

Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Ghislain SAMSON

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOU

Liminaire

1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi¹

Julie CHARBONNEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Ghislain SAMSON

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le Parcours de formation axée sur l'emploi se veut un programme d'alternance travail-études visant la qualification des élèves ayant d'importantes difficultés scolaires au secondaire. L'objectif de cette formation vise à développer des compétences et des aptitudes d'employabilité afin d'intégrer le marché du travail et de s'y maintenir (MELS, 2008a). Par sa clientèle cible, ce programme impose un engagement

1. Les auteurs tiennent à remercier le Fonds de recherche du Québec – Société et culture et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour leur appui financier.

particulier des principaux acteurs du système scolaire et de l'entreprise, que ce soit au regard de l'accueil, de l'encadrement, de la formation et de l'évaluation. Bien que les programmes de formation d'alternance éducative de niveau secondaire semblent une solution possible pour ces jeunes (Landry et Mazalon, 2002; Langlois, 2003; Gagnon, 2007), peu d'études portent sur les pratiques des superviseurs de stage en milieu scolaire (enseignants) et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance (Gagnon, 2007). Ce texte a pour objectif de décrire et d'analyser les rôles perçus par les superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le parcours de formation axée sur l'emploi. Nos résultats tendent à démontrer que des formateurs en entreprise ainsi que des superviseurs de stage en milieu scolaire jouent un rôle prépondérant en ce qui a trait à la communication entre eux et auprès des stagiaires. Dans certains cas, il semble que l'encadrement des stagiaires soit plus ou moins pris en considération par les deux parties, ce qui, par ricochet, influence le taux moyen des objectifs comportementaux travaillés avec les jeunes. Ainsi, il reste peu de temps consacré aux comportements et aux attitudes de l'apprenti dans les objectifs travaillés par les formateurs. Pourtant, ces aspects sont des indicateurs importants de l'employabilité (Joyal et Samson, 2009), cette dernière étant l'une des visées du Parcours.

ABSTRACT

The role of school supervisors and corporate trainers in employment training¹

Julie CHARBONNEAU

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Ghislain SAMSON

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU

University of Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Employment-oriented training is a Co-Operative Education program aimed at qualifying students who have significant learning difficulties in secondary school. The objective of this training is to help them develop employability skills so they can enter the labour market and remain there (MELS, 2008a). Because of its target clientele, this program requires the specific involvement of key stakeholders in schools and businesses, including reception, supervision, training and evaluation. Although Co-Operative Education programs at the secondary level seem to be a possible solution

1. The authors wish to thank Fonds de recherche du Québec – Société et culture et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport for their financial support.

for these young people (Landry et Mazalon, 2002; Langlois, 2003; Gagnon, 2007), there are few studies on the practices of internship supervisors in the school setting (teachers) and corporate trainers in the Co-Operative Education context (Gagnon, 2007). The purpose of this article is to describe and analyze the roles perceived by the internship supervisors in the school setting and corporate trainers in the employment-training setting. Our results tend to show that corporate trainers and school internship supervisors play an important communication role among themselves and with the students. In some cases, it seems that student supervision is not taken into much consideration by either party, which influences the average behavioural objective results that are being worked on with the students. Little time is spent on student behaviours and attitudes in terms of the objectives the educators are working with, and yet these aspects are important indicators of employability (Joyal and Samson, 2009), which is one of the aims of these programs.

RESUMEN

Rol de los supervisores en el medio escolar y de los formadores en empresa en Trayectoria de formación centrada en el empleo¹

Julie CHARBONNEAU

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Ghislain SAMSON

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Nadia ROUSSEAU

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Trayectoria de formación centrada en el empleo es un programa de alternación trabajo estudios cuyo objetivo es la capacitación de los alumnos que presentan dificultades escolares importantes en la secundaria. El objetivo de esa formación es el desarrollo de competencias y de aptitudes para el empleo con el fin de integrar el mercado de trabajo y ahí permanecer (MELS, 2008a) Debido a la clientela a la que va dirigido, este programa impone una implicación particular a los principales actores del sistema escolar y de la empresa, sea a nivel de la acogida, del encuadramiento, de la formación y de la evaluación. Aunque los programas de formación de alternación educativa al nivel de la secundaria se presentan como una solución para esos jóvenes (Landry y Mazalon, 2002; Langlois, 2003; Gagnon, 2007), pocos estudios abordan las prácticas de los supervisores de prácticas en medio escolar (maestros) y de los formadores en empresa en contexto de alternación (Gagnon, 2007). El presente texto

1. Los autores agradecen al Fondo para la investigación de Quebec-Sociedad y Cultura, así como al Ministerio de la Educación, Recreación y Deporte por su apoyo financiero

tiene como objetivo describir y analizar los roles percibidos por los supervisores de prácticas en medio escolar y de los formadores en la empresa en la trayectoria de la formación centrada en el empleo. Nuestros resultados tienden a demostrar que los formadores en la empresa, así como los supervisores de prácticas en el medio escolar, juegan un rol preponderante en lo concerniente a la comunicación entre ellos y con los practicantes. En ciertos casos, parece que el encuadramiento de los practicantes sea más o menos tomado en cuenta por ambas partes, lo que por rebote, influye sobre la tasa media de los objetivos comportamentales trabajados con los jóvenes. Así pues, queda poco tiempo consagrado a los comportamientos y actitudes de los aprendices en los objetivos trabajados por los formadores. No obstante que dichos aspectos son indicadores importantes de la empleabilidad (Joyal y Samson, 2009), la cual es uno de los objetivos del programa Trayecto.

