



L'alternance travail-études en formation professionnelle

Une approche éducative

CADRE DE RÉFÉRENCE DE LA FORMATION EN ALTERNANCE

2022

Coordination et rédaction

Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle
Secteur de l'excellence scolaire et de la pédagogie

Pour information :

Renseignements généraux
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière, 27^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Téléphone : 418 643-7095
Ligne sans frais : 1 866 747-6626

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

[ISBN 978-2-550-93398-4 \(PDF\)](#)

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	I
AVANT-PROPOS	III
INTRODUCTION	1
LA FORMATION EN ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES : FONDEMENTS ET ASSISES	4
L'évolution de la formation en alternance travail-études au Québec.....	4
Émergence et mobilisation des réseaux.....	4
Consolidation des orientations gouvernementales et ministérielles	4
Cycles de développement de la documentation ministérielle sur l'alternance	6
Évolution des mesures de soutien financier pour les établissements scolaires	7
Adoption de mesures fiscales et de soutien financier pour le monde du travail	7
La formation en alternance travail-études : une approche éducative	8
Un mode d'organisation intégré entre deux milieux de formation.....	8
Les objectifs de la formation en alternance	11
Les conditions de réussite de la formation en alternance	12
Stage et alternance : deux approches à distinguer	12
Une définition de l'alternance en formation professionnelle	13
Les deux voies de la formation en alternance au Québec	13
Les caractéristiques de la formation en alternance	14
DES DIMENSIONS PÉDAGOGIQUES À INVESTIR	18
Une didactique de la formation en alternance travail-études.....	18
Le renouvellement des pratiques éducatives en alternance travail-études.....	19
Une alternance intégrative.....	19
Les trois temps pédagogiques de la démarche d'alternance	21
L'apport du numérique dans la formation en alternance	25
Les trois niveaux de soutien apportés par le numérique.....	26
Les infrastructures, les environnements numériques et les outils	28
L'instrumentation de la formation en alternance.....	29

LES ACTEURS CLÉS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES	32
Le stagiaire en alternance et son développement professionnel	32
L’enseignant en alternance et son milieu scolaire	33
Le milieu scolaire	34
Le superviseur d’alternance et son milieu de travail	35
Le milieu de travail	36
La formation des acteurs de l’alternance	37
Le stagiaire en alternance	37
L’enseignant et le personnel du milieu scolaire.....	38
Le superviseur d’alternance et le personnel du milieu de travail	39
LES PROCESSUS ORGANISATIONNELS DE LA FORMATION EN ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES	40
Étape 1 : La mise en place des assises de la formation en alternance	40
Étape 2 : L’adaptation du mode d’organisation de l’enseignement des programmes d’études en projets d’alternance	43
Étape 3 : L’application des projets d’alternance	46
LES PARAMÈTRES MINISTÉRIELS D’ENCADREMENT	51
Des balises pédagogiques et organisationnelles structurantes	51
Les paramètres ministériels d’encadrement	51
Pour être considéré comme projet d’alternance, un programme d’études doit :.....	52
Le projet d’alternance doit, minimalement, répondre aux critères suivants :.....	52
CONCLUSION	53
ANNEXES	55
RÉFÉRENCES	62

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 – Le modèle de la formation en alternance en formation professionnelle au Québec	10
Figure 2 – Schéma des séquences d’alternance	17
Figure 3 – Schéma des trois temps pédagogiques de l’alternance	17

REMERCIEMENTS

L'élargissement du modèle québécois de l'alternance travail-études en formation professionnelle entrepris dans la foulée des orientations du Plan économique du Québec 2015 a donné lieu à la présente documentation. L'accroissement des stages en milieu de travail voulu par le gouvernement du Québec a favorisé diverses expérimentations de projets d'alternance, et ce, grâce à la collaboration de partenaires des milieux éducatif, socioéconomique, du travail et de la recherche.

Le ministère de l'Éducation du Québec estime que les paramètres d'encadrement et les balises du présent cadre de référence présentent un modèle québécois enrichi et actuel de la formation en alternance, capable de soutenir son développement qualitatif et quantitatif et de répondre aux besoins des acteurs de la formation en alternance de tous les milieux.

La Direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle du ministère de l'Éducation remercie personnellement tous les partenaires qui ont contribué à l'édification de la vision actuelle de la formation en alternance en formation professionnelle au Québec.

Le ministère de l'Éducation remercie également toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce cadre de référence, en souhaitant qu'il vienne propulser une vision québécoise renouvelée de la formation en alternance et en valoriser le déploiement en formation professionnelle au Québec.

