou par mon adresse courriel.

Sandra Roy, doctorante en éducation, Université de Sherbrooke

Chercheuse responsable du projet de recherche

Si la collecte de données se réalise hors de la région sherbrookoise, le numéro sans frais de l'université :

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Accompagnement du stagiaire dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

Signature du participant :

Nom de l'élève :

Date :

S.V.P. Signez deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Éric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant :

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT :
POUR LE FORMATEUR EN ENTREPRISE DANS LE CADRE DU PROJET DE
RECHERCHE

*Accompagnement du stagiaire dans le milieu de travail en contexte d'alternance
en formation professionnelle au Québec*

Sandra Roy, Faculté d'éducation, programme de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke

Madame, Monsieur,

À titre de formateur en entreprise, responsable de l'accompagnement du stagiaire inscrit dans un programme en formation professionnelle (FP) en alternance travail-études au sein d'un établissement dans la commission scolaire des Sommets, nous vous invitons à participer à la recherche indiquée ci-haut. Ce projet, dirigé par les professeures-chercheuses *Élisabeth Mazalon et Claudia Gagnon* de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, constitue une démarche essentielle à la réalisation de ma thèse de doctorat. Ainsi, nous vous invitons à participer à la recherche en titre. L'objectif général de ce projet de recherche est :

*Décrire les formes d'accompagnement déployées par les formateurs en entreprise
auprès de stagiaires en contexte d'alternance en formation professionnelle.*

Objectifs spécifiques

1. Décrire les fonctions; la nature des responsabilités et le rôle du formateur en entreprise;
2. Décrire les objectifs de la relation; les actions et les interactions entre le formateur en entreprise et le stagiaire favorisées par le formateur et construites par le stagiaire;
3. Décrire les modalités de participation au travail (nature des tâches confiées, activités et pratiques, opportunités) offertes par le formateur et les ressources dans les situations de travail;
4. Dégager les facteurs favorables et limitatifs dans l'accompagnement.

Les résultats de cette étude devraient permettre de dégager des orientations à prendre quant aux mesures à développer tant organisationnelle que pédagogique en alternance au Québec, de contribuer au développement d'outils de formation continue pour les formateurs en entreprise accompagnant des stagiaires dans leur milieu de même qu'au type de partenariat à développer pour favoriser la participation de l'entreprise dans l'accompagnement de stagiaires dans un contexte de qualification de la main-d'œuvre.

En quoi consiste la participation au projet?

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre à une **entrevue individuelle**, au cours de la première semaine de stage et d'une **entrevue en dyade** stagiaire-formateur en entreprise vers la fin de la séquence de stage. Les deux entrevues sont **d'approximativement une heure et seront enregistrées**. De plus, deux périodes **d'observation** (de 90 à 120 minutes chacune) seront planifiées dans le milieu de stage, soit l'environnement de travail. Cette démarche se veut des moments d'observation des actions, des interactions des participants visant à enrichir la compréhension du phénomène étudié. Ces présences se feront le plus discrètement possible pour ne pas nuire ou perturber la dynamique ambiante. Vous pourrez convenir du moment de l'entrevue et des périodes d'observation selon vos disponibilités, à partir du mois de novembre ou dès l'obtention du certificat éthique, de jour ou de soir. Les seuls inconvénients liés à votre participation peuvent être l'inconfort lors des périodes d'observation et le temps consacré à la recherche. S'il arrivait que vous ressentiez

un malaise par rapport à certaines questions qui vous seront posées, lors des entrevues, sachez que vous êtes libres de refuser de répondre à toute question.

Qu'est-ce que la chercheuse Sandra Roy fera avec les données recueillies?

Pour éviter votre identification comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'utilisation de noms de code. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les personnes participantes. Les résultats seront diffusés dans le cadre de ma thèse et lors de colloques ou écrits scientifiques ou professionnels. Les données recueillies seront conservées sous clé dans mon bureau personnel à l'Université de Sherbrooke et les seules personnes qui pourraient y avoir accès sont l'équipe de direction de ma thèse et moi, à titre de doctorante. Les données seront conservées 5 ans après la diffusion des résultats et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Elles seront détruites par la suite.