Un nouveau contexte de recherche

Depuis plusieurs années, la réussite des élèves manifestant de grandes difficultés scolaires préoccupe plusieurs instances québécoises. L'obtention d'un diplôme par ces jeunes à risque de décrochage scolaire est un défi de taille qui interpelle le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Quelques programmes de formation et certains services de soutien sont ainsi venus en aide à cette clientèle. Cependant, plusieurs de ces programmes qui ont vu le jour dans les années 1980-1990, dont le secondaire professionnel court (SPC) et la formation à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), ont été remis en question en raison des changements proposés par diverses réformes et des multiples besoins de ces élèves.

Le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE), dont l'ancêtre est l'ISPJ, est l'une des alternatives mises en œuvre par le MELS en 2007 permettant l'apprentissage d'un métier semi-spécialisé. Cette nouvelle voie de formation permet aux élèves du deuxième cycle du secondaire âgés de 15 ans et plus qui présentent diverses difficultés scolaires d'obtenir un certificat délivré par le MELS. Une des grandes particularités de ce nouveau programme est que la certification est attribuée sur la base de la réussite du stage et non des contenus disciplinaires, ce qui tend à accorder une importance particulière au volet pratique de cette formation. Ainsi, la présence de différents acteurs dans ce parcours est nécessaire pour la réussite et la sanction de ces élèves. Cependant, peut-on estimer que le rôle des superviseurs de stage est la pièce maîtresse de ce parcours? Selon Lamothe et Payeur (1994), repris par Bergeron, Samson et Rousseau (2009), le rôle des superviseurs de stage semble particulièrement important dans la réussite des programmes d'alternance travail-études (ATE) destinés aux jeunes ayant des difficultés (MELS, 2008a), dont ceux du Parcours.

Par cet article, les auteurs tentent de démontrer à travers la problématique les différents défis qui se posent aux jeunes présentant des difficultés scolaires dans les

programmes d'ATE, composante inhérente au PFAE. Plusieurs concepts sont ainsi définis en lien avec les principaux acteurs mobilisés dans le PFAE. Des éléments méthodologiques de cette recherche sont également présentés, suivis des résultats, de leur analyse et l'interprétation. En conclusion, les principaux rôles perçus par les superviseurs de stage et des formateurs en entreprise seront exposés.

Une problématique bien réelle

Au fil des ans, les raisons qui poussent les jeunes au décrochage scolaire restent sensiblement les mêmes. Certaines sont d'ordre personnel, d'autres sont liées à des difficultés d'apprentissage ou encore à de problèmes de motivation scolaire (Parent et Paquin, 1994; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001; Robertson et Collette, 2005; Théberge, 2008; Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, 2009). La plupart de ces jeunes tentent de percer sur le marché du travail en se dénichant des emplois précaires et peu rémunérés (Vultur, 2005; Gauthier, 2007; Trottier et Gauthier, 2007; Kodsi et Molgat, 2008; Looker et Thiessen, 2008; Bilodeau, 2009). L'employabilité, c'est-à-dire la capacité de se trouver un emploi et de s'y maintenir, reste difficile pour eux, étant donné leur faible scolarisation et leur manque d'expérience sur le marché du travail (Vultur, 2005; Fleury, 2007). Les programmes de formation d'ATE semblent donc une solution possible pour contrer le décrochage scolaire des jeunes éprouvant de grandes difficultés à répondre aux exigences des parcours de formation générale régulière (Mazalon, 1994; Landry et Mazalon, 2002; Langlois, 2003; Baby, 2005; Gagnon, 2007).

À la suite d'une recension des écrits, il appert que l'ATE comporte de nombreuses lacunes en ce qui a trait aux stages (Serre, Desjardins et Tardif, 1992; Dupont et Bourassa, 1994; Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995; Landry et Mazalon, 1995; Bergeron *et al.*, 2009), tant sur le plan organisationnel que relationnel. Des employeurs et des élèves font d'ailleurs le même constat dans d'autres recherches. Déjà en 1995, certains auteurs, dont Landry et Mazalon, relevaient chez les employeurs des difficultés liées à leur rôle ainsi qu'à leur capacité de répondre convenablement aux exigences de la formation.

Le suivi du stagiaire au regard du plan de formation² et l'élaboration de l'évaluation soulèvent ainsi des questionnements importants. Selon l'évaluation effectuée en 2003 par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) concernant le programme «ISPJ», les formateurs en entreprise réclamaient plus d'informations au sujet de leurs stagiaires et sur leurs rôles auprès d'eux. Les formateurs ajoutaient que ces informations jugées indispensables les aideraient à mieux répondre aux critères d'évaluation du programme, problématique également mise en évidence par Bergeron, Samson et Rousseau (2010). L'accompagnement des jeunes inscrits dans les programmes de formation en ATE et leur mise en œuvre présentent certaines faiblesses. En effet,

2. Document comprenant les modalités du stage (durée, horaire...) et le protocole d'entente entre le milieu scolaire et l'entreprise.