Rédaction

Marcelle Parr, Action Compétence

Contribution à la rédaction

Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke

Pilotage de la conception

Claudia Gagnon, Université de Sherbrooke

Pierre Jacques, Comité sectoriel de main-d'œuvre PERFORM

Marcelle Parr, Action Compétence

Réal Piché, Centre de services scolaire de l'Énergie

Danielle Roy, présidente de l'Association québécoise de l'alternance études-travail (AQAET)

Validation

AQAET

Danielle Roy, présidente	Consultante en éducation
Hafedh Ben Taher, vice-président	Représentant du milieu scolaire
Renée Blais, trésorière	Consultante en éducation
Marcelle Parr, secrétaire	Consultante en éducation
Jacinthe Duval, administratrice	Représentante du milieu scolaire
Claudia Gagnon, administratrice	Représentante du milieu de la recherche
Pierre Jacques, administrateur	Représentant du monde du travail
Patrice Lemire, administrateur	Représentant du monde du travail
Lynda Pelletier, administratrice	Représentante du milieu scolaire
Réal Piché, administrateur	Représentant du milieu scolaire
Robin Rodrigue, administrateur	Représentant du milieu scolaire

Consultation

Les responsables des 26 projets pilotes d'apprentissage accru en milieu de travail (2015-2017) et certains membres de leurs équipes ont contribué à la réflexion qui a mené à la rédaction de ce cadre de référence.

Monique Beaudry	Centre de services scolaire des Rives-du-Saguenay
Daniel Beaulieu	Centre de services scolaire du Fleuve-et-des-Lacs
Marie-Luce Bergeron	Centre de services scolaire du Lac-Témiscamingue
Carl Boisvert	Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries
Véronique Bolduc	Centre de services scolaire de la Beauce-Etchemin (2 projets)
Claude-André Charest	Centre de services scolaire des Phares
Sylvie Chartrand	Centre de services scolaire Marguerite-Bourgeoys
Luc Chrétien	Centre de services scolaire des Chic-Chocs
Brigitte Cimon	Centre de services scolaire de l'Estuaire
Éric Cousineau	Centre de services scolaire de Laval
Mélissa Laflamme	Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries (2)
Chantal Landry	Centre de services scolaire des Sommets
Benoît Lebel	Centre de services scolaire des Mille-Îles
François Légaré	Centre de services scolaire de la Capitale
Manon Lepage	Centre de services scolaire du Lac-Saint-Jean (2)
Daniel Lussier	Centre de services scolaire des Grandes-Seigneuries
Patricia Magny	Centre de services scolaire de l'Énergie
Alain Painchaud	Centre de services scolaire de la Rivière-du-Nord
Denis Pelletier	Centre de services scolaire de la Côte-du-Sud
Julie Richer	Centre de services scolaire des Laurentides
Sophie Tousignant	Centre de services scolaire des Chênes
Daniel-Étienne Vachon	Centre de services scolaire des Navigateurs
Martial Verreault	Centre de services scolaire De La Jonquière

AVANT-PROPOS

La formation en alternance : une voie privilégiée pour la qualification professionnelle

Les bouleversements majeurs qui traversent nos sociétés signalent la fin d'une époque et le début d'une autre, que plusieurs qualifient de quatrième révolution industrielle. La société délaisse la production industrielle de masse pour se tourner vers une ère post-industrielle marquée par le numérique, les réseaux sociaux et l'intelligence artificielle, outils d'une société de la connaissance.

L'abolition virtuelle des frontières pave la voie à une plus grande perméabilité entre les structures sociales. Les systèmes politique, économique, éducatif, culturel et social interagissent plus que jamais et la société s'organise sur un mode pluraliste et intégrateur.

Cette rupture avec les caractéristiques d'un monde tel qu'on l'a connu entraîne d'importantes mutations d'ordre social, économique, technologique et politique qui influencent l'évolution de nos sociétés, l'apprentissage et l'organisation du travail.

En conséquence, l'offre de services éducatifs se diversifie et le modèle scolaire traditionnel évolue vers une conduite dynamique et flexible : hétérogénéité des profils des clientèles, diversification des modes, des lieux et des temps de formation, paradigmes éducatifs encourageant l'expérience, régionalisation de l'offre de formation, émergence de nouveaux partenariats institutionnels et sociaux, alliances et fusions.

Les défis actuels que pose l'adéquation formation-emploi s'ajoutent au paysage éducatif et confirment la nécessaire collaboration école-entreprise pour la formation initiale et continue. En plus d'imposer une toute nouvelle dynamique du pouvoir de former, ces défis appellent à un renforcement de la relation école-entreprise et au partage d'une vision éducative intégrée entre deux milieux dont les deux logiques doivent se compléter : l'une éducative, l'autre productive.

Dans le cadre d'une formation en alternance, il est important de situer les stagiaires dans la réalité de leur métier. Le centre de formation est conçu comme un environnement de travail simulé, centré sur l'apprentissage. L'entreprise formatrice offre un lieu de travail concret, riche d'occasions favorables pour l'apprentissage et la professionnalisation.