Est-il obligatoire de participer?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement **libre de participer ou non**, et de vous retirer en tout temps sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Votre participation à ce projet n'aura aucun impact sur la poursuite de l'exercice de votre rôle à titre formateur en entreprise. En ce sens, le projet n'a aucune visée évaluative de l'accompagnement que vous effectuez auprès des élèves. L'objectif étant d'obtenir une meilleure compréhension du rôle, des fonctions, des actions et des interactions du formateur en entreprise dans l'accompagnement du stagiaire dans son parcours de formation.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici (risque d'identification, malaise par rapport à certaines thématiques abordées ou au fait d'être observé, inconvénient de temps), la chercheuse considère que les risques possibles sont minimaux. Par ailleurs, pour faire suite au projet, les personnes participantes pourront bénéficier des retombées des recommandations pour l'amélioration éventuelle des façons d'opérationnaliser l'accompagnement devrait permettre aux personnes responsables de l'alternance au MELS et dans les établissements de formation professionnelle de vous offrir un meilleur soutien pour la réalisation de votre rôle dans le futur. Enfin, la chercheuse croit que la participation à ce projet de recherche constitue une occasion de réflexion sur votre pratique d'accompagnement et permet de participer à l'avancement des connaissances scientifiques en formation professionnelle, secteur où il y a peu de recherche. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous ou par mon adresse courriel.

Sandra Roy, doctorante en éducation, Université de Sherbrooke

Chercheuse responsable du projet de recherche

Si la collecte de données se réalise hors de la région sherbrookoise, le numéro sans frais de l'université :

*J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet **Accompagnement du stagiaire dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec**. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.*

Signature du participant :

Nom du formateur en entreprise :

Date :

S.V.P. Signez deux copies. Conservez une copie et remettez l'autre à la chercheuse

Ce projet a été revu et approuvé par le comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales, de l'Université de Sherbrooke. Cette démarche vise à assurer la protection des participantes et participants. Si vous avez des questions sur les aspects éthiques de ce projet (consentement à participer, confidentialité, etc.), n'hésitez pas à communiquer avec M. Éric Yergeau, président de ce comité, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant :

ANNEXE D
CARACTÉRISTIQUES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

Biographie du formateur en entreprise et du stagiaire : caractéristiques sociodémographiques des participants

1. Caractéristiques personnelles, scolaires des formateurs en entreprise
 - a. Personnelles (sexe, âge)
 - b. Scolaires (niveau de scolarité atteint, domaine d'études, expérience dans l'accompagnement de stagiaire en entreprise)
2. Caractéristiques professionnelles des formateurs en entreprise
 - a. Métier (titre d'emploi, fonctions, années d'expérience dans ce métier, années d'expérience dans l'entreprise)
 - b. Expérience comme formateur en entreprise (années d'expérience en accompagnement de stagiaire, en ATE (choix ou imposé, formation en lien avec ce rôle, temps réservé à l'accompagnement, accessibilité de ressources humaines et matérielles pour la formation de stagiaire).
3. Caractéristiques personnelles, scolaires et professionnelles du stagiaire
 - a. Personnelles (sexe, âge)
 - b. Scolaires (niveau de scolarité atteint, formation initiale, programme d'études actuel, nombre d'heures réalisées, nombre d'heures du stage actuel, position du stage dans le programme d'études, endroit du milieu de stage)
 - c. Caractéristiques professionnelles (expérience de travail en entreprise, expériences autres)

ANNEXE E
ARBORESCENCE

Définition des thèmes et sous-thèmes pour la construction de l'arbre thématique

Définition du thème central : la notion d'accompagnement

A.1

Énoncé se rapportant à l'ensemble des actes reliés à une relation, une fonction, un processus, une démarche dans une situation professionnelle en lien avec la formation des stagiaires comme source d'information évoqué.

Sous-thèmes détaillés relatifs au thème de l'accompagnement

A.1.1 Conception de l'accompagnement

Énoncé se rapportant à des idées ou des concepts, des relations établies, par l'interviewé, pour élaborer des significations en lien avec l'objet de la recherche : l'accompagnement des stagiaires en contexte d'alternance ou l'accompagnement du formateur vu par le stagiaire, à savoir le processus (comment), les intérêts, les raisons, les fonctions [pourquoi accompagner), le rôle, le temps (quand).