selon Bergeron *et al.* (2009), le rôle des superviseurs de stage en milieu scolaire et celui des formateurs en entreprise qui participent aux formations d'ATE nécessitent que soit élaborée une définition plus explicite afin d'assurer des stages plus efficaces. Un nombre considérable de jeunes effectuant un stage en entreprise semblent ainsi délaissés par le formateur ou ils font partie intégrante d'un groupe de travail sans relever nécessairement d'une personne attirée (Bergeron *et al.*, 2010). Les travaux de Baby *et al.* (1995) ainsi que ceux de Dupont et Bourassa (1994) ont conduit aux mêmes résultats il y a plus de vingt ans, à savoir que l'encadrement de ces jeunes en stage était déficitaire. De plus, en ajoutant le facteur selon lequel plusieurs jeunes présentent des difficultés d'adaptation (Bergeron *et al.*, 2009), les formateurs en entreprise éprouvent des difficultés dans l'accompagnement et le soutien de ces élèves, mais plus spécifiquement dans la recherche de pistes de solutions concrètes et efficaces à leurs difficultés. Dès lors, les stages permettent-ils d'atteindre les objectifs de formation? Les difficultés d'accompagnement en stage peuvent-elles expliquer la difficulté de recrutement et de rétention des entreprises ayant accueilli un élève en stage? Enfin, qu'est-ce qui serait un obstacle à l'employabilité?

À la lumière de ce qui précède, la question de recherche à laquelle nous avons tenté de répondre s'articule ainsi : quel est le rôle des superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Programme de formation axée sur l'emploi menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé?

Les caractéristiques des participants au PFAE: les élèves

Le PFAE visant la formation à un métier semi-spécialisé (FMSS) est offert aux jeunes âgés de 15 à 17 ans qui n'ont pas atteint les objectifs du premier cycle du secondaire. À l'intérieur de son programme, le MELS (2008a) propose sa propre définition :

Les élèves inscrits au parcours de formation axée sur l'emploi sont des jeunes qui, malgré le soutien qui leur a été apporté, ont eu et continuent d'avoir des difficultés scolaires importantes. [...] Il peut s'agir de problèmes de langage, d'attention, de perception ou de mémoire, de faiblesses dans l'utilisation de stratégies, notamment celles relatives à la métacognition. Ces difficultés entraînent souvent chez eux une démotivation liée au sentiment de ne pas avoir le contrôle de leurs apprentissages. De plus, les échecs scolaires récurrents ont des conséquences sur l'estime de soi et la reconnaissance sociale (p. 2).

Janosz (2000) aborde la définition d'élève à risque en énumérant les mêmes facteurs, dont une faiblesse au niveau des habiletés intellectuelles et verbales, le faible sentiment de compétence, les problèmes d'agressivité, la faible estime de soi, la tendance à somatiser et un état affectif plutôt négatif. Selon Sercia (2009), le taux d'abandon scolaire est 50 % plus élevé pour les garçons que pour les filles. Permettant d'établir un lien plus étroit entre ce type de jeunes et leur rapport à l'emploi, une étude menée par Deschenaux (2009) cerne la problématique de ces jeunes peu scolarisés sur le plan socioprofessionnel. Ceux-ci se retrouvent majoritairement dans un secteur d'emploi de métier spécialisé ou semi-spécialisé. Ce sont donc des ouvriers,

dont le salaire est peu avantageux, mais qui attachent de l'importance à un salaire élevé sans accorder d'intérêt aux facteurs collatéraux attribués à cette contribution (avancement dans le travail, conciliation travail-famille, exigences de ce travail). Finalement, ils sont plutôt insatisfaits de leurs insertions professionnelles.

Deux milieux, deux apprentissages: l'ATE

La littérature définit de façon globale l'alternance travail-études comme une formation comprenant deux volets: l'enseignement dit théorique, offert en établissement scolaire, et l'enseignement pratique exercé au sein d'une entreprise (Landry et Mazalon, 2002; Gagnon, 2007). Selon un document publié par le MELS (2008b), l'ATE «est une méthode pédagogique efficace qui concrétise le monde du travail tout en permettant l'exploration de plusieurs lieux de même que des formations diverses» (p. 3). Utilisant l'approche par compétences, cette méthode demande une interaction entre la formation générale, la formation pratique³ et le stage. Elle donne aux jeunes la possibilité de consolider et de réinvestir leurs compétences à la formation générale en milieu scolaire. En l'occurrence, l'expérience de stage en entreprise permet à l'élève de mieux comprendre les concepts associés au monde du travail, ce qui représente un défi en contexte scolaire.

Le MELS (2008a) définit également la formation d'un métier semi-spécialisé s'articulant à l'intérieur du PFAE, qui est de toute évidence une filière de formation en ATE «visant à préparer les élèves à faire face aux exigences de la vie en société comme à celle du monde du travail. Elle repose sur des programmes de formation générale et de formation pratique, porteurs d'une ouverture à la culture» (p. 6).

Des acteurs indispensables à la formation

L'ATE⁴ requiert l'implication de plusieurs acteurs assumant des rôles particuliers dans l'accompagnement de l'élève, entre autres celui de **superviseur de stage en milieu scolaire**. La littérature semble moins explicite dans la définition du rôle du superviseur de stage qu'elle ne l'est pour les autres acteurs impliqués dans ces programmes d'études. Ce superviseur est surtout connu à titre d'enseignant. Malgré ce titre, il occupe une double fonction à l'intérieur de l'ATE qui, rappelons-le, est d'enseigner la formation générale, incluant la formation pratique et l'évaluation des stages. La plupart des auteurs retenus (Serre, Desjardins et Tardif, 1992; Baby *et al.*, 1995; Hardy et Ménard, 2008; Bergeron *et al.*, 2009) utilisent l'appellation «superviseur de stage en milieu scolaire» lorsque cette personne se déplace dans le milieu de travail de l'élève afin de le rencontrer, de l'observer et de l'évaluer. Ce superviseur procède à l'évaluation durant les stages de l'élève et conserve son statut d'enseignant dans le cadre scolaire. Cependant, dans le développement des compétences spécifiques d'un métier semi-spécialisé, le superviseur de stage en milieu scolaire joue plus que jamais un rôle d'accompagnateur auprès de l'élève. L'accompagnement de l'élève se fait pendant la recherche ou au moment de la présentation d'un lieu de

3. Correspond au cours PMT dans le PFEQ.

4. ATE: alternance travail-études.

stage, par exemple. Ces rôles sont clairement définis par le MELS (2008a) et repris par Bergeron *et al.* (2009) dans la description des tâches de l'accompagnement en milieu scolaire.

