Document generated on 08/10/2025 7:26 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves
Alternating Work-Study Programs : The Effects of Internships on Students' Professional Training
Alternancia trabajo-estudios : los efectos de las prácticas en la formación profesional de los alumnos

Marcelle Hardy and Louise Ménard

Volume 34, Number 3, 2008

La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ?

URI: https://id.erudit.org/iderudit/029514ar
DOI: https://doi.org/10.7202/029514ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Hardy, M. & Ménard, L. (2008). Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, *34*(3), 689–709. https://doi.org/10.7202/029514ar

Article abstract

This article uses the views of students and their teachers and workplace tutors to examine the effects of internships for students in four vocational education programs offered on an *alternating* work-study basis. First, students' internship experiences are grouped together according to the *traditional* or *experiential* models of the *work experience typology*. Then, the effects of internships are differentiated according to six categories : learning at school and in the workplace ; preparation for the job market ; professional socialization ; technical apprenticeship ; personal development ; and career direction. The discussion and the conclusion identify a number of conditions that either stimulate or hamper students' learning.

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 2009

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves[1]

Marcelle Hardy, professeure associée
Université du Québec à Montréal

Louise Ménard, professeure
Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ • Cet article traite des effets des stages pour les élèves de quatre programmes professionnels offerts en alternance travail-études en s'appuyant sur les témoignages des élèves, de leurs enseignants et de leurs tuteurs en entreprise. Les expériences de stage sont d'abord regroupées dans le modèle *traditionnel* ou le modèle *expérientiel* de la *typologie de l'expérience de travail*. Ensuite, les effets se différencient en six catégories : apprentissages à l'école et en entreprise, préparation au marché du travail, socialisation professionnelle, apprentissage technique, développement personnel et orientation professionnelle. La discussion et la conclusion permettent de dégager quelques conditions stimulant ou limitant l'apprentissage des élèves.

MOTS CLÉS • alternance études-travail, effets des stages, formation professionnelle, élève, formation en entreprise.

Introduction

Les préoccupations liées à un rapprochement ou à une collaboration entre les milieux de l'éducation et du travail se sont intensifiées depuis les années 1990. Elles émanent d'un souci de répondre aux besoins en main-d'œuvre qualifiée, à la suite des développements technologiques et de l'émergence de la nouvelle économie, qui repose sur les compétences des travailleurs. Le Bureau international du Travail (2002) considère d'ailleurs le partenariat entre le monde de l'éducation et celui du travail comme l'un des cinq principes fondamentaux qui doivent guider les politiques d'éducation et de formation de tous les pays. Plus spécifiquement, l'Australie et le Royaume-Uni, reconnus pour leurs expériences de collaboration entre le monde de l'éducation et celui du travail, cherchent à améliorer leurs politiques et leurs pratiques de formation professionnelle qui engagent leurs partenaires du monde du travail et de l'éducation (Misko, 2006 ; Mohamud, Jennings, Rix et Gold, 2006). Au Canada et au Québec, le collectif de Schuetze et Sweet (2003) ainsi que

1. Cette recherche est soutenue financièrement par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH) et par le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC).

ceux de Landry (2002) et de Hardy (2003) scrutent différents modèles européens, américains et canadiens de collaboration entre les milieux de l'éducation et du travail, puis ils analysent des expériences canadiennes et québécoises de coopération école-entreprise en formation professionnelle et technique.

Au Canada et au Québec, la formation en alternance touche d'abord les programmes techniques et les programmes de premier cycle universitaire. L'Université de Sherbrooke a été le premier établissement d'enseignement à offrir, au Québec, en 1966, un programme en alternance sous le nom d'enseignement coopératif. Il faut cependant attendre le milieu des années 1980 pour que l'alternance soit instaurée au collégial, puis au secondaire, sous l'appellation *d'alternance travail-études*. Celle-ci est d'abord liée au soutien financier accordé par le ministère de l'Emploi et de l'Immigration du Canada, puis à celui du gouvernement québécois. L'alternance se définit comme *[…] une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation qui combinent, de façon structurée, des périodes de formation en établissement scolaire et des périodes de stage en milieu de travail et ce, en relation avec un programme menant à la sanction des études* (Direction générale de la formation professionnelle et technique, 1995, p. 11). La formation en alternance a été précisée en 2006 (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport).

Au cours de la dernière décennie, les organismes d'éducation et les chercheurs ont insisté sur la qualité de cette formation en entreprise (Stern et Wagner, 1999). C'est ainsi que plusieurs recherches sont orientées vers l'analyse des expériences d'apprentissage des élèves, afin d'améliorer la qualité de leur formation en milieu de travail et d'accroître les effets des stages pour les élèves des programmes de formation professionnelle et technique. Ces études ont été menées en Australie, par Brooker et Butler (1997) et Billett (2000) ; aux États-Unis, par Stasz et Kaganoff (1997) ainsi que par Evanciew et Rojewski (1999) ; en Ontario, par Zanibbi, Munby, Hutchinson, Versnel et Chin (2006), et au Québec, par Bouteiller et Bouchard (2005), Hardy (2005, 2006) et Veillette (2004). Nous poursuivons ces études en tentant de répondre à la question suivante : *Quels sont les effets des stages pour les élèves qui participent à un programme de formation professionnelle en alternance ?*

Cadre d'analyse des effets des stages dans la formation professionnelle

Sur le plan théorique, nous privilégions l'étude des travaux qui visent à enrichir la qualité de la formation professionnelle ou technique, en stimulant les capacités cognitives des élèves ainsi que leurs habiletés de résolution de problème et de transfert d'apprentissages durant leurs stages en entreprise (Billett, 2004 ; Fuller et Unwin, 2003, 2004 ; Griffiths et Guile, 2003, 2004 ; Guile et Griffiths, 2001 ; Guile et Young, 2003 ; Munby, Versnel, Hutchinson, Chin et Berg, 2003). Pour analyser les effets des stages dans des programmes d'études différents, nous devons d'abord comprendre les principales caractéristiques de chacun de ces programmes. Nous retenons la *Typologie de l'expérience de travail* de Griffiths et Guile (2004), présentée ci-dessous, parce qu'elle prend en compte les divers aspects de la formation en

milieu de travail et nous permet de différencier les programmes d'études professionnelles examinés en considérant la formation qui y est dispensée en milieu de stage. Par la suite, nous utilisons une démarche inductive pour analyser les effets des expériences de stage dans la formation professionnelle des élèves.

La typologie de l'expérience de travail élaborée par Griffiths et Guile (2004) vise à comprendre comment les élèves apprennent et comment ils pourraient apprendre par l'expérience de travail. Ces auteurs s'inscrivent dans la tradition socioculturelle qui a favorisé l'émergence de la théorie de l'activité en transformation ou *activity theory* développée par Engeström (2001), de la *Contextualisation* des apprentissages élaborée par Lave et Wenger (1991), puis de son application à la formation en milieu de stage (Guile et Young, 2003). Pour tous ces auteurs, le contexte est constitué des relations entre les personnes, leurs activités et le milieu social dans lequel ils sont intégrés. La contextualisation des apprentissages exige la participation à une communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991), dans laquelle les individus peuvent acquérir des connaissances et des habiletés, grâce à leurs interrelations et leurs interactions avec des personnes plus expérimentées. Dans le cadre de stages en alternance, cette participation à une *communauté de pratique* requiert que les enseignants et les tuteurs en entreprise reconnaissent que les stagiaires ont besoin d'expérimenter des façons d'apprendre différentes de celles utilisées à l'école. Dans leur typologie, Griffiths et Guile explorent l'expérience de travail comme un moyen de participer à des communautés de pratique, d'apprendre à développer ou à transférer ses habiletés à d'autres contextes et de revoir les relations entre l'expérience de travail ou de stage et les programmes d'études professionnelles.