L'accès au milieu de travail comme lieu de formation constitue un des moyens privilégiés par le ministre de l'Éducation du Québec pour réaliser l'adéquation formation-emploi et l'arrimage essentiel entre l'école et l'entreprise.

C'est sur cette double toile de fond que s'articule la formation en alternance, qui vient ainsi enrichir l'expérience d'apprentissage tout en soutenant l'adéquation formation-emploi.

La formation en alternance contribue positivement à l'atteinte des quatre buts de la formation professionnelle préconisés par le ministère de l'Éducation : rendre la personne efficace dans l'exercice d'un métier ou d'une profession, favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle, favoriser l'évolution de la personne et l'intégration des savoirs professionnels, favoriser la mobilité de la personne (voir l'annexe 1).

INTRODUCTION

Le rapprochement entre l'éducation et le travail s'impose comme un enjeu fondamental de l'évolution du développement des compétences professionnelles de la société. Il s'agit d'une tendance majeure de la réorganisation du travail issue du renversement de la pyramide des âges, d'un contexte de rareté de main-d'œuvre, de la mondialisation des économies, du passage au numérique des entreprises et de la virtualisation des échanges.

Plus que toute autre approche de formation, l'alternance incarne cette puissance de collaboration entre l'école et l'entreprise pour la formation d'une main-d'œuvre qualifiée, mieux adaptée aux besoins actuels et futurs du marché du travail et capable d'évoluer dans son champ d'activité.

Apprendre dans l'action, apprendre du travail, apprendre par le travail, mais aussi créer des liens entre les savoirs acquis dans les deux lieux de formation définit l'alternance travail-études. En effet, il ne s'agit pas simplement de faire alterner « la théorie à l'école » et « la pratique en entreprise », bien au contraire. Pour une alternance réussie, les apprentissages doivent se réaliser de façons intégrées dans les deux lieux de formation.

Cette articulation intégrative entre la formation et l'emploi appelle un nouveau partage des rôles et des responsabilités entre l'école et l'entreprise pour la formation initiale et continue. Ces modèles de partenariat génèrent d'importants enjeux dans les apports réciproques entre ces deux systèmes éducatif et productif. Pour que l'intégration réussisse, l'école doit reconnaître l'entreprise comme lieu d'apprentissage en contexte réel de travail et non la considérer comme un simple exécutant de son modèle. Pour sa part, l'entreprise doit valoriser le dispositif de formation et y contribuer.

L'alternance de base, qui prévoit l'intégration de séquences d'apprentissage en entreprise à hauteur d'au moins 20 % de la durée des programmes d'études, offre cet espace d'apprentissage en contexte réel qui enrichit et personnalise le parcours scolaire.

La mise en place de projets d'alternance accrue, dont les séquences en entreprise atteignent ou dépassent 40 % de la durée des programmes d'études, offre de nouveaux avantages. Parmi eux figurent une conciliation travail-études pour les stagiaires en alternance, l'ajout d'une expérience de travail de grande valeur au cursus de formation pour l'établissement scolaire et une main-d'œuvre pour l'entreprise, qui bénéficie d'une force de travail en apprentissage qui profite aussi d'un soutien scolaire.

Par ailleurs, dans une perspective d'éducation tout au long de la vie, les établissements scolaires associent souvent aux projets d'alternance accrue un mode d'enseignement individualisé, puisqu'il en facilite la mise en œuvre, ou une démarche de reconnaissance des acquis et des compétences.

En outre, les projets d'alternance travail-études profitent de plus en plus de l'apport du numérique. Des ressources numériques permettent de soutenir l'apprentissage en entreprise, facilitent les suivis à distance des stagiaires dans l'entreprise et favorisent les communications entre les trois acteurs

terrain de l'alternance : le stagiaire en alternance, l'enseignant et le superviseur d'alternance. La formation en alternance s'inscrit donc résolument au cœur d'une diversification des modes d'organisation de la formation professionnelle.

Dans ce sens, la formation en alternance ne fait pas référence à une approche unique. Elle se caractérise, au contraire, par une variété de dispositifs et une diversité de modalités d'application, en fonction des secteurs d'activité, de la nature des métiers, de la région et des programmes d'études ainsi que des réalités des établissements et des entreprises partenaires.

Le Cadre de référence de la formation en alternance

Par le présent cadre de référence, le ministère de l'Éducation vient appuyer les établissements scolaires dans la mise en place de projets de formation en alternance de qualité. Le Ministère souhaite ainsi soutenir un développement qualitatif et quantitatif des pratiques d'alternance.

Le Cadre de référence couvre l'alternance de base existante ainsi que l'alternance accrue, mise à l'essai dans les projets pilotes d'apprentissage accru en milieu de travail entre 2015 et 2017. Il prend appui sur la documentation ministérielle antérieure, la recension de quelques écrits sur la formation en alternance et la consultation des responsables des projets pilotes.