A.1.2 Types, perspectives et objectifs de la relation

Énoncé se rapportant à différents types de relation : uniquement fonctionnelle (orienté vers la tâche à accomplir), professionnelle (basée sur un climat d'échange, de confiance et de respect), établir une relation sur la base d'un partenariat « ouvert et éclairé ». Cette relation peut viser des objectifs à court terme, en fonction de résultats (Whitmore, 2008) ou s'établit à plus long terme en fonction de la transmission graduelle de savoirs axés sur la progressivité des activités dans un investissement affectif réciproque (Paul, 2003).

A.1.3 Rôle et fonctions de l'accompagnement

A.1.3.1 Accompagnement/ rôle et fonctions/ accueil et suivi

Énoncé de rapportant à la préparation de la venue du stagiaire, son accueil (présentation aux employés), son accompagnement au quotidien, centré sur les forces du stagiaire en proposant des défis significatifs (Billett, 2003; Guay et Lirette, 2003), son insertion (avec les autres employés); fonctions de socialisation.

A.1.3.2 Accompagnement/ rôle et fonctions/ rôles

Énoncé de rapportant à un travailleur expérimenté, motivé et volontaire pour accompagner un stagiaire dans l'apprentissage d'un métier. Fonctions de faire acquérir au stagiaire, selon une progression, les savoirs professionnels.

Soutien régulier face au développement des compétences visées; facilite les apprentissages dans l'action (Lescarbeau, 2002).

Fonctions de formation en mobilisant une pluralité de rôle et de compétences (organisationnelles, relationnelles, pédagogiques) (Paul, 2004).

Ses fonctions envisageables sont la responsabilisation, l'autonomie se traduisant, au plan pédagogique, par des apprentissages significatifs contribuant au développement des compétences adaptées au milieu. Démarche visant l'insertion professionnelle, l'intégration au milieu (Agulhon, 2000). Incite le *modeling*⁴⁷

A.1.3.3 Accompagnement/ rôle et fonctions/ évaluation

Énoncé de rapportant à l'évaluation des tâches, des actions, des compétences, etc. du stagiaire dans le milieu du travail; créer les conditions d'évaluation, périodes, modalités, etc.; évaluation formative, dans le cahier de stage ou évaluation sommative; évaluation pour l'entreprise, pour le CFP et pour le stagiaire en fonction des outils disponibles.

A.1.4 Accompagnement/Visées de l'accompagnement

Énoncé se rapportant à la connaissance des objectifs de formation du stage; à l'acquisition des savoirs, savoir-faire (tâche, responsabilités) identifiés et progressifs, des savoir-être (attitudes, comportements), des techniques requises pour compléter un produit ou un processus, essentiel au développement ou à la maîtrise des compétences du métier (Billet, 2003). Développement pouvant nécessiter l'appui d'employés plus expérimentés, d'autres acteurs de l'entreprise (Veillard, 2011). Éléments de formation selon les apprentissages requis du milieu; peut-être reliés à des apprentissages dans des stages d'observation.

A.1.5 Accompagnement/Phases dans la démarche de formation

Énoncé se rapportant aux démarches requises dans la formation du stagiaire. Étapes envisagées, graduelles selon le niveau de progression, à court ou à moyen terme, visant l'acquisition de l'autonomie et la responsabilisation dans des activités authentiques (Lave et Wenger, 1991). Les interactions se déploient progressivement selon une logique séquentielle imbriquée dans la dynamique d'accomplissement de l'activité (Veillard, 2009, 2011). Elles peuvent être suivies de rétroaction selon le formateur ou l'employé en soutien, dans le processus de développement professionnel.

-les apprentis augmentent graduellement leur confiance et leurs connaissances vers la maîtrise des fonctions de travail (Evanciew et Rojewski, 1999).

A.1.6 Accompagnement/Mise en action de l'apprentissage

⁴⁷ Le *modeling* est un processus d'apprentissage de type essentiellement social et se retrouve fréquemment chez les enfants. L'apprentissage par *modeling* est efficace dans la mesure où le modèle imité reçoit un renforcement pour le comportement faisant l'objet de l'imitation.

Énoncé se rapportant aux étapes de préparation au passage à l'action. Étapes impliquant l'énonciation de consignes (des règles de sécurité), jouant un rôle central (Veillard, 2011) sous des formes aménagées, porteuses d'explicitations, des buts d'action, d'indications sur les ressources à mobiliser (Kunégel, 2005). Énoncé visant l'atteinte de résultats, dans une transition, en cohérence avec les valeurs du milieu et les orientations de l'organisation.