Dans ce cadre théorique et pédagogique, Griffiths et Guile (2004) identifient cinq approches ou modèles de l'expérience de travail en formation professionnelle et technique. Chacun de ces modèles reflète une conception de la politique éducative, de l'apprenant, des qualifications exigées et de la pédagogie. Six éléments servent à différencier les modèles de cette typologie : but de l'expérience de travail, représentations de l'apprentissage et du développement, pratique de l'expérience de travail, encadrement de l'expérience de travail, effets ou résultats de l'expérience de travail et stratégie pédagogique utilisée pour favoriser l'apprentissage. Ces modèles de stage portent les noms suivants : *traditionnel*, *expérientiel*, *générique*, *processus de travail* et *connectif*. En regard de la complexité des apprentissages possibles, ces modèles se placent sur un continuum où le modèle traditionnel offre les résultats minimaux et le modèle connectif permet d'obtenir les résultats maximaux. Voici une présentation sommaire de quatre de ces cinq modèles. Le modèle générique regroupe des expériences de formation individualisée qui s'appliquent à des élèves qui ne peuvent être desservis par les programmes existants. Les auteurs donnent l'exemple d'un élève qui ne s'intéresse qu'à la musique. Ce modèle lui permet de recevoir l'encadrement ou d'avoir accès aux cours dont il a besoin pour améliorer ses performances musicales et pour se familiariser avec les aspects techniques et commerciaux de l'enregistrement de musique et de la préparation de concerts.

Le modèle *traditionnel* de stage a pour but de plonger l'élève dans le travail par une insertion rapide. Les buts des stages concernent l'adaptation au milieu de travail et l'acquisition d'habiletés et de connaissances nécessaires au travail. Le stage est un instrument pour acquérir le contenu du programme, mais les ressources de l'entreprise d'accueil sont peu ou pas exploitées. De plus, le travail de l'élève en entreprise est supervisé de façon plus ou moins étroite.

Le modèle *expérientiel* de stage se caractérise par la complémentarité entre les possibilités de formation de l'école et les ressources de formation de l'entreprise. Les activités de stage permettent à l'élève de profiter de différentes sources de stimulation et de diversifier ses expériences. Les périodes de stages sont planifiées afin que le stagiaire approfondisse des volets différents de son métier, acquière plus de maturité, améliore son sens des responsabilités et développe ses capacités d'adaptation aux changements dans son secteur professionnel. Ce modèle implique la négociation d'objectifs clairs pour le stage de chaque élève et permet une meilleure complémentarité entre la formation en stage et à l'école. L'encadrement de l'élève en entreprise est enrichi par la diversité des formes de supervision qui découle de la multiplication des lieux de stage. Dans ce modèle, l'encadrement de l'expérience de travail se caractérise par la valorisation du retour sur l'expérience vécue en stage, ce qui contribue au développement personnel et social de l'élève comme futur travailleur.

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

Le modèle *connectif* est centré sur l'apprentissage réflexif, c'est-à-dire que le stagiaire est stimulé par tous les aspects du milieu de travail. Enseignants et tuteurs invitent l'élève à s'autoformer en exploitant le potentiel du milieu de travail à travers ses interactions avec les autres employés, sa participation à la résolution des problèmes techniques ou organisationnels, ainsi que sa réflexion sur le pourquoi et le comment des processus mis en œuvre pour résoudre les problèmes. L'accent est mis sur le développement de liens réfléchis entre les apprentissages formels faits à l'école et les apprentissages informels acquis en milieu de travail. Ce modèle exige un encadrement assumé par des entreprises où la formation du stagiaire s'intègre dans la politique de formation de l'entreprise.

Nous utilisons cette typologie de l'expérience de travail pour interpréter une partie des témoignages des élèves engagés dans des programmes de formation profession-

nelle offerts en alternance, ainsi que les propos recueillis auprès des enseignants et des tuteurs en entreprise de ces élèves. Nous employons aussi le concept de *représentation sociale* élaboré par Moscovici (1993) pour comprendre les témoignages des trois groupes d'acteurs en interactions dans les expériences de formation en stage. Ce concept se définit comme un processus élaboré par une personne afin d'organiser sa compréhension de son milieu et des événements qui l'affectent. Il est aussi un produit ou encore le contenu qui résultent de l'interprétation de cette réalité. Comme notre recherche s'inscrit dans le contexte de la formation professionnelle, nous renvoyons à la définition des représentations de Blin :

> *Il s'agit donc d'analyser les représentations en tant que produit et processus, sous-jacentes, à des pratiques mises en œuvre dans des contextes professionnels par des individus socialement situés, autrement dit de s'interroger sur la manière dont les sujets se représentent leurs professions et leurs activités associées dans un contexte d'exercice particulier* (1997, p. 80).

Puisque les effets ou résultats de l'expérience de travail sont un des éléments qui différencient le modèle de la typologie de l'expérience de travail de Griffiths et Guile (2004), l'étude des représentations ou témoignages des enseignants, des tuteurs et des élèves, recueillis en entrevue, est d'abord orientée vers l'analyse déductive des programmes choisis en regard de cette typologie. Nous scrutons ensuite les effets des stages dans chaque programme à l'aide d'une classification des types d'effets des stages pour les élèves, élaborée grâce à une analyse inductive des entrevues auprès des enseignants, des tuteurs en entreprise et des élèves, présentée dans la section suivante. Les objectifs spécifiques de cette analyse s'énoncent comme suit : *1) classifier les programmes conduisant à un diplôme d'études professionnelles (DÉP) préalablement étudiés en regard des modèles de la typologie de l'expérience de travail de Griffiths et Guile ; 2) identifier et décrire les effets des stages pour les élèves qui participent à ces programmes professionnels à partir des témoignages ou représentations des élèves, de leurs enseignants et de leur tuteur en entreprise.*

Méthodologie de recherche

Caractéristiques des acteurs interrogés

Dans cette étude, nous examinons quatre programmes professionnels dispensés en alternance et qui préparent aux métiers suivants : joaillerie, dessin de bâtiment, mécanique industrielle et mécanique de machines fixes. Ils sont enseignés dans trois centres de formation professionnelle de la région de Montréal. Le Centre de formation professionnelle qui offre le DÉP en mécanique industrielle propose cette formation avec stages en alternance ou avec un stage de fin d'études. Il invite les candidats plus jeunes à s'inscrire dans le programme en alternance.