L'enseignement du cours Préparation au marché du travail (PMT) est par ailleurs une des tâches accomplies par l'enseignant. Les élèves doivent s'enquérir de leurs profils personnels afin de mieux définir leurs intérêts professionnels. La PMT met également l'accent sur la découverte du monde du travail et l'élaboration du curriculum vitæ. Visant à mettre à profit la langue d'enseignement, ce cours comporte la rédaction de courtes lettres de tous genres et le dialogue dans la pratique d'entrevue.

Parallèlement au superviseur de stage en milieu scolaire, un autre acteur demeure indispensable à cette formation, soit le **formateur en entreprise**. Avant les années 2000, le MEQ associait au programme ISPJ le nom de travailleur-parrain (Baby *et al.*, 1995; MEQ, 2000, 2003) ou parrain (Lamothe et Payeur, 1994) à la personne définissant le rôle de développer des compétences à l'élève, tout en étant capable de communiquer des explications et des méthodes de travail en lien avec les tâches exigées tout en faisant preuve de disponibilité afin d'assurer une supervision de l'élève confié. Désormais, la nouvelle appellation « superviseur de stage en milieu de travail », introduite en 2008 par le MELS et reprise par Bergeron *et al.* (2009), s'utilise dans le cadre du PFAE.

Par ailleurs, Nitonde et Paquay (2011) approfondissent les rôles exercés par le « maître de stage » comme dirigeant ou superviseur auprès de l'élève en contexte de pratique. Selon ces chercheurs, le stagiaire doit observer ses comportements tout en tirant des conclusions, modéliser ses interventions et susciter des échanges. Notamment, un « maître de stage » se distingue par sa capacité à développer l'acte professionnel, de même que les fondements de sa profession. Toujours selon ces auteurs, les deux spécificités de ce « formateur de terrain » doivent être claires dès le départ, car celui-ci joue un rôle déterminant dans la réussite du stage de l'apprenant.

Dans le contexte où la formation à un métier semi-spécialisé s'acquiert principalement par une expérience de terrain, c'est-à-dire directement en entreprise auprès d'un autre travailleur, selon la forme du compagnonnage d'autrefois, nous avons retenu pour les besoins de l'exercice la définition suivante : le **formateur en entreprise** possède une expertise dans son domaine afin de pouvoir transmettre les connaissances, les techniques et le vocabulaire associés à la tâche de travail et au plan de formation de l'élève. Il doit également développer une communication fluide avec son stagiaire, d'une part, et le superviseur de stage en milieu scolaire, d'autre part, afin de promouvoir les apprentissages et les suivis pour réaliser des évaluations objectives.

Quelques repères méthodologiques

Dans le but d'améliorer la compréhension du phénomène vécu par les superviseurs de stage, cette recherche s'inscrit dans un paradigme de type descriptif/interprétatif (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2010). La visée méthodologique générale de la

recherche est donc de nature qualitative et vise à mieux comprendre les différents rôles attribués aux superviseurs de stage en milieu scolaire et aux formateurs en entreprise concernant le plan de formation et d'évaluation des stagiaires œuvrant à l'intérieur de cette filière de formation.

Notre recherche vise essentiellement deux objectifs :

- Décrire et analyser les rôles perçus par les superviseurs de stage en milieu scolaire dans le PFAE menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.
- Décrire et analyser les rôles perçus par les formateurs en entreprise dans le PFAE menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

Au total, cinq écoles secondaires qui offrent cette filière de formation, comprenant la formation à un métier semi-spécialisé (FMS), ont accepté d'y participer. Situées aux quatre coins de la province de Québec, nous trouvons ainsi deux écoles de la région de la Mauricie, une du Saguenay-Lac-Saint-Jean, une de la Gaspésie et une autre de la Montérégie. La collecte de données s'est effectuée en 2010.

Les participants à la recherche sont issus du milieu scolaire et de celui des entreprises (n = 67). De façon confondue, le total des participants (propriétaires et employés) en entreprise est de 58 personnes. Le reste est composé des enseignants, agissant comme superviseurs de stage en milieu scolaire (n = 8), et d'un éducateur spécialisé qui joue également le rôle de superviseur de stage (n = 1). Du côté des entreprises, la présence des propriétaires (n = 41) comme personnes de référence est très forte, comparativement à celle des employés (n = 17) qui eux jouent plutôt un rôle de formateurs auprès des stagiaires.

Pour atteindre nos objectifs de recherche tels que libellés précédemment, deux outils ont été utilisés. Des entretiens semi-dirigés ont été effectués dans toutes les écoles participantes auprès des neuf superviseurs de stage en milieu scolaire (enseignants et éducateurs spécialisés). Le protocole d'entretien abordait la supervision de stage en entreprise : présentation des stagiaires, des objectifs travaillés et des modes d'évaluation employés auprès des stagiaires. En ce qui concerne les formateurs en entreprise, un entretien semi-dirigé téléphonique a été conduit pour recueillir des données portant sur les pratiques de concertation entre le milieu scolaire et les entreprises ainsi que sur leurs rôles concernant la formation, l'évaluation et les objectifs travaillés auprès du stagiaire.