A.1.7 Accompagnement/Facteurs favorables à l'accompagnement

A.1.7.1 Environnement de formation

A.1.7.2 Relations, support de l'équipe de travail

A.1.7.3 Attitude et engagement de l'apprenant

A.1.7.4 Disponibilité temps de l'accompagnant

A.1.7.5 Attentes et ententes spécifiées entre les deux milieux

A.1.7.6 Expérience dans l'accompagnement

A.1.7.8 Autres

A.1.8 Accompagnement/Facteurs limitants à l'accompagnement

A.1.8.1 Environnement de formation/lieu disponible pour la formation

A.1.8.2 Absence de relation, de support de l'équipe de travail

A.1.8.3 Indifférence, désintérêt du stagiaire face au milieu de travail

A.1.8.4 Aucune disponibilité, de temps, de volonté pour accompagner

A.1.8.5 Attentes et ententes non clarifiées entre les deux milieux

A.1.8.6 Pas d'expérience dans l'accompagnement de stagiaire

A.1.8.7 Autres

B.1 Concept de situation de travail

Énoncé se rapportant à l'analyse du travail, aux conditions et aux processus par lesquels des professionnels deviennent compétents; compréhension de la planification de tout objet et de tout moyen d'enseignement pour la formation du sujet dans l'environnement d'apprentissage. La structure conceptuelle d'une situation est basée sur l'activité qu'il s'agit de réaliser (Mayen, 2001).

B.1.1 Situation de travail/Action globale

Énoncé se rapportant à l'ensemble des actes du formateur en entreprise et des employés du milieu favorisant le travail, l'implication dans le milieu; énoncé se rapportant aux différentes fonctions dans un processus plus global de production ou de services (rémunération, compétences utilisées).

-fonctions exercées dans le milieu de travail, responsabilités, son expérience dans le domaine

B.2 Concept de situation professionnelle

Énoncé se rapportant à l'analyse du travail pour la formation, soit la didactique professionnelle (DP provient de la formation professionnelle) Ginbourger (1992), Pastré (2002). Matériel se rapportant à l'analyse de l'activité d'une personne en interaction dans un environnement (la situation). Analyse à partir des questions sur les modalités et les conditions d'acquisition des compétences professionnelles.

Sous-thèmes détaillés relatifs au concept de la situation professionnelle

B.2.1 Situation professionnelle/Buts à atteindre, objets à transformer, à traiter

Énoncé se rapportant aux facteurs qui constituent les conditions du travail; la participation aux situations professionnelles (Mayen, 2012) (stage d'observation ou participation à des activités de formation).

-le quoi en général dans le milieu de travail, l'objectif d'apprentissage du stagiaire,

-la planification, qu'est-ce qui sera à faire?

B.2.2 Situation professionnelle/Conditions de réalisation (matériel, technique, sociale)

Énoncé se rapportant à des tâches à réaliser, aux processus et aux conditions déterminées de réalisation (espace, lieu, temps, conditions physiques, techniques, sociales et organisationnelles) selon des règles explicites, les normes exigées, ce qui doit être pris en compte pour effectuer l'action.

-le comment?

- ensemble d'actes devant être accomplis pour parvenir à un résultat dans une situation professionnelle;

-quelles sont les étapes de réalisation? les règles à suivre?

B.2.3 Situation professionnelle/Ressources mobilisées (humaines, matérielles)

Énoncé se rapportant à la dynamique des **relations** avec le sujet, les professionnels, les personnes concernées en référence aux situations d'action;

Énoncé se rapportant à des **éléments matériels**, instruments qui incitent à l'action, aux buts à atteindre pour réaliser les tâches attendues.

-avec qui?

-avec quoi?

B.2.4 Situation professionnelle/Savoirs mobilisés – contenu (tâches, thèmes, sujets)

Énoncé se rapportant à des énoncés techniques, connaissances, technologies, à des procédures, à des modèles ou des documents démontrés, des discussions, des explicitations, des gestes, des concepts ou théories qui accompagnent l'activité, les formes d'action (sa définition, sa construction) (Mayen, 2012; Savoyant, 1995) relevant des acquis théoriques ou de l'expérience.