Nous analysons les témoignages de 71 élèves, de 14 enseignants et de 25 tuteurs impliqués dans la formation professionnelle des élèves (Tableau 1). Le nombre

Tableau 1
Caractéristiques des élèves, des enseignants et des tuteurs

	Joaillerie	Dessin de bâtiment	Mécanique industrielle	Mécanique machines fixes	Totaux
ÉLÈVES	n = 17	n = 17	n = 19	n = 18	n = 71
Sexe : Masculin	3	14	19	17	53
Féminin	14	3	0	1	18
Âge moyen	23,5	25	21,7	24,7	23,6
Écart d'âges	(19 à 29)	(19 à 38)	(19 à 29)	(19 à 41)	(19 à 41)
Scolarité					
Secondaire (DES)	14	13	16	10	53
Dip. professionnel	3	1	2	6	9
Collège/Université		2		2	7
ENSEIGNANTS	n = 2	n = 4	n = 5	n = 3	n = 14
Sexe : Masculin	1	3	5	3	12
Féminin	1	1	0	0	2
Âge moyen	43	46	44,4	44	44,6
Écart d'âges	(30 à 56)	(33 à 60)	(36 à 51)	(41 à 47)	(30 à 60)
Scolarité					
Dip. professionnel	1	3	1	3	1
Collège technique	2	4	4	3	4
Université *Pédagogie*		3			13
Université *Technique*					6
Années d'expérience en enseignement	9,5	15	8,6	5,3	9,9
Années d'expérience en entreprise	19	10,5	13,4	20,3	14,9
TUTEURS	n = 2	n = 5	n = 10	n = 8	n = 25
Sexe : Masculin	2	5	10	8	25
Féminin	0	0	0	0	0
Âge moyen	40	43,2	43,1	41,5	42,4
Écart d'âges	(33 à 47)	(40 à 49)	(26 à 56)	(32 à 53)	(26 à 56)
Scolarité					
Dip. professionnel	2	5	3	1	4
Collège technique			4	6	12
Université			3	1	9
Années d'expérience de travail	16	13,5	11,3	18,7	14,4
Années d'expérience supervision de stages	5	3,9	6,8	3	4,5

d'élèves varie de 17 à 19 dans chacun des programmes. *Joaillerie* regroupe principalement des élèves de sexe féminin, alors que les programmes *dessin de bâtiment* et *mécanique de machines fixes* sont majoritairement masculins et que *mécanique industrielle* ne réunit que des hommes. Les programmes québécois de DÉP regroupent des clientèles étudiantes jeunes et adultes. La moyenne d'âge de ces élèves est de 21,7 ans et 23,5 ans en mécanique industrielle et joaillerie. Cette moyenne d'âge est plus élevée en dessin de bâtiment (25 ans) et mécanique de machines fixes (24,7 ans). Au moins quatre élèves sur cinq détenaient un diplôme d'études secondaires au début de leurs études professionnelles. Plusieurs élèves, concentrés en mécanique de machines fixes, détenaient déjà un diplôme professionnel dans un métier connexe. Près de 10 % des élèves avaient déjà commencé ou terminé des études collégiales ou universitaires.

Les enseignants sont de sexe masculin, à l'exception d'une enseignante en joaillerie et d'une autre en dessin de bâtiment. L'âge moyen des enseignants de chaque programme est similaire. Les enseignants ont presque tous une formation universitaire en pédagogie. Si l'on excepte les enseignants de dessin de bâtiment, l'expérience des enseignants en entreprise est plus longue que leur expérience en enseignement. Les tuteurs sont de sexe masculin et leur âge moyen est inférieur de deux ans à celui des enseignants. Tous les tuteurs ont un diplôme technique dans le métier ou la profession qu'ils pratiquent ; ce diplôme est de niveau collégial chez la moitié d'entre eux et de niveau universitaire chez un tiers des tuteurs qui sont concentrés en dessin de bâtiment. L'expérience de travail des tuteurs varie de 11,3 ans en mécanique industrielle à 18,7 ans en mécanique de machines fixes. Les tuteurs supervisent des stagiaires depuis trois ans à près de sept ans.

Instruments de collecte de données

Les données ont été recueillies lors d'entrevues structurées à l'aide de schémas d'entrevue conçus et pré-testés pour chacun des trois types d'acteurs. Ces schémas couvraient des aspects communs, mais adaptés aux particularités des élèves, des enseignants et des tuteurs en entreprise. Ces aspects sont : les caractéristiques des acteurs, la formation pendant les stages, les relations entre les élèves, les enseignants, les tuteurs et les employés des lieux de stages, les relations entre l'école et l'entreprise et l'appréciation du modèle de formation en alternance. Les données retenues pour cet article touchent surtout la formation pendant les stages. Cette section regroupe les perceptions des élèves, des enseignants et des tuteurs et traitent de la préparation des stages, des caractéristiques des lieux de stages, des tâches et des activités des stagiaires ainsi que de leur intégration. Elle aborde aussi l'encadrement durant le stage par le tuteur, par les employés et par les enseignants, l'évaluation de l'élève et du milieu de stage en regard des activités réalisées par le stagiaire, ainsi que l'identification des apprentissages visés et des apprentissages effectués pendant le stage. Nous avons aussi retenu quelques éléments de l'appréciation du modèle de formation en alternance : les trois groupes d'acteurs ont précisé leur évaluation

de la formation donnée à l'école et de la formation donnée en entreprise. La durée respective de chaque type d'entrevue est d'environ 20, 60 et 30 minutes pour les élèves, les enseignants et les tuteurs. Toutes les entrevues ont été enregistrées et transcrites intégralement. Sous la supervision des auteures, elles ont été recueillies par Olenka Brynczka, Sophie Grossmann, Pascale Gingras, Danielle Melançon, Pascale Thériault et Louis Trudel.

Méthodes d'analyse des entrevues

L'analyse qualitative des entrevues des élèves, des enseignants et des tuteurs en entreprise découle des objectifs de recherche poursuivis. Le premier objectif exige une approche déductive, alors que le deuxième objectif repose sur une analyse de type inductif. Les méthodes d'analyse utilisées sont ainsi présentées en deux temps.

Dans un premier temps, pour notre classification des programmes d'études professionnelles en regard des modèles de la typologie de l'expérience de travail de Griffiths et Guile, nous avons tiré profit des discussions avec ces auteurs et d'une étude du manuscrit de Guile et Griffiths (2001). Ces échanges ont stimulé la révision de l'analyse de contenu des entrevues de nos trois types d'acteurs, dont les résultats ont été présentés au symposium *World Related Learning* organisé par Toni Griffiths (Hardy et Ménard, 2001). Pour chaque programme, nous avons ainsi transposé les témoignages des élèves, des enseignants et des tuteurs dans les éléments suivants de la typologie de Griffiths et Guile : but de l'expérience de travail, perceptions des apprentissages et du développement, pratique de l'expérience de travail, encadrement de l'expérience de travail (préparation du stage, encadrement en milieu de stage) et résultat de l'expérience de travail. Le dernier élément, *stratégie pédagogique favorisant l'apprentissage*, a été inféré de l'encadrement de l'expérience de travail. Pour chacun des programmes étudiés, l'analyse du contenu des éléments de la typologie de Griffiths et Guile a conduit au classement des quatre programmes dans deux modèles de la typologie de l'expérience de travail. 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.