Une analyse qualitative des données a été effectuée. Ainsi, il y a eu transcription des entretiens semi-dirigés des superviseurs de stage en milieu scolaire. Une fois la saisie des verbatim effectuée, l'analyse s'est poursuivie à l'aide du logiciel Atlas-Ti (version 6) qui permet d'attribuer un code à chaque unité de sens identifiée. Dans le cas des entretiens téléphoniques auprès des formateurs, nous les avons transcrits de façon simultanée dans le logiciel FileMaker Pro (version 8.5) afin de réaliser une analyse de contenu (Bardin, 2001) en recourant à des catégories tantôt prédéterminées, tantôt émergentes.

Des résultats d'une première analyse

Pour faciliter l'organisation de nos résultats, nous avons réalisé l'analyse, puis l'interprétation, un regroupement des catégories émergentes, à l'intérieur de deux thèmes : les principaux rôles attribués aux formateurs et aux superviseurs et certains éléments de contexte entourant le PFAE. Cette classification a été effectuée pour les deux types de participants, soit les superviseurs de stage et les formateurs en entreprise. Comme première démarche, nous avons ciblé les principales catégories dominantes à l'intérieur de chaque thème (rôles et éléments de contexte) afin d'en dégager les éléments prépondérants. Le tableau qui suit illustre chaque thème, incluant les principales catégories et le nombre d'unités de sens (u.s.).

Tableau synthèse : catégories dominantes à l'intérieur de chaque thème

Thèmes	Catégorie	Catégorie
	Formateurs en entreprise n = 58	Superviseurs de stage en milieu scolaire n = 9
Rôles	Communicateur (99 u.s.) Évaluateur (55 u.s.) Soutien (48 u.s.) Encadrement (34 u.s.)	Communicateur (45 u.s.) Concertation externe (20 u.s.) Concertation interne (25 u.s.) Soutien (43 u.s.) Encadrement (33 u.s.) Évaluateur (29 u.s.)
Éléments de contexte	Documentation (132 u.s.) Objectifs Professionnels (52 u.s.) Comportementaux (41 u.s.) Personnels (31 u.s.) Limites (30 u.s.) Condition favorable (11 u.s.)	Limites (49 u.s.) Conditions favorables (47 u.s.) Objectifs Professionnel (23 u.s.) Comportementaux (23 u.s.) Personnels (17 u.s.) Documentation (16 u.s.)

Les rôles

Trois dimensions du rôle des formateurs en entreprise ont été retenues en raison de la fréquence élevée des unités de sens. Il s'agit, dans l'ordre, des rôles de communicateur, de soutien et d'encadrement. Le rôle de **communicateur** est le plus dominant auprès des deux types de participants. Ce rôle consiste à échanger de l'information avec les autres acteurs qui entourent le stagiaire, dont les collègues de travail en entreprise et le superviseur de stage en milieu scolaire. Ainsi, contrairement au rapport d'évaluation portant sur l'ISPJ (MEQ, 2003) qui stipule que les échanges entre l'école et l'entreprise présentaient un défi, notre recherche permet d'avancer que dans le contexte du Parcours, la concertation entre les deux parties tend à s'améliorer. Dans une proportion de quatre sur dix, les formateurs prétendent qu'il y a présence de communication et, donc, d'une certaine forme de concertation explicite. Malgré le petit nombre de participants superviseurs de stage en milieu scolaire

(n = 9), près du tiers maintiennent des commentaires relativement positifs sur la concertation et le développement partenarial.

Avec les employeurs aussi ça va bien. Beaucoup de... on a des bons contacts. Je te dirais toujours de mieux en mieux accueilli dans les entreprises. Les premières années qu'on mettait des jeunes en stage, c'est sûr que des fois on était un petit peu dérangeant quand on arrivait là, mais là c'est de mieux en mieux. Le contact est très bon (7DR_enseignant).

Le rôle de **soutien** figure au deuxième rang des rôles les plus significatifs remplis par les participants. En ce qui concerne le formateur, l'analyse des données révèle que les actions de soutien signalées par ce répondant occupent près de 29 % (48 u.s.) de son discours. Quant aux superviseurs de stage, soit 23 % de leurs discours recensant 43 u.s. Aux fins de cette recherche, la définition de ce rôle implique que ces acteurs accompagnent, soutiennent, aident et écoutent le stagiaire ainsi que le formateur en entreprise ou le superviseur de stage selon les besoins. À cet égard, un superviseur mentionne :

On joue le rôle de parent. On joue le rôle de personne importante pour eux autres. [...] Pas un pilier, mais je ne sais pas comment appeler ça. Une personne-ressource. Pas ressource au niveau académique. Encore là, ça fait partie de ça. Mais c'est vraiment de... d'amener un [...] partir avec un jeune (P4: Entrevue_WD_enseignant_4).

Dans cette optique, nos résultats s'appuient en quelque sorte sur les travaux de Théberge (2012) auprès des jeunes inscrits au PFEA en ce qui concerne leurs perceptions de soutien auprès des superviseurs et des formateurs. De leur côté, les jeunes admettent percevoir davantage un soutien de rétroaction et d'information. Toujours selon cette étude, les superviseurs interrogés s'expriment de façon à offrir un soutien émotionnel et informationnel. Ces types de soutien invitent les jeunes à s'exprimer et à obtenir du réconfort, tout en recevant un soutien par l'information reçue, destinée à les aider à résoudre un problème et à surmonter leurs difficultés (Théberge, 2012).