-avec l'aide de quelles notions, quelles habiletés, liens théorie-pratique

-expérience de l'individu (ses moyens, sa façon d'apprendre, ses conceptions, ses discours, ses capacités) (Billett, 2009)

B.3.1 Situation professionnelle/Opérations d'exécution

Énoncé se rapportant à l'**identification** de la tâche, de l'action à réaliser : procédures, règles, manière de réaliser l'action (Savoyant, 1995); montrer ce qu'il faut faire. Action = exécution.

- le quoi
- le comment faire?

Dimension productive de l'action (Pastré, 2011).

B.3.2 Situation professionnelle/Opération de contrôle

Énoncé se rapportant à la **vérification** de stratégies, de méthodes, de la conformité liée aux objectifs de départ, aux buts à atteindre (Savoyant, 1995); observation, évaluation du formateur visant à corriger l'exécution en cas de non-conformité par le stagiaire. Contrôle = évaluation de l'action. En conformité de l'exécution dans le processus, le déroulement, dans les résultats. Dimension cognitive de l'action (Pastré, 2011).

B.3.3 Situation professionnelle/Opération d'orientation

Énoncé se rapportant à 1) l'**analyse de la situation**, 2) choix de démarche, de la procédure et des règles liées à l'exécution, fondé sur de connaissances techniques et théoriques (Savoyant, 1995). Identifier ou **faire identifier** les dimensions pertinentes de la situation suscitées chez l'apprenant, une activité de formulation d'hypothèses (Geay et Sallaberry, 1999). Dimension cognitive de l'action (Pastré, 2011).

Analyse de l'activité, de la situation professionnelle, analyse réflexive.

C.1 Concept de l'alternance

Énoncé se rapportant à « une formation qui permet aux élèves d'apprendre un métier ou une fonction de travail en faisant alterner des périodes d'enseignement à l'école et des stages en entreprise » (Landry et Mazalon, 1998, p. 98).

C.1 Alternance/Conception de l'alternance

Énoncé se rapportant à la nature (le quoi), le processus (le comment), les fonctions (le pourquoi) et l'évaluation (avantages/inconvénients) de l'acte d'alterner.

-Qu'est-ce qu'alterner?

-Quoi alterner?

-Comment alterner?

-Quand et pourquoi alterner?

-L'intérêt ou l'avantage d'alterner dans un programme de formation professionnelle

C.2. Alternance/microsystème

Énoncé se rapportant au pôle central relié directement à l'apprenant qui alterne au croisement de deux organisations; au milieu socioprofessionnel, de l'entreprise et à ses actions relatives à sa formation. ne rien coder ici

C.2.1 Alternance/ microsystème/Apprenant

Énoncé se rapportant à l'alternant qui s'engage dans l'élaboration de ses savoirs en lien avec son action professionnelle (Clénet et Demol, 2002, Merhan, 2004).

- aux actions de l'apprenant dans le développement de ses savoirs expérimentiels acquis en situation de travail

- à sa volonté d'apprendre, à se former, son intérêt, sa motivation, son expérience, ses rapports aux savoirs, ses préférences, aux fonctions exercées dans l'entreprise, son implication dans le milieu; le développement de son l'autonomie.

C.2.2 Alternance/ microsystème/Interaction apprenant-environnement

Énoncé se rapportant aux ressources humaines, matérielles spatio-temporel (Donnay et Charlier, 1991); le stagiaire confronté à la culture du milieu, aux relations, à la culture de l'entreprise (Clénet et Demol, 2002)

- matériel utilisé dans la formation de l'apprenant

- lieux utilisés pour la formation de l'apprenant

- ressources mobilisées (humaines et matérielles) pour l'apprenant dans la réalisation de tâches

C.2.3 Alternance/ microsystème/Interaction apprenant-contenu-matière

Énoncé se rapportant aux savoirs, aux habiletés, au métier, à la culture de l'organisation; aux pratiques éducatives du formateur en entreprise.

- l'exploitation des connaissances de l'apprenant
- structuration (savoirs enseignés et abordés par le FE)
- mise en œuvre des contenus (didactique)

C.2.4 Alternance/ microsystème/Interaction apprenant-environnement-contenu-matière

Énoncé se rapportant à l'interaction de l'apprenant avec son milieu (environnement, contenu-matière) favorisant le développement des savoirs, savoir-faire, savoirs-être.