Dans un deuxième temps, nous avons travaillé en collaboration avec messieurs Landry et Dolbec qui connaissent la typologie de Griffiths et Guile et qui ont utilisé nos schémas d'entrevue auprès des mêmes types d'acteurs. Dans le cadre des travaux du Groupe de recherche interuniversitaire de formation emploi (GIRFE), trois des cinq équipes de recherche ont étudié la formation d'élèves engagés dans des programmes offerts en alternance travail-études (ATÉ). André Dolbec, professeur à l'Université du Québec en Outaouais, a analysé la formation ATÉ des programmes des pâtes et papiers, tandis que Carol Landry, alors professeur à l'Université du Québec à Rimouski, a étudié les stages ATÉ des programmes de formation technique de cégeps du Bas-Saint-Laurent.

À l'aide d'une démarche inductive, chaque chercheur a procédé à une analyse préliminaire des entrevues d'élèves, d'enseignants et de tuteurs qu'il avait recueillies dans sa région, afin d'identifier les effets des stages pour les élèves. Cette analyse retenait les données qui touchaient la formation pendant les stages, notamment l'évaluation de l'élève et du milieu de stage en regard des activités réalisées par le stagiaire, ainsi que l'identification, par les trois types d'acteurs, des apprentissages faits par l'élève pendant le stage. La mise en commun des résultats de ces études préliminaires a dévoilé de nombreux points communs qui ont favorisé notre consensus autour de six types d'effets des stages pour les élèves. Les quatre chercheurs ont ensuite validé la grille constituée de ces six effets des stages, en l'appliquant systématiquement aux témoignages qu'ils avaient recueillis auprès des élèves, des enseignants et des tuteurs. Les résultats de cette validation de six types d'effets des stages en alternance pour les élèves ont été présentés par Hardy, Dolbec, Landry et Ménard (2001). Ces effets sont la réalisation de liens entre les apprentissages faits à l'école et en entreprise, la préparation au marché du travail, le développement de la socialisation professionnelle et la création de réseaux de contacts dans le métier, l'apprentissage technique du métier, le développement personnel de l'élève, notamment la confiance en soi, l'autonomie et la motivation pour ses études professionnelles, et, finalement, la validation de l'orientation professionnelle.

Résultats ou modèles d'expérience de travail et effets des stages en alternance

Les résultats de nos analyses sont structurés par le classement des quatre programmes étudiés dans l'un des deux premiers modèles de la typologie de l'expérience de travail de Griffiths et Guile. Nous identifions d'abord les conditions d'émergence de la formation en alternance pour chaque programme, car celles-ci influencent le modèle prévalant de formation en entreprise. Nous précisons ensuite le classement des programmes à l'aide des perceptions des élèves, des enseignants et des tuteurs ; enfin, nous décrivons les effets des stages pour les élèves à partir des témoignages de nos trois groupes d'acteurs.

Modèle traditionnel en joaillerie et dessin de bâtiment

Les programmes *Joaillerie* et *Dessin de bâtiment* sont offerts dans le même centre de formation professionnelle. L'implantation de la formation en alternance a émergé d'un désir de revitaliser ces programmes afin de les rendre plus attrayants pour une clientèle plus large. Tous les enseignants de dessin de bâtiment et un enseignant de joaillerie définissent le but de l'expérience de travail comme une initiation à la réalité du monde du travail, une acquisition d'expérience et une préparation au marché du travail. En joaillerie, les enseignants visent aussi la mise en pratique des apprentissages réalisés à l'école. Les représentations de l'apprentissage exprimées par les enseignants, les tuteurs et les élèves visent l'amélioration

des méthodes de travail et l'acquisition des comportements sociaux recherchés par les entreprises.

En ce qui concerne la pratique de l'expérience de travail, la majorité des élèves de dessin de bâtiment et de joaillerie effectuent leurs quatre stages dans la même entreprise. Les activités des stagiaires consistent à exécuter les tâches qui leur sont confiées en respectant les consignes du milieu de travail. Le mode de définition de ces tâches diffère puisqu'en joaillerie, le projet de stage est élaboré à l'école : les élèves dessinent un bijou qu'ils réaliseront ensuite durant leur stage. Ce bijou correspond à un module du programme d'études et il est approuvé par l'enseignant. En dessin de bâtiment, les élèves exécutent des tâches diversifiées qui leur sont attribuées par leur tuteur en entreprise en fonction de l'activité productive de leur unité de travail. La moitié des élèves de dessin de bâtiment et de joaillerie souhaiteraient avoir plus de travail à faire.

L'encadrement de l'expérience de travail est effectué par les enseignants et les tuteurs. La préparation de chaque stage est assumée par les enseignants qui expliquent le déroulement du stage et sélectionnent les élèves jugés suffisamment responsables et autonomes pour tirer profit du stage. Les élèves non sélectionnés bénéficient alors d'un programme personnalisé de récupération, ce qui les prépare au prochain stage. En dessin de bâtiment, les enseignants guident et conseillent les élèves dans leurs démarches de recherche de stage. En joaillerie, les enseignants encadrent et planifient les activités de stage des élèves. Pendant le stage, les enseignants de dessin de bâtiment rencontrent leurs élèves une seule fois. Ils s'informent alors de l'évolution du stage et reçoivent quelques commentaires. Par contre, les enseignants de joaillerie rendent visite à leurs élèves une fois par semaine, répondent à leurs questions, les encouragent et les aident à résoudre leurs difficultés. Ils reçoivent aussi les commentaires des tuteurs et répondent à leurs questions. Le rôle du tuteur est particulier à chaque programme. En dessin de bâtiment, les tuteurs définissent et encadrent les tâches des stagiaires qui contribuent à l'activité productive. En joaillerie, ils exercent une fonction de conseil, car les élèves ne contribuent pas à la production de l'entreprise.

Les stratégies pédagogiques des deux programmes visent à faire correspondre chaque stage à un aspect particulier du programme. Les enseignants considèrent, par ailleurs, le temps de stage comme une période amputée à la formation, pendant laquelle les élèves mettent en pratique ce qu'ils ont déjà appris à l'école. Ils ne perçoivent pas les avantages de l'apprentissage en contexte réel. Quant aux tuteurs, ils ne semblent pas voir l'entreprise comme un contexte propice à l'acquisition de connaissances et d'habiletés spécifiques ; ils la conçoivent plutôt comme un lieu différent d'application des connaissances acquises à l'école. Les résultats ou les effets de ces stages sont illustrés dans la figure 1 :