L'**encadrement** semble plutôt similaire chez les deux types de participants. Manifestement, plusieurs élèves du PFAE présentent des difficultés d'apprentissage et de comportement, ce qui pourrait rendre nécessaires davantage de rencontres et de soutien avec les superviseurs de stage en milieu scolaire et les formateurs en entreprise. L'encadrement des jeunes relève majoritairement des superviseurs de stage en milieu scolaire selon plus de la moitié de ces derniers. Dans leurs discours, ceux-ci avançaient que les formateurs en entreprise sont peu à l'aise pour faire de la « discipline » auprès des jeunes. De façon plus détaillée, nous distinguons l'**encadrement**, c'est-à-dire l'intervention auprès du stagiaire lors de sa formation dans une proportion de discours légèrement supérieure à 20 %, et le **soutien**, soit l'accompagnement, l'aide et l'écoute auprès des élèves stagiaires, à près de 30 %. Quant aux formateurs, ils confirment les dires des superviseurs dans près du quart des propos en ce qui concerne l'**encadrement** fait auprès des stagiaires en entreprise. De ce fait,

ce constat présente manifestement une corrélation entre ce que révèle la problématique de notre étude relativement aux difficultés de ces jeunes quant à leur employabilité et à l'encadrement offert par leurs formateurs. Dans un même ordre d'idées, la recherche de Savoie-Zajc et Dolbec (2002) appuie les résultats obtenus de la présente étude en évoquant le fait qu'en formation professionnelle certains formateurs estiment ne pas avoir les compétences requises en matière d'encadrement. De plus, selon un rapport de recherche rédigé par Mazalon, Gagnon, Boucher et Roy (2011) se rapportant aux pratiques de supervision en entreprise dans un contexte d'alternance travail-études en formation professionnelle, 90 % des répondants, soit des formateurs en entreprise, sont satisfaits du soutien de l'établissement scolaire.

L'évaluation de stage est l'élément central, car elle est déterminante pour la certification de l'apprenant. Nous observons presque une égalité dans la proportion des discours des participants entourant l'évaluation, et ce, par les deux types de participants, à plus de 20 % de leurs discours. Les types d'évaluation et les outils (coévaluation à l'aide d'une grille ou du carnet du stagiaire) utilisés afin de procéder à l'évaluation du stagiaire sont, dans près de la moitié des cas, élaborés par les superviseurs de stage. Entre autres, la majorité des évaluations se font en dyade avec les formateurs de l'entreprise. Pour ce qui est des outils et de la fréquence d'évaluation, nous pouvons observer une divergence entre les milieux institutionnels. Un superviseur de stage en milieu scolaire mentionne: «*C'est à chaque semaine. Je le fais ponctuellement tout au long de son stage*» (4WD_enseignant), tandis qu'un autre participant affirme: «*On essaie de le faire trois fois par année*» (7DR_enseignant). Un projet de recherche mené par Bergeron *et al.* (2009) démontre également l'existence de quelques lacunes relatives à l'évaluation. Cette étude mettait en évidence le fait que certains éléments correspondant aux compétences professionnelles visées semblaient absents du processus d'évaluation. De plus, aucun dispositif d'évaluation n'était recommandé au formateur de l'entreprise et, enfin, peu de précisions étaient apportées sur les responsabilités de chacun à l'égard de cette tâche. Les mêmes constats émergent de la présente recherche. De façon différente, Mazalon *et al.* (2011) soulignent que, selon les résultats de leur rapport d'étude en formation professionnelle, 54 % des formateurs en entreprise ont reçu des explications au sujet de la grille d'évaluation.

Éléments de contexte

Dans cette étude, nous nous sommes également intéressés à certains facteurs constituant les rôles des participants. Nous les avons identifiés comme des éléments de contexte, dont la documentation et les objectifs de stage. Prenons tout d'abord la **documentation** remise et utilisée par les formateurs. Elle domine et occupe une place importante en ce qui concerne, entre autres, les informations relatives à l'évaluation du stagiaire. Les formateurs en entreprise stipulent que ce sont eux qui, majoritairement, accomplissent cette tâche. Cette affirmation corrobore ainsi les résultats de Mazalon *et al.* (2011), qui dévoilent que 93 % des formateurs participant à leur étude en contexte de formation professionnelle effectuent l'évaluation des stagiaires. Pour les superviseurs de stage en milieu scolaire, la documentation ne semble

pas être une préoccupation; plusieurs formateurs en entreprise semblent éprouver une certaine confusion à gérer cette «paperasse». Lors de leur étude en lien avec le PFAE, Bergeron *et al.* (2009) abordent le sujet de la documentation auprès des acteurs engagés dans ce programme de formation. Ainsi, l'utilisation de documents semble surtout liée à l'évaluation, et ces mêmes auteurs dénoncent de grandes variations quant à leurs contenus entre les différents milieux scolaires.

De leur côté, les superviseurs de stage en milieu scolaire voient les limites du PFAE comme le sujet prioritaire dans les éléments de contexte. Par exemple, ils manifestent leurs désaccords et soulignent les difficultés qu'ils rencontrent dans l'application de ce programme. Ils sont toutefois en mesure de définir les conditions favorables du PFAE, dont le partenariat entre l'école et l'entreprise.