Dans ces pages, le Ministère veut circonscrire les modèles d'alternance de base et d'alternance accrue en énonçant des balises structurantes visant à assurer la conformité, la cohésion, la rigueur et la qualité des projets, tout en conférant aux établissements scolaires la souplesse nécessaire pour tenir compte des réalités locales et de la spécificité des projets.

Outre les paramètres formels d'encadrement de la formation en alternance, on trouve dans ce cadre de référence un certain nombre de leviers stratégiques, pédagogiques et organisationnels qui contribuent à la réussite des projets. Ils sont mis en évidence dans le but de susciter chez les établissements d'enseignement une réflexion sur le développement de l'alternance ainsi que chez les partenaires du milieu de travail.

On prendra note que la formation en alternance se distingue des stages traditionnels prescrits dans les programmes d'études de la formation professionnelle. Cependant, les diverses mesures administratives et financières touchant la formation en milieu de travail sous toutes ses formes ne font pas cette distinction et utilisent le vocable « stagiaire ». Pour cette raison, le terme « stagiaire en alternance » est utilisé dans le présent document.

De plus, le superviseur exerçant le rôle de former les stagiaires en alternance dans l'entreprise ne doit pas être confondu avec le superviseur de production. Pour cette raison, le terme « superviseur d'alternance » est utilisé dans ce document.

De façon particulière, ce cadre de référence :

- présente les fondements et les assises de la formation en alternance;
- définit les dimensions pédagogiques des projets d'alternance;
- explique les apports du numérique en soutien à la formation en alternance;
- caractérise les acteurs clés de la formation en alternance;
- détermine les processus organisationnels des projets d'alternance;
- énonce les paramètres d'encadrement ministériel des projets d'alternance;
- offre des références bibliographiques sur la formation en alternance.

LA FORMATION EN ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES : FONDEMENTS ET ASSISES

L'évolution de la formation en alternance travail-études au Québec

Émergence et mobilisation des réseaux

Les premières expériences de formation en alternance au Québec ont été menées en 1966 à l'Université de Sherbrooke, pour la formation des ingénieurs. Inspiré du modèle coopératif conçu en Angleterre et implanté par la suite aux États-Unis, ce dispositif intégrait des séquences de longue durée en entreprise entre deux sessions du cursus scolaire universitaire.

Dans les années qui ont suivi, on a observé des initiatives de formation en alternance dans certains secteurs de la formation professionnelle au secondaire et de la formation technique au collégial, notamment dans le secteur de l'agriculture, où des passages en entreprise agricole ou horticole s'avéraient nécessaires pour offrir l'ensemble de la formation.

Le développement de l'alternance s'est poursuivi dans la foulée de la réforme de la formation professionnelle et de l'enseignement secondaire entreprise en 1986. La formation en alternance fait alors partie intégrante des programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). Vers la fin de cette décennie, l'intérêt pour une approche d'alternance se manifeste à la formation professionnelle et à la formation technique.

Les réseaux scolaires se mobilisent et deux associations professionnelles consacrées au déploiement des activités d'alternance voient le jour : l'Association québécoise de l'alternance études-travail (AQAET) en 1989, pour la formation professionnelle et le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) au secondaire, ainsi que l'Association canadienne de développement de l'enseignement coopératif, Comité Québec (ACDEC) en 1990, pour les réseaux collégial et universitaire regroupés.

Consolidation des orientations gouvernementales et ministérielles¹

Le ministère de l'Éducation préconise l'accès au milieu de travail pour améliorer la qualité de la formation et valoriser la formation professionnelle et technique. Dès 1993, il affirme sa position sur le développement de l'alternance dans le document *Investir dans la compétence, orientations et actions ministérielles en formation professionnelle et technique* (1993).

L'engagement du Ministère à promouvoir l'alternance se poursuit en 1995, lors de la création du Programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle, où l'alternance et la formation en entreprise sont privilégiées. En 1995, le Conseil supérieur de l'éducation publie une série d'avis où il prend position pour une utilisation accrue de

¹ Dans cette section, le terme « stage » est employé pour respecter l'utilisation qui en était faite dans les documents par le passé. Aujourd'hui, comme mentionné précédemment, on préfère distinguer l'alternance du concept de stage.

l'alternance et encourage résolument le Ministère à entreprendre des actions visant son développement².

Déposé en 1996, le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation* distingue dix chantiers prioritaires visant à rénover le système d'éducation du Québec. Parmi ceux-ci, le chantier 4 concerne la consolidation de la formation professionnelle et technique, et l'une de ses recommandations vise à enrichir les activités d'enseignement en y intégrant l'alternance et en encourageant les stages.