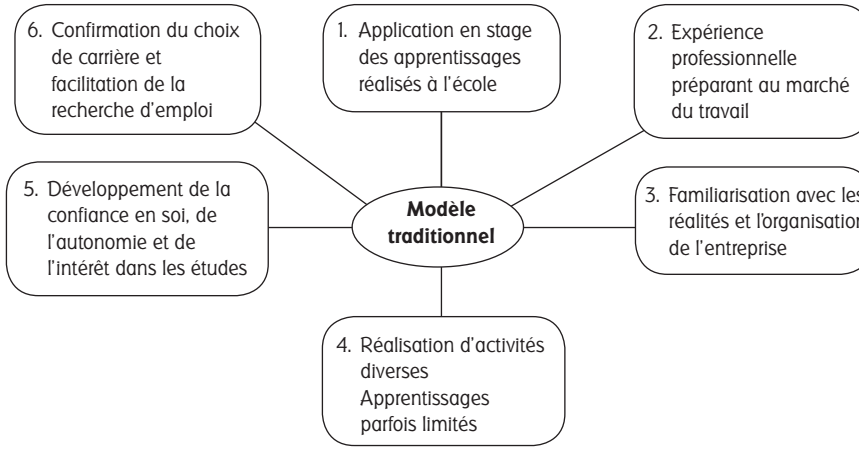

Figure 1. Les effets des stages pour les élèves dans le modèle traditionnel

1. Identification des liens entre les apprentissages faits à l'école et en entreprise

Les liens entre la spécification des types d'apprentissages et la figure 1 sont établis par le numéro attribué à chaque type d'apprentissage. C'est ainsi que le type d'effets 1. *Identification des liens entre les apprentissages faits à l'école et en entreprise* est résumé dans la figure 1 par : *1. Application en stage des apprentissages réalisés à l'école*. Tous les enseignants considèrent que les tâches réalisées en stage sont liées aux apprentissages scolaires. Trois tuteurs de dessin de bâtiment ajoutent que les stages permettent de faire acquérir de l'expérience et un tuteur de joaillerie soutient qu'ils permettent d'appliquer la théorie en l'adaptant aux réalités du monde du travail. En stage, les élèves de joaillerie constatent qu'ils mettent en pratique ce qu'ils apprennent à l'école, alors que ceux de dessin de bâtiment disent qu'ils acquièrent des connaissances nécessaires au travail. Notons que les acteurs différencient nettement les rôles assumés par l'école et par le milieu de travail. Les liens potentiels entre les apprentissages sont peu ou pas soutenus par les enseignants et les tuteurs, qui ont une vision cloisonnée des rôles de l'école et du milieu du travail.

2. Préparation au marché du travail

En dessin de bâtiment, tous les enseignants considèrent les stages comme un moyen d'acquérir de l'expérience professionnelle, alors qu'un seul tuteur mentionne la préparation des élèves à la réalité du marché du travail. En joaillerie, un enseignant dit que la formation prépare bien les élèves, tandis qu'un autre la juge insuffisante. Pour tous les élèves, les stages donnent une expérience qui les prépare à leur métier et augmente leur employabilité. Cependant, cette préparation au marché du travail risque d'être limitée, car la plupart des élèves effectuent tous leurs stages dans la même entreprise.

3. Développement de la socialisation professionnelle

Unanimement, les enseignants, les tuteurs et les élèves affirment que les stages aident l'élève à se familiariser avec la réalité du marché du travail et avec l'organisation de l'entreprise. Un enseignant et deux élèves de chaque programme voient les stages comme un moyen de développer des contacts professionnels. La majorité des élèves ajoutent que leur intégration au travail a été facilitée par l'accueil positif reçu.

4. Apprentissage technique du métier

Un enseignant de joaillerie affirme que les stages forment de bons apprentis, mais son collègue nie les effets de l'alternance sur l'acquisition des habiletés des élèves, alors que les enseignants de dessin de bâtiment sont muets sur le sujet. Selon un tuteur de chaque programme, les stages permettent aux élèves d'accomplir des tâches diverses et de se familiariser avec des équipements de pointe. Par ailleurs, en dessin de bâtiment, deux tuteurs déclarent que les stages sont trop courts en regard des apprentissages à acquérir et plusieurs tuteurs se plaignent de manquer de temps pour superviser leurs stagiaires, car ils doivent répondre à des exigences de production. Les avis des élèves, eux aussi, sont partagés, car plus de la moitié d'entre eux reconnaissent que les stages aident à apprendre des tâches et des procédés du métier et à apprivoiser les outils et les équipements de l'entreprise, tandis qu'un nombre équivalent affirme que leurs apprentissages sont limités parce qu'ils ne participent pas à la production ou réalisent peu de tâches ou des tâches peu variées. Les témoignages ambivalents ou l'absence de commentaires d'enseignants et de tuteurs soulignent les limites des lieux de stage choisis.

5. Développement personnel de l'élève

Un enseignant de dessin de bâtiment, deux de joaillerie et la moitié des stagiaires de joaillerie déclarent que les stages développent la confiance en soi et favorisent l'autonomie des élèves. Trois enseignants et la majorité des élèves des deux programmes ajoutent que les stages stimulent le développement d'attitudes positives, qui contribuent à l'engagement et à la persévérance des élèves dans leurs études.

6. Validation de son orientation professionnelle

Selon un enseignant de chaque programme, quatre élèves de dessin de bâtiment et deux de joaillerie, les stages aident à confirmer les choix de carrière des élèves ou rassurent ces derniers quant à leur futur environnement de travail. De plus, trois enseignants et quatre élèves de dessin de bâtiment ajoutent que l'alternance travail-études facilite la recherche d'emploi, car elle donne aux élèves l'occasion de se faire connaître et de tirer profit d'une expérience de travail appréciée des employeurs.

Modèle expérientiel en mécanique de machines fixes et jumelage des modèles traditionnel et expérientiel en mécanique industrielle

Le programme de *Mécanique de machines fixes* (MMF) avec stages en alternance est offert dans un seul centre québécois de formation professionnelle. À la demande du ministère de l'Éducation, le curriculum de ce programme a été révisé avec des représentants du marché du travail et les enseignants du centre concerné, afin de répondre aux besoins en main-d'œuvre de ce secteur et de contrer les difficultés financières liées à l'acquisition d'équipement coûteux. Au Québec, les programmes professionnels et techniques sont révisés par le Comité national des programmes d'enseignement professionnel et technique. Il est dirigé par le sous-ministre responsable de la FPT et regroupe des représentants des employeurs, des syndicats et des milieux de l'éducation.

Le programme de *Mécanique industrielle* (MI) est enseigné dans un centre qui propose la formation en alternance aux élèves qui ont peu ou pas d'expérience de travail, afin de diversifier les lieux et les modes d'apprentissage de ces élèves.

Le but de l'expérience de travail exprimé par les enseignants de MMF correspond au modèle expérientiel. Pour eux, grâce à des expériences de travail diversifiées, le stage complète les compétences acquises à l'école, stimule l'acquisition de la maturité relationnelle et du sens des responsabilités et favorise la mise en application de la théorie étudiée à l'école. Dans cette logique, les représentations de l'apprentissage désignent l'adaptation et la prise de conscience de la complexité de l'environnement de travail. Par contre, le but de l'expérience de travail précisé par les enseignants de MI est d'abord traditionnel, car il vise l'application des connaissances scolaires et l'insertion dans le marché du travail. Il est également expérientiel, parce que les enseignants insistent sur la diversification des expériences de travail ainsi que sur l'acquisition de la maturité et du sens des responsabilités. Les représentations de l'apprentissage, verbalisées par les enseignants et par les élèves, se rapprochent de l'adaptation de type traditionnel quand ils mettent de l'avant l'application des connaissances apprises à l'école, l'acquisition des compétences liées au métier et la préparation au travail. Cependant, elles sont de type expérientiel lorsque les élèves insistent sur la familiarisation avec divers environnements de travail qui leur permettent d'acquérir de nouvelles compétences à travers des tâches et des équipements complexes. De plus, la pratique de l'expérience de travail dépeinte par les enseignants et les élèves des deux programmes réfère à des expériences variées réalisées dans plusieurs entreprises.