Les **objectifs de stage** constituent un élément important dans notre recherche. C'est également le deuxième sujet abordé par les formateurs. Ces objectifs sont généralement scindés en trois: professionnels, comportementaux et personnels. Nous constatons que les objectifs visant la réussite du stage, tant pour le milieu scolaire qu'en entreprise, préoccupent les participants. Néanmoins, les formateurs en entreprise manifestent des comportements contradictoires entre ce qu'ils font avec le stagiaire et ce qu'ils réclament et exigent des jeunes en formation dans leurs entreprises. À ce titre, une étude de Joyal et Samson (2009) révèle que les employeurs en entreprise favorisent l'employabilité par les attitudes du stagiaire et non au regard de ses compétences professionnelles. Sans surprise, plus du tiers des unités de sens issues de la présente recherche sont en lien avec les objectifs comportementaux chez les formateurs en entreprise. Cet objectif représente le lien avec le comportement et les relations interpersonnelles, dont le respect de l'environnement de travail, la relation de travail avec les collègues, l'attitude, la motivation, l'autonomie et le sens de l'initiative. Quant aux superviseurs de stage en milieu scolaire, plus de la moitié des propos correspondent à ce type d'objectif. Selon eux, peu importe le métier exercé par le stagiaire, l'insertion socioprofessionnelle et l'employabilité s'acquièrent par des bonnes attitudes de travailleur. Donc, c'est ce qu'ils priorisent et tentent de travailler avec les jeunes: «*Parce que la base d'être à l'heure, d'être assidu pis être honnête, être capable de travailler, je pense que ça, c'est des valeurs qu'on leur inculque*» (4WD_enseignant).

Bien que l'objectif professionnel domine par son apport plus élevé que les autres objectifs fixés en entreprise, nous relevons que moins de la moitié du discours tenu par les formateurs en entreprise porte sur l'élaboration des techniques de travail et des compétences professionnelles développées lors du stage de l'élève. Cela semble insatisfaisant, considérant les objectifs du MELS qui désire qualifier des jeunes par des compétences professionnelles menant à un métier semi-spécialisé. D'ailleurs, peu de superviseurs de stage en milieu scolaire ont partagé des propos concernant la mise en œuvre de la formation pratique (un peu plus du tiers).

Aussi, très peu de temps est accordé aux objectifs liés à l'aspect plus personnel du stagiaire. Les apprentissages, limités à quelques énoncés (moins du tiers) venant des superviseurs de stage en milieu scolaire, font allusion à l'hygiène et à l'apparence physique du jeune. Selon Samson (2006), dans les métiers liés au domaine de l'ali-

mentation ou du service à la clientèle, l'hygiène et l'apparence physique sont davantage prises en considération. De leur côté, les formateurs en entreprise (dans une proportion de un sur quatre) abordent l'état émotionnel du stagiaire : « *J'ai travaillé à développer leur autonomie et la confiance en soi* » (F40: Q2a).

Si nous devons conclure

Bien que dans le passé les programmes québécois de formation d'alternance travail-études de niveau secondaire n'aient pas toujours atteint les cibles escomptées, il est possible de croire que le PFAE menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé pourrait être une solution pour contrer, du moins en partie, le décrochage scolaire et favoriser l'employabilité des jeunes ayant de grandes difficultés.

Rappelons que les stages de formation dans ce programme revêtent une grande importance comparativement à la formation générale, car c'est uniquement après la réussite du stage que l'élève se voit délivrer un certificat par le MELS.

L'élément central de notre texte s'inscrit à l'intérieur des travaux portant sur l'accompagnement (Henripin, 1994; Bergeron *et al.*, 2009; Leriche, Desbiens, Dugal et Amade-Escot, 2010) et, plus spécifiquement, sur leurs rôles auprès des élèves. Retenons que les superviseurs de stage en milieu scolaire doivent s'attarder davantage aux objectifs professionnels visant l'insertion en emploi dans le cadre de périodes de formation pratique (FPT), comme la technique d'entrevue et la réalisation du CV, alors que pour les formateurs en entreprise une sensibilisation accrue en ce qui concerne les objectifs comportementaux pourrait favoriser une augmentation de l'employabilité pour ces jeunes.

Bref, tout porte à croire que l'alternance travail-études au secondaire, telle qu'elle est proposée dans le cadre du PFAE, présente encore quelques lacunes relatives à l'accompagnement des stagiaires et au soutien dans l'atteinte des objectifs poursuivis par ce programme. Si le nombre d'écrits scientifiques portant sur la question précise de l'accompagnement en stage au Québec est limité, il n'en demeure pas moins que nos résultats invitent à la réflexion sur les pistes de solutions susceptibles de mieux soutenir les milieux (écoles et entreprises) et, par ricochet, les élèves visés par ce programme.