En 1997, le Ministère amorce sa réforme de l'éducation dans *Prendre le virage du succès : plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Sept grandes lignes d'action y sont établies, dont l'une porte sur l'intensification de la réforme de la formation professionnelle et technique et cible l'augmentation des inscriptions dans les projets d'alternance.

En matière d'éducation, le Plan d'action gouvernemental jeunesse Québec (1998-2001) endosse la position de la réforme. On y recommande d'intensifier les liens entre la formation et les lieux de travail en injectant des crédits additionnels pour augmenter le nombre d'inscriptions dans les programmes d'études offerts par alternance. La nécessité d'augmenter le nombre de lieux de stage est réitérée au Sommet du Québec et de la jeunesse (2000).

Le Plan stratégique 2000-2003 du ministère de l'Éducation vient réaffirmer sa volonté de valoriser la formation professionnelle et technique et les liens avec l'entreprise par l'augmentation du nombre de stages, de stagiaires et d'inscriptions dans les projets d'alternance.

Dans les années qui suivent, les pratiques d'alternance connaissent une période de croissance et de consolidation sur la base des riches orientations de la décennie 1990. Mentionnons que cette période est marquée par un contexte de pénurie d'emplois. Or, depuis, l'équilibre entre la formation et les besoins du marché du travail s'est totalement inversé. Le contexte grandissant de rareté de main-d'œuvre a aujourd'hui des répercussions majeures sur l'alternance.

En 2011, le gouvernement du Québec instaure un partenariat inédit entre l'éducation et l'emploi en confiant au ministère de l'Éducation, en collaboration avec le ministère de l'Emploi, du Travail et de la Solidarité sociale, le mandat de proposer des moyens pour améliorer l'adéquation entre la formation et les besoins de main-d'œuvre, d'augmenter le nombre de personnes formées dans les domaines d'emploi à haute valeur ajoutée et de revoir l'offre de formation continue.

Des consultations ont mené à la détermination de 13 pistes d'action pour améliorer l'adéquation entre la formation et les besoins du travail, notamment augmenter l'offre de stages et élaborer des mesures incitatives pour favoriser l'accueil de stagiaires. Portées par les deux ministères,

² Publications du Conseil supérieur de l'éducation (1995) : *Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : contexte et enjeux / Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes / L'alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation : étude exploratoire.*

plusieurs mesures concrètes touchant la formation en alternance ont découlé de ce vaste chantier d'adéquation formation-emploi,

En 2020, le ministère de l'Éducation intègre à sa vision de la formation en alternance un modèle pédagogique d'apprentissage accru en milieu de travail. Les répercussions se font sentir sur les plans de l'organisation scolaire et des ressources, des processus pédagogiques et organisationnels, de l'usage du numérique ainsi que des paramètres d'encadrement.

Ces évolutions tracent la voie au présent Cadre de référence de la formation en alternance.

Cycles de développement de la documentation ministérielle sur l'alternance

Depuis l'essor de la formation en alternance, le ministère de l'Éducation a produit une série de ressources visant à structurer et à promouvoir l'alternance travail-études et à soutenir les réseaux scolaires dans l'organisation de leurs activités d'alternance.

En 1995, le Ministère publie sa première documentation ministérielle sur l'alternance, *L'alternance en formation professionnelle et technique : cadre de référence*, qui vient établir le concept de l'alternance en contexte québécois, et le *Cadre d'organisation d'une formation par alternance* pour soutenir les établissements qui désirent s'engager ou poursuivre dans la voie de l'alternance.

Au cours de cette même période, le dossier de l'alternance travail-études s'installe sur l'Inforoute FPT (plateforme Internet de la formation professionnelle et technique).

Le Ministère diffuse par la suite un livret à l'intention des entreprises, le *Guide pratique pour la supervision des stagiaires ATE en entreprise* (1997) et un document à l'intention des acteurs scolaires, le *Guide d'élaboration du plan de formation* (1999). Plus tard, sous le thème « Alternance travail-études en formation professionnelle et technique, j'en rêve », le Ministère publie un dépliant promotionnel et une brochure montrant des pratiques d'alternance réussies.

En 2003, le Ministère veut dynamiser l'image de l'alternance. Il élabore une nouvelle stratégie de sensibilisation et produit du matériel promotionnel sous le thème « L'alternance travail-études, c'est plus que des études! ». Affiches, dépliants et capsules vidéo sont distribués dans le réseau à l'intention des apprenants, des établissements scolaires et des entreprises. L'opération se concrétise par une refonte des pages Web de l'Inforoute FPT.

En 2006, à la suite de travaux de recherche et de consultation qui visent à élargir la vision pédagogique et organisationnelle de l'alternance, le Ministère actualise sa documentation de 1995 par la publication de trois documents : un cadre de référence renouvelé, un guide organisationnel bonifié et un nouveau guide pédagogique qui énonce des principes éducatifs à considérer pour atteindre des pratiques d'alternance intégrative de qualité.