L'encadrement de l'expérience de travail en MMF est expérientiel, car il se caractérise par la diversité de la supervision. La préparation des stages est abordée dans tous les cours et assurée par tous les enseignants. Pendant le stage, les enseignants font une visite hebdomadaire dans chaque entreprise. Selon les élèves, les enseignants les soutiennent dans le transfert de leurs connaissances et les guident dans leur processus de résolution de problèmes. Deux tuteurs supervisent aussi les élèves en lien avec la théorie apprise, alors que les autres tuteurs se limitent à

expliquer et à vérifier les tâches confiées au stagiaire. Dans le programme de MI, l'encadrement du stage assumé par l'enseignant/coordonnateur correspond au modèle traditionnel, car il est centré sur la recherche du lieu de stage et la vérification des tâches effectuées en entreprise. Les tuteurs encadrent également leur stagiaire selon le modèle traditionnel : ils vérifient auprès du stagiaire si tout va bien et échangent avec lui sur les points à améliorer.

La stratégie pédagogique des enseignants de MMF est expérientielle, car les enseignants assument la totalité de la préparation et une partie importante du suivi des stagiaires en entreprise. Ils aident l'élève à découvrir les relations qui existent entre apprentissages scolaires et expériences de travail et stimulent leur réflexion avant et pendant le stage. Après le stage, ils les aident à trouver des réponses aux problèmes techniques et personnels rencontrés en stage. Quant à la stratégie pédagogique de l'enseignant/coordonnateur de MI, elle est traditionnelle : elle se résume à une brève rencontre des élèves au cours de leur stage, afin d'assurer un déroulement harmonieux de celui-ci et de vérifier la pertinence des tâches attribuées. Les effets des stages, illustrés dans la figure 2, sont précisés comme suit :

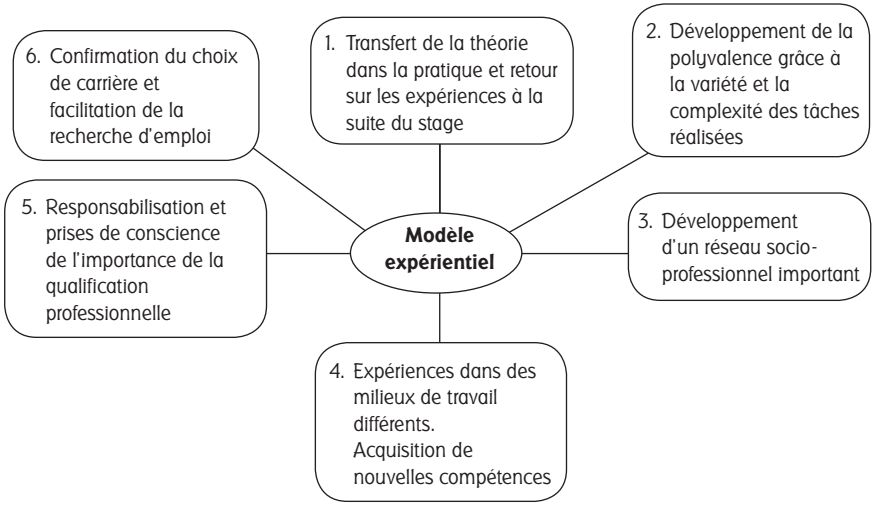

Figure 2. Effets des stages pour les élèves dans le modèle expérimentiel

1. Identification des liens entre les apprentissages faits à l'école et en entreprise

Les enseignants, les élèves et les tuteurs de MI, ainsi que les trois quarts des tuteurs de MMF, adoptent l'approche traditionnelle, car ils voient les rôles de chacun de façon compartimentée. Par exemple, les enseignants et les élèves de MI conviennent que l'expérience de stage améliore la formation et favorise l'application des

connaissances de base reçues à l'école, alors que les tuteurs apprécient la formation des élèves et relèvent leur manque de pratique. Ces témoignages sont cohérents avec le type d'effets 1 de la figure 1 présentée antérieurement. C'est aussi le cas des représentations de type traditionnel exprimées dans les effets des stages présentés ci-dessous.

Dans une perspective expérientielle, les enseignants de MMF, lors de leurs visites en entreprise, souhaitent conscientiser les élèves sur les liens entre leur travail et ce qui est vu à l'école, faciliter le transfert de la théorie dans la pratique et compléter les apprentissages effectués en entreprise. Un retour systématique sur les expériences des élèves est également prévu après la fin des stages. La majorité des élèves de MMF soulignent que les stages servent à mieux intégrer la théorie et à approfondir les connaissances de base reçues à l'école.

2. Préparation au marché du travail

Deux tuteurs de MI, tous les enseignants et tous les élèves des deux programmes affirment que les stages aident les élèves à s'adapter au marché du travail et à acquérir de l'expérience. Les tuteurs de MMF pensent que la formation répond aux besoins du marché du travail. Ces représentations sont de type traditionnel. Par ailleurs, toutes les représentations des enseignants de MMF et de la majorité des élèves des deux programmes s'inscrivent aussi dans une perspective expérientielle, car les répondants estiment que les stagiaires développent leur polyvalence grâce à la variété des tâches assumées et qu'ils sont plus conscients de la complexité de leur environnement professionnel.

3. Développement de la socialisation professionnelle

Trois tuteurs de MI, six tuteurs de MMF et tous les enseignants et les stagiaires pensent que les stages initient les élèves aux comportements attendus par les entreprises tels que la discipline et la sécurité. Ils sont dans la logique du modèle traditionnel. Par contre, tous les enseignants réfèrent au modèle expérientiel quand ils affirment que la diversité des expériences et des lieux de stages aide les stagiaires à développer leur réseau socioprofessionnel.

4. Apprentissage technique du métier

Selon trois tuteurs et deux enseignants de MI, le stage incite les élèves à développer des compétences techniques. De plus, cinq tuteurs de MMF précisent que les élèves se sont bien adaptés à leurs tâches ; ils réfèrent au modèle traditionnel. À l'opposé, les enseignants de MMF constatent que les stages motivent les stagiaires à dépasser leur plan de formation : ils se familiarisent avec des équipements différents et travaillent avec plusieurs employés qui ont des visions différentes. Quant aux élèves, ils reconnaissent tous avoir apprivoisé de nouveaux équipements, acquis de nouvelles compétences et réalisé des apprentissages diversifiés et complexes. Ils adhèrent ainsi au modèle expérientiel.

5. Développement personnel de l'élève

Selon six tuteurs de MI ainsi que tous les enseignants et les élèves des deux programmes, les stages sont motivants, contribuent au développement de la confiance en soi des élèves et stimulent leur intérêt pour les études. Ces représentations sont de type traditionnel. Par ailleurs, les mêmes tuteurs de MI ainsi que tous les enseignants des deux programmes constatent que les élèves développent leur sens des responsabilités et leur maturité. Les enseignants de MMF ajoutent que les stages encouragent les élèves à prendre conscience de leur valeur professionnelle. Ici, ce sont la maturation, la responsabilisation ainsi que la prise de conscience de la valeur professionnelle qui permettent d'inscrire le développement personnel dans le modèle expérientiel.

6. Validation de son orientation professionnelle

Un enseignant de MMF, tous les enseignants de MI et tous les élèves des deux programmes expriment des propos de type traditionnel ; selon eux, les stages confirment le choix de carrière des élèves et mettent en lumière le type de tâches qu'ils préfèrent.