- organisation du travail en présence de l'apprenant/ les méthodes, les interactions,
- insertion dans le milieu du travail
- participation de l'apprenant au processus de production (Hardy et Ménard, 2008; Savoie-Zajc et Dolbec, 2002)
- processus et organisation pédagogiques (choix et déroulement des activités, dynamique de formation, répartitions des initiatives)

C.2.5 Alternance/ microsystème/Autres

C.3 Alternance/ mésosystème

Énoncé se rapportant aux organisations partenaires, l'établissement de formation et l'entreprise, comme des entités dynamiques ayant chacun leur mode d'organisation, de fonctionnement, leur mission, leurs fonctions, leurs valeurs et leur culture.

C.3.1 Alternance mésosystème/Entreprise, rôle et responsabilités

Énoncé se rapportant à la contribution de l'entreprise à faire des ententes, à créer des relations avec les partenaires, à supporter les différents départements pour les nouveaux employés, pour les stagiaires, à faire acquérir les bases du métier (Tilman et Delvaux, 2000).

C.3.2 Alternance mésosystème/Centre de formation professionnelle, rôle et responsabilités

Énoncé se rapportant aux responsabilités reliées à l'organisation de formation (CFP) avec l'entreprise dans les dimensions organisationnelles et institutionnelles (contenu du stage, suivis du stagiaire, entente avec le formateur en entreprise, moments propices à la venue du stagiaire). Liens entre les deux milieux de formation : entente, contribution, implication, etc.

ANNEXE F
GRILLE D'OBSERVATION *IN SITU*

**Accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail
en contexte d'alternance en formation professionnelle**

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Date de l'observation : _____

Lieu : _____

Participants : _____

MISE EN CONTEXTE

Avant le début des périodes d'observation, faire un rappel du protocole d'éthique et de confidentialité de la recherche par rapport à l'enregistrement et au traitement des données; rappel de la durée prévue de l'observation (120 à 160 minutes) et précision sommaire de ses objectifs.

OBJECTIFS DE L'OBSERVATION :

- a) Observer et m'appropriier l'environnement de travail.
- b) Observer et comprendre la nature des relations entre le formateur en entreprise et le stagiaire en situation de travail et en situation professionnelle.
- c) Observer et comprendre les actions et les interactions entre le formateur en entreprise et le stagiaire, entre le stagiaire et les autres employés, en situation professionnelle.
- d) Recueillir des indices qui permettront de mieux orienter la deuxième entrevue.

Objectif A

Observer et m'appropriier l'environnement de travail (Notes/ éléments à observer/ à questionner)

Connaissances pertinentes quant à l'entreprise, le contexte, la situation de travail, provenant des documents tels que les outils de référence quant aux objectifs de formation, d'évaluation, de suivi, l'organigramme, les documents corporatifs, etc.

*Décrire les comportements et les évènements
tels qu'ils se présentent dans le contexte observé.*

<i>Objectif B</i>			
Observer et comprendre la nature des relations entre le formateur en entreprise et le stagiaire en situation de travail et en situation professionnelle.			
<i>Comportements</i>	<i>Moments</i>	<i>Durées</i>	<i>Caractéristiques</i>
Gestes			
Paroles			
Indices émotionnels			
Actions			
Empathie			
Rétroaction			
Relation signifiante			
Relation de socialisation			
Relation symétrique			
Relation asymétrique			

<i>Objectif C</i>			
Observer et comprendre les actions et les interactions entre le formateur en entreprise et le stagiaire en situation professionnelle.			
<i>Comportements en lien avec les tâches à effectuer</i>	<i>Moments</i>	<i>Durées</i>	<i>Caractéristiques</i>
Planification (avant)			
Explication			
Implication dans un processus			
Assignment de tâche			
Démonstration			
Exécution 1 (identification et description de la tâche à réaliser : procédures, règles, manière de réaliser l'action)			
Contrôle 2 (vérification des stratégies, méthodes, conformité liée aux objectifs de départ, aux buts à atteindre; observation, évaluation formative du formateur)			
Orientation 3 (analyse de la situation, choix type d'action, traiter les situations professionnelles)			
Pratique réflexive			
Évaluation			