Après une période de croissance de l'alternance, et dans la foulée des enjeux de l'adéquation formation-emploi, le Ministère diffuse le *Guide de soutien pour le déploiement de projets d'apprentissage accru en milieu de travail* (2016) avec l'intention d'outiller les établissements

dans l'organisation de projets pilotes de stages accrus en entreprise correspondant à au moins 50 % de la durée de la formation.

Le présent Cadre de référence de la formation en alternance s'inscrit dans la foulée des travaux ministériels entrepris en 2020 avec la volonté d'actualiser le modèle de formation en alternance au Québec, de pérenniser les pratiques d'alternance accrue issues des projets pilotes et de soutenir les acteurs de la formation professionnelle.

Évolution des mesures de soutien financier pour les établissements scolaires

Dans le but de promouvoir la formation en alternance et d'inciter les établissements scolaires à implanter de plus nombreux projets en ce sens, le gouvernement fédéral et le gouvernement du Québec ont tour à tour mis en place une série de mesures financières incitatives.

Dès 1986, le gouvernement fédéral met en place la mesure de financement Alternance travail-études, qui vise à favoriser l'utilisation de cette approche pour préparer les élèves à leur entrée sur le marché du travail. Au secondaire, la mesure est d'abord accordée aux programmes d'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). À partir de 1992, seuls les projets d'alternance appliqués à un programme menant à un diplôme d'études professionnelles, et plus tard aux attestations d'études professionnelles, seront admis au financement. Le gouvernement fédéral mettra un terme à cette mesure en 1994.

En 1998-1999, concrétisant ses engagements issus des États généraux sur l'éducation (1995-1996), le ministère de l'Éducation du Québec met en œuvre le Programme de soutien financier à l'alternance travail-études. Le Ministère verse ainsi une allocation aux établissements scolaires pour l'adaptation et l'application de programmes d'études de la formation professionnelle et technique sous forme de projets d'alternance. Révisé et bonifié à plusieurs reprises, ce financement soutient les établissements dans la planification et la tenue d'activités d'alternance et contribue largement à l'essor des pratiques d'alternance dans les décennies subséquentes au Québec.

Le Plan économique du Québec 2015 vient baliser, par des mesures financières, l'implantation de projets pilotes visant à accroître le nombre d'heures d'apprentissage en milieu de travail dans les programmes d'études professionnelles et techniques. Il prévoit aussi une bonification du crédit d'impôt pour l'accueil de stagiaires.

Le ministère de l'Éducation planifie ajouter un facteur de calcul complémentaire au Programme de soutien financier à l'alternance travail-études pour tenir compte des exigences inhérentes à l'organisation de projets d'apprentissage accru en milieu de travail.

Adoption de mesures fiscales et de soutien financier pour le monde du travail

La volonté du ministère de l'Éducation de promouvoir l'accès au milieu de travail comme lieu de formation s'est manifestée dans sa collaboration avec le ministère des Finances et le ministère du Revenu dans le but d'inciter les entreprises à accueillir un plus grand nombre de stagiaires. Très tôt

dans le processus, on a élargi les filières d'admissibilité à la mesure gouvernementale du crédit d'impôt remboursable pour la formation applicable aux stages en entreprise. Devenue le crédit d'impôt pour stages en milieu de travail, cette mesure inclut toujours la formation en alternance.

Par l'adoption d'une loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre (1995), le gouvernement du Québec oblige les entreprises à investir une somme représentant au moins 1 % de leur masse salariale dans le développement de leur personnel. Les dispositions de cette loi ont connu certains ajustements, mais l'accueil et la supervision des stagiaires y sont toujours reconnus comme dépenses de formation admissibles.

Depuis les orientations économiques gouvernementales de 2015 liées aux défis de l'adéquation formation-emploi, la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) instaure des programmes de soutien financier à l'intention des entreprises, comme le Programme incitatif pour l'accueil de stagiaires ou le Programme de formations de courte durée dans les professions visées par la CPMT, qui touchent les activités d'alternance.

La formation en alternance travail-études : une approche éducative

Un mode d'organisation intégré entre deux milieux de formation

L'alternance travail-études est une approche éducative qui permet d'exploiter, dans un même parcours scolaire, la richesse de deux milieux de formation : l'école et l'entreprise (voir la figure 1). Une formation en alternance se caractérise par des passages alternés entre ceux-ci et requiert à ce titre un agencement concerté des activités d'apprentissage.

Au Québec, la formation en alternance ne désigne pas un programme d'études, mais plutôt un mode d'organisation de la formation structuré par les établissements qui s'y intéressent, et ce, sur la base des programmes d'études ministériels existants.