Discussion

Les résultats qui ressortent de notre premier objectif de recherche sont centrés sur l'analyse de programmes conduisant à un diplôme d'études professionnelles à l'aide des modèles de la typologie de l'expérience de travail de Griffiths et Guile (2004). Ils montrent la prédominance du modèle traditionnel dans les expériences examinées. Force est de constater qu'une nette amélioration de la valeur éducative des stages en entreprise est requise en raison des possibilités de formation que recèlent les modèles *expérientiel*, *processus de travail* et *connectif*.

Ce constat nous incite à dégager de nos analyses les conditions qui stimulent et celles qui limitent l'apprentissage des élèves. Ces conditions ont été observées sur le plan organisationnel et sur le plan pédagogique. Si nous référons au DEP en Mécanique de machines fixes, les conditions organisationnelles enrichissant la formation se sont manifestées dès l'implantation de l'alternance, alors que le ministère de l'Éducation révisait le programme d'études en considérant les ressources du milieu de travail en vue d'y accroître la complémentarité *éducation-travail*. Sur le plan pédagogique, les stimulations ont pris les formes suivantes : 1) spécification des objectifs de chaque stage et expérimentation de lieux de stages diversifiés qui permettent une familiarisation avec des méthodes de travail complexes, des outils et des équipements variés ; 2) visite des lieux de stage par les enseignants, centrée sur la réflexion des élèves à propos de leur expérience de stage ; 3) tuteurs qui invitent les stagiaires à se référer à la théorie apprise ou les aident à améliorer leurs points faibles ; 4) enseignants qui orientent le contenu de leurs cours en fonction des problèmes techniques rencontrés en stage.

À l'opposé, dans d'autres programmes, certaines conditions ont peu aidé sur le plan organisationnel. Parmi celles-ci, citons-en trois : 1) l'implantation de l'al-

ternance afin de surmonter les difficultés de recrutement d'élèves ; 2) le manque d'attrait des programmes professionnels et 3) la concentration de tous les stages dans la même entreprise pour contourner les difficultés à trouver des lieux de stage.

En outre, plusieurs conditions pédagogiques paraissent défavorables. L'exclusion des élèves moins performants et moins motivés, qui vise à rassurer les employeurs, prive les élèves d'expériences pouvant donner un sens à leurs études ou les aider à revoir leur choix de carrière. L'orientation exclusive vers l'insertion au travail et le peu de spécification des objectifs de chaque stage risquent de réduire la plus-value éducative de ces stages. L'absence de participation des élèves au processus de production a également nui à leur socialisation au travail. Quant à l'encadrement, les courtes visites des enseignants n'ont pas stimulé la réflexion des élèves sur leur expérience en entreprise ; alors que le manque de disponibilité des tuteurs, accaparés par leurs tâches productives, n'a pas été bénéfique aux stagiaires. L'ensemble de ces limites est caractérisé par une non-reconnaissance de la valeur des apprentissages en contexte réel par l'école et l'entreprise et le masquage, la dissimulation ou la non-reconnaissance des exigences du travail d'encadrement des stagiaires pour les enseignants et pour les tuteurs.

Notre deuxième objectif concerne l'étude des effets des stages pour les élèves. Cette analyse de quatre expériences de formation en alternance montre que l'ensemble des acteurs interrogés attribue des résultats très positifs et diversifiés à la participation des élèves aux programmes d'études en alternance. Soulignons que les effets des stages référant au modèle traditionnel sont évoqués beaucoup plus fréquemment. En ce qui concerne la complexité des apprentissages et la diversité des effets des stages pour les élèves, les modèles de la typologie de Griffiths et Guile se placent sur un continuum où le modèle traditionnel offre des résultats minimaux qui sont présents dans les autres modèles, alors que le modèle expérientiel permet d'ajouter des effets plus complexes. Soulignons aussi la dominance du modèle traditionnel dans les expériences analysées.

Comme l'illustre la figure 1, les effets des stages de type traditionnel sont les seuls effets observés dans les programmes de joaillerie et de dessin de bâtiment, mais ils sont aussi très présents dans les témoignages des acteurs du programme de mécanique industrielle. De plus, les effets 3 et 5 du modèle traditionnel, c'est-à-dire la familiarisation avec les réalités et l'organisation de l'entreprise ainsi que le développement de la confiance en soi, de l'autonomie et de l'intérêt pour les études, sont aussi relevés par les enseignants et les élèves du programme de mécanique de machines fixes. Par ailleurs, les effets des stages typiques au modèle expérientiel, illustrés à la figure 2, caractérisent les témoignages des enseignants, des élèves et de quelques tuteurs de MMF. De plus, les effets 2, 4 et 5 sont aussi évoqués par les élèves ou par les enseignants de MI. Ceux-ci insistent sur le développement de la polyvalence grâce à la variété et la complexité des tâches réalisées, sur leur expérimentation dans des milieux de travail différents et l'acquisition de nouvelles compétences, ainsi que sur le développement du sens des responsabilités

et de la maturité professionnelle. Pour les élèves qui participent à des stages de type expérientiel ou partiellement expérientiel, plusieurs bénéfices s'ajoutent aux apprentissages ou aux effets des stages de type traditionnel : la polyvalence des élèves, leur développement professionnel et personnel ainsi que leur capacité à s'adapter à divers environnements de travail. On note également une amélioration du transfert des connaissances théoriques dans les pratiques de travail et une meilleure compréhension des multiples liens entre les apprentissages faits à l'école et les expériences proposées en milieu de travail.

Conclusion

Notre démarche d'analyse met en évidence la relative pauvreté des apprentissages offerts aux élèves dans plusieurs expériences d'alternance, en comparaison des résultats qui pourraient être obtenus en recourant à l'enracinement des apprentissages professionnels dans le contexte du milieu de travail. Sans sous-estimer la formation potentielle liée à une expérience de stage en milieu réel, notons que le milieu de travail ne favorise pas automatiquement l'apprentissage quand il accueille un ou des élèves pendant un mois, à quelques reprises, au cours de leurs études professionnelles. Notre analyse souligne aussi l'importance du rôle des enseignants et des tuteurs dans l'encadrement de l'expérience de formation en entreprise et la prise en compte du contexte de travail. Nous espérons que ce travail d'encadrement par les enseignants et les tuteurs sera enfin apprécié par les institutions scolaires et les départements de ressources humaines des entreprises. D'une part, nous souhaitons que la reconnaissance par le milieu scolaire et par les entreprises s'accompagne d'une identification adéquate des exigences de ce travail et de l'alourdissement des charges qui en découle. D'autre part, nous espérons qu'elle encouragera la création de formations à l'encadrement de stagiaires, étant donné que la formation continue du personnel d'encadrement des élèves en stages est pratiquement ignorée.

Au Québec, les récentes expériences de collaboration entre des représentants de l'éducation et des responsables des comités sectoriels de main-d'œuvre constituent une avenue de travail prometteuse pour améliorer la qualité des stages et de la formation professionnelle. Ces comités sectoriels couvrent tous les secteurs socioéconomiques et sont composés de représentants des employeurs et des travailleurs. Leur objectif est d'améliorer la qualité de la formation de la main-d'œuvre. Un nombre croissant de ces comités se préoccupent d'ailleurs de la qualité des stages comme instruments de formation de leur relève. La conscience de plus en plus aiguë de prochaines pénuries de main-d'œuvre ne peut-elle pas devenir un atout pour améliorer la qualité de la formation offerte lors des stages en alternance ?