Références bibliographiques

- BABY, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- BABY, A., LAMOTHE, D., LARUE, A., OUELLET, R. et PAYEUR, C. (1995). Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle: le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)*. 2 (3).
- BARDIN, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- BERGERON, G., SAMSON, G. et ROUSSEAU, N. (2009). Un outil nécessaire pour les programmes de formation qualifiante destinés aux jeunes ayant des difficultés scolaires. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification* (p. 250-280). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BERGERON, G., SAMSON, G. et ROUSSEAU, N. (2010). *Innovation dans le contexte d'une formation en alternance: regards croisés entre la perspective des élèves (jeunes adultes) inscrits et celle des accompagnateurs*. Communication présentée dans le cadre du colloque Congrès mondial de la science de l'éducation MCX 2010, AMSE, Monterrey, Mexique, 31 mai au 4 juin.
- BILODEAU, K. (2009). *La perception des élèves du secondaire à l'égard de l'importance de critiques d'employabilité dans l'insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- DESCHENAUX, F. (2009). L'influence du milieu social d'origine sur la qualification et l'insertion professionnelle de jeunes. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification* (p. 102-119). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DUPONT, P. et BOURASSA, B. (1994). L'insertion professionnelle des jeunes en difficulté par le partenariat. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise vers quel partenaire?* (p. 101-111). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- FLEURY, C. (2007). *Les jeunes des années 1980-1990: une génération sacrifiée?* Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur... les jeunes et le travail* (p. 259-282). Saint-Nicolas: Les Éditions de l'IQRC.
- FORTIN, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- GAGNON, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignement et de formateur en entreprise en contexte d'alternance. Étude de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches qualitatives*, 27(1), 141-190.
- GAUTHIER, M. (2007). *De «jeunes chômeurs» à «jeunes travailleurs»: évolution de la recherche sur les jeunes et le travail au Québec depuis les années 1980*. Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur... Les jeunes et le travail* (p. 23-50). Saint-Nicolas: Les Éditions de l'IQRC.

- HARDY, M. et 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.
- HENRIPIN, M. (1994). Les pratiques locales du partenariat éducation-travail au Québec. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise vers quel partenaire?* (p. 29-43). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- JANOSZ, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeu*, 122.
- JOYAL, F. et SAMSON, G. (2009). Quels critères d'employabilité pour des jeunes en difficulté? Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification* (p. 233-248). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- KODSI, J. et MOLGAT, M. (2008). Le rapport à l'école et au travail pendant l'adolescence. Travailler pendant les études permet-il de « construire des certitudes »?, *Revue d'intervention sociale et communautaire*, 14(1), 103-127.
- LAMOTHE, D. et PAYEUR, C. (1994). Le partenariat école-entreprise : le cas des cheminements particuliers en insertion sociale et professionnelle. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise vers quel partenaire?* (p. 87-100). Québec : 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*, 21(4), 781-808.
- LANDRY, C. et MAZALON, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LANGLOIS, L. (2003). Étude exploratoire d'un établissement CFER. Portrait d'une culture transformée par une crise organisationnelle. Dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (p. 35-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LERICHE, J., DESBIENS, J.-F., DUGAL, J.-P. et AMADE-ESCOT, C. (2010). *Analyse de l'accompagnement du stage en responsabilité au Québec et en France. Un regard sur les entretiens post-leçons à l'aide de l'écologie de la classe*. Récupéré de www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal19/Lerich%20ej%2019.pdf le 5 avril 2011.
- LOOKER, D. et THIESSEN, V. (2008). *Le système de la seconde chance. : Résultats des trois cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Rapport de recherche adressé à la Direction de la politique sur l'apprentissage. Politique stratégique et Recherche (SP-836-04-08F), Ressources humaines et Développement social Canada.
- MARCOTTE, D., FORTIN, L., ROYER, É., POTVIN, P. et LECLERC, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.

- MAZALON, É. (1994). La problématique du partenariat dans les formations en alternance. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise vers quel partenaire?* (p. 125-138). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- MAZALON, É., GAGNON, C., BOUCHER, R. et ROY, S. (2011). *Les pratiques de supervision en entreprise dans un contexte d'alternance travail-études en formation professionnelle*. Rapport d'étude, Collectif de recherche sur la formation professionnelle. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2000). *Élève handicapé ou élève en difficulté d'apprentissage (EHDAA) – Définition*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008a). *Programme de formation de l'école québécoise. Parcours de formation axée à l'emploi, version approuvée*. Récupéré de www.mels.gouv.qc.ca/sections/parcoursFormation/index.asp?page=parcours_formation le 25 mai 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008b). *L'évaluation de la mise en œuvre du renouveau pédagogique à l'enseignement secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- NITONDE, F. et PAQUAY, L. (2011). Vers des pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation & Formation*, e-295, (p. 143-164).
- PARENT, G. et PAQUIN, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- ROBERTSON, A. et COLLERETTE, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire: prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- ROUSSEAU, N., DUMONT, M., SAMSON, G. et MYRE-BISAILLON, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 9-25). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SAMSON, G. (2006). *Transfert des apprentissages et réussite scolaire entourant l'activité CARAVANE*. Rapport de recherche. Université du Québec à Trois-Rivières.
- SAVOIE-ZAJC, L. et DOLBEC, A. (2002). L'alternance dans un programme de formation de pâtes et papier. Une vision systémique. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches* (p. 217-246). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- SAVOIE-ZAJC, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SERCIA, P. (2009). Analyse de la scolarité selon l'âge et le sexe. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 198-209). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SERRE, F., DESJARDINS, B. et TARDIE, M. (1992). La formation par l'entreprise : un enjeu majeur en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(3), 389-407.
- THÉBERGE, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaire : les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- THÉBERGE, N. (2012, novembre). *Le soutien social formel dans la transition vers le marché du travail des élèves du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)*. Communication présentée dans le cadre du cinquième séminaire QISAQ, Trois-Rivières, Canada.
- TROTTIER, C. et GAUTHIER, M. (2007). Le cheminement scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires. Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur... Les jeunes et le travail* (p. 173-193). Saint-Nicolas : Les Éditions de l'IQRC.
- VULTUR, M. (2005). Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle. Étude sur les jeunes « désengagés ». *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 95-108.