Le projet d'alternance ne se réduit pas à organiser la théorie en milieu scolaire et la pratique en entreprise, puisque les établissements de formation professionnelle au Québec permettent à la fois aux élèves d'effectuer les apprentissages théoriques et de s'entraîner aux différentes tâches dans les divers contextes de formation (atelier, garage, laboratoire, serre, terrain extérieur, etc.). Plus qu'une simple juxtaposition des deux milieux, la formation en alternance telle que préconisée en formation professionnelle au Québec repose sur une approche intégrative qui valorise l'exploitation et le réinvestissement successifs de tous les apprentissages dans les deux milieux de formation.

Le sens de cette notion de deux milieux de formation est plus large que celui de deux lieux de formation. Elle exprime le fait que le milieu scolaire n'est pas toujours fréquenté en tant que lieu physique. Par exemple, dans certains projets, les apprentissages sous responsabilité scolaire sont réalisés dans un environnement numérique d'apprentissage où sont déposées des ressources accessibles au stagiaire directement dans l'entreprise. En « délocalisant » la formation scolaire vers

le stagiaire et l'entreprise, l'alternance emprunte aux pratiques de la formation à distance, et l'encadrement par le milieu scolaire doit être réalisé en conséquence.

Par l'intégration des apports de l'établissement et de l'entreprise, la formation en alternance place le stagiaire au centre du processus éducatif et l'amène à exercer un rôle actif et significatif dans sa démarche. Cette approche lui permet de personnaliser ses apprentissages en lien avec ses propres objectifs de développement professionnel, et le double encadrement procuré par le milieu scolaire et le monde du travail contribue à son autonomie et à sa progression.

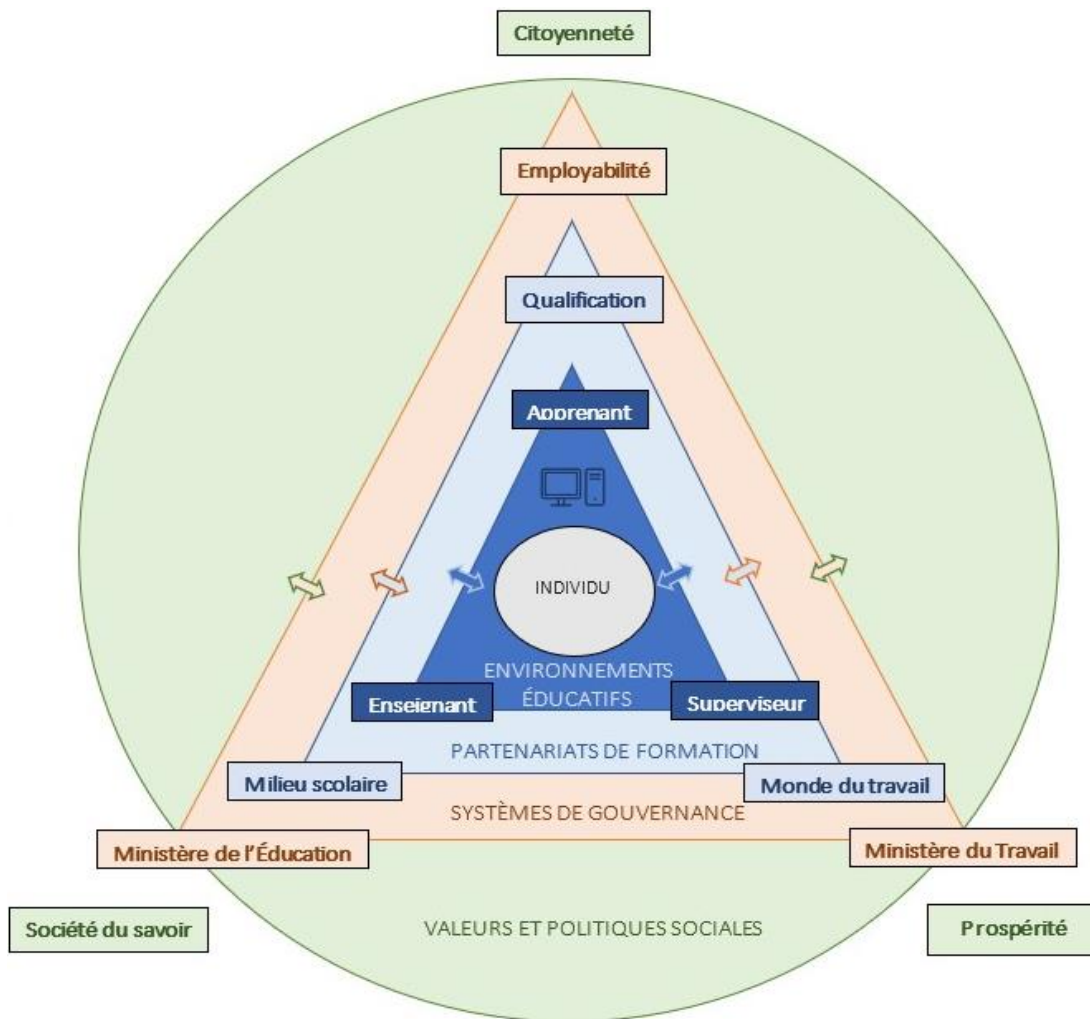
Ce modèle d'apprentissage en contexte réel de travail favorise le développement des compétences dans une visée de modélisation plutôt que de simple reproduction. La formation en alternance s'inscrit ainsi au cœur de l'approche par compétences en formation professionnelle et en actualise la portée.