ENGLISH TITLE • Alternating Work-Study Programs : The Effects of Internships on Students' Professional Training

SUMMARY • This article uses the views of students and their teachers and workplace tutors to examine the effects of internships for students in four vocational education programs offered on an *alternating* work-study basis. First, students' internship experiences are grouped together according to the *traditional* or *experiential* models of the *work experience typology*. Then, the effects of internships are differentiated according to six categories : learning at school and in the workplace ; preparation for the job market ; professional socialization ; technical apprenticeship ; personal development ; and career direction. The discussion and the conclusion identify a number of conditions that either stimulate or hamper students' learning.

KEY WORDS • alternating work-study, effects of internships, professional training, student, workplace training.

TÍTULO EN ESPAÑOL • Alternancia trabajo-estudios : los efectos de las prácticas en la formación profesional de los alumnos

RESUMEN - Este artículo trata de los efectos de las prácticas para los alumnos de cuatro programas profesionales impartidos de manera a alternar trabajo-estudios, fundamentándose sobre los testimonios de alumnos, de sus profesores y de sus tutores en la empresa. En primer lugar, las experiencias de prácticas están agrupadas según el modelo *tradicional* o el modelo *experiencial* de la *tipología de la experiencia laboral*. Luego, se separan los efectos en seis categorías : aprendizajes en la escuela y en la empresa, preparación al mercado laboral, socialización profesional, aprendizaje técnico, desarrollo personal y orientación profesional. La discusión y la conclusión permiten destacar algunas condiciones que fomentan o limitan el aprendizaje de los alumnos.

PALABRAS CLAVES - alternancia estudios-trabajo, efectos de las prácticas, formación profesional, alumno, formación en empresas.

Références

Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of workplace learning*, *12*(7), 272-285.

Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplace as learning environments. *Journal of workplace learning*, *16*(6), 312-342.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, France : L'Harmattan.

Bouteiller, D. et Bouchard, Y. (2005). *Enseignement coopératif : quels effets restructurant sur l'élève, le professeur et l'entreprise ?* Texte présenté à l'intérieur du 25e Colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) : *Le cégep, pour savoir agir*, tenu à Rimouski, Québec, Canada.

Brooker, R. et Butler, J. (1997). The learning context within the workplace : as perceived by apprentices and their workplace trainers. *Journal of vocational education and training*, *49*(4), 487-510.

Bureau international du Travail (2002). *Apprendre et se former pour travailler dans la société du savoir*. Genève, Suisse : Bureau international du Travail.

Direction générale de la formation professionnelle et technique (1995). *L'alternance en formation professionnelle et technique : cadre de référence*. Québec, Québec : ministère de l'Éducation du Québec.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work : toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, *14*(1), 133-156.

Evanciew, C. E. P. et Rojewski, J. W. (1999). Skill and knowledge acquisition in the workplace : a case study of mentor-apprentice relations in youth apprenticeship programs. *Journal of industrial teacher education*, *36*(2), 24-54.

Fuller, A. et Unwin, L. (2004). Expansive learning environments. Integrating organizational and personal development. Dans H. Rainbird, A. Fuller et A. Munro (Dir.) : *Workplace learning in context*. London, United Kingdom : Routledge.

Fuller, A. et Unwin, L. (2003). Fostering workplace learning : looking through the lens of apprenticeship. *European educational research journal*, *2*(1), 41-55.

Griffiths, T. et Guile, D. (2003). A connective model of learning : the implications for work process knowledge. *European educational research journal*, *2*(1), 56-73.

Griffiths, T. et Guile, D. (2004). *Learning through work experience for the knowledge economy*. Tessaloniki, Greece/Pylea, Greece : European Centre for the Development of Vocational Training.

Guile, D. et Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, *14*(1), 113-131.

Guile, D. et Young, M. (2003). Transfer and transition in vocational education : some theoretical considerations. Dans T. Tuomi-Gröhn et U. Engeström (Dir.) : *Between school and work : new perspectives on transfer and boundary-crossing*. London, United Kingdom : Elsevier Science.

Hardy, M. (2003). *Concertation éducation travail : politiques et expériences*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hardy, M. (2005). *Learning process of vocational and technical education interns and participation in the organization of work.* Proceedings of the 4th International conference on Researching Work and Learning. Sydney, Australia : Paul Hager and Geof Hawke. [En ligne]. Disponible 12 mai 2006 : *http ://www.projects.education.uts.edu.au/RWL4/conf_results.lasso*

Hardy, M. (2006). *Apprentissage en milieu de travail : les stagiaires des DEP en Soutien informatique et en Carrosserie*. Texte présenté à l'intérieur du colloque annuel de formation de l'Association québécoise d'alternance travail-études (AQAET), tenu à Québec, Québec, Canada.

Hardy, M., Dolbec, A., Landry, C. et Ménard, L. (2001). *Les stages en alternance : étude des résultats pour les élèves.* Rencontre annuelle du Groupe interuniversitaire de recherche en formation emploi (GIRFE), tenue à Montréal, Québec.

Hardy, M. et Ménard, L. (2001). *Typology of work experience : analysis of the workplace training process in Quebec*. Paper presented at the European Conference on Education Research, Lille, France. [En ligne]. Disponible 19 avril 2002 : *http ://www.b.shuttle.de/wifo/abstract/ !ecer01p.htm*

Landry, C. (2002). *La formation en alternance. États des pratiques et des recherches*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge, United Kingdom : Cambridge University Press.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Alternance travail-études en formation professionnelle et technique*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

Misko, J. (2006). *Vocational education and training in Australia, the United Kingdom and Germany*. Adelaide, Australia : National Centre for Vocational Education Research.

Mohamud, M., Jennings, C., Rix, M. et Gold, J. (2006). Work-based learning in the UK : scenarios for the future. *Education and training*, *48*(6), 440-453.

Moscovici, S. (1993). Des représentations collectives aux représentations sociales. Dans D. Jodelet (Dir.) : *Les représentations sociales* (3e édition). Paris, France : Presses universitaires de France.

Munby, H., Versnel, J., Hutchinson, N. L., Chin, P. et Berg, D. H. (2003). Workplace learning and the metacognitive functions of routines. *Journal of workplace learning*, *15*(3), 94-104.

Schuetze, H. et Sweet, R. (2003). *Integrating school and workplace learning in Canada. Principles and practices of alternation education and training*. Montréal, Québec/Kingston, Ontario : McGill-Queen's University Press.

Stasz, C. et Kaganoff, T. (1997). *Learning how to learn at work : lessons from three high school programs*. Berkeley, California : University of California, National Centre for research in vocational education.

Stern, D. et Wagner, D. (1999). *International perspectives on the school-to-work transition*. Cresskill, New Jersey : Hampton Press.

Veillette, S. (2004). *L'alternance travail-études au collégial : les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle*. Jonquière, Québec : Groupes Écobes.

Zanibbi, M., Munby, H., Hutchinson, N., Versnel, J. et Chin, P. (2006). Exemplary practices in work-based education : a validation study. *Journal of vocational education and training*, *58*(1), 65-81.

Correspondance
hardy.marcelle@uqam.ca
menard.louise@uqam.ca

Ce texte a été révisé par Marie-Christine Beaudry.

Texte reçu le : 5 décembre 2006
Version finale reçue le : 11 mars 2008
Accepté le : 18 mars 2008