Un partenariat éducatif entre l'éducation et le travail

Le rapprochement déjà amorcé entre l'éducation et le travail a donné lieu à plusieurs types de collaboration, notamment la participation des représentants du monde du travail à l'élaboration et à la révision des programmes d'études. Cette collaboration assure une meilleure adéquation entre les besoins réels du marché du travail et la détermination des compétences attendues pour l'exercice d'un métier et d'une profession.

La formation en alternance pousse encore plus loin le rapprochement entre ces deux milieux. Le partenariat de formation en alternance suppose ainsi la mise en place de rapports étroits et de modalités de coopération et de réciprocité à tous les paliers de l'organisation de l'alternance soit :

- un partenariat d'État autour des valeurs politiques et sociales de l'éducation,
- un partenariat des instances qui se traduit dans les systèmes de gouvernance des ministères et des organismes des milieux scolaires et du travail concernés,
- un partenariat de formation qui se construit entre un établissement scolaire et les entreprises d'accueil,
- un partenariat dans les parcours d'apprentissage qui s'exprime par les environnements éducatifs établis entre les acteurs directs de l'alternance que sont le stagiaire en alternance, l'enseignant et le superviseur d'alternance (voir la figure 1).



Inspiré du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979, traduit et adapté de Rivara et Le Menestrel, 2016, p. 73)

Figure 1 – Le modèle de la formation en alternance en formation professionnelle au Québec

Les objectifs de la formation en alternance

En formation professionnelle au Québec, la formation en alternance vise plusieurs objectifs.

Concernant le parcours éducatif :

- Offrir un environnement éducatif enrichi par l'exploitation de deux milieux de formation;
- Mettre en place une approche professionnalisante d'apprentissage en contexte réel de travail;
- Positionner le stagiaire dans une construction d'identité professionnelle;
- Intégrer le stagiaire au marché du travail ou dans de nouvelles fonctions;
- Amener le stagiaire à un haut niveau de performance dès l'obtention de sa qualification.

Concernant l'approche intégrative entre les deux milieux de formation :

- Établir un véritable partenariat de formation entre les deux milieux;
- Accroître l'expertise éducative des deux milieux par la mise en commun des ressources;
- Rapprocher l'environnement scolaire des réalités du monde du travail;
- Contribuer au rehaussement d'une culture de formation dans les entreprises;
- Participer à l'adéquation formation-emploi.

Les bénéfices de la formation en alternance

La formation en alternance comporte de nombreux avantages pour tous les acteurs concernés.

Pour le stagiaire en alternance, une formation en alternance agit positivement sur :

- le développement de ses compétences, en tirant parti des deux milieux de formation;
- l'acquisition de compétences directement dans le milieu du travail;
- l'ajustement de ses représentations dans l'exercice de sa profession;
- l'augmentation de ses habiletés socioprofessionnelles en emploi;
- la prise en charge de son propre développement professionnel;
- la conciliation études-travail;
- la motivation, la progression et la persévérance;
- la planification de son intégration ou de sa progression en emploi;
- la possibilité de travailler dans son milieu de stage, pendant et après sa formation.

Pour le milieu scolaire, une formation en alternance favorise :

- l'attractivité de son offre de formation professionnelle;
- le développement de liens étroits et suivis avec le monde du travail;
- un meilleur arrimage de la formation aux réalités évolutives du travail;
- un renforcement des pratiques éducatives au regard des réalités de travail;
- une mise à jour des compétences techniques des enseignants en alternance;
- un partenariat élargi pouvant mener au partage de techniques et d'équipements;
- la création de relations élargies avec le monde du travail pour la formation continue;
- une plus grande ouverture de l'établissement sur son milieu socioéconomique;
- le positionnement de l'établissement en tant que partenaire actif et engagé.

Pour l'entreprise, une formation en alternance ouvre sur :

- une réponse à ses besoins de main-d'œuvre;
- la constitution d'une banque de candidatures;
- la réduction des coûts de recrutement de la main-d'œuvre;
- la réduction du temps de formation à l'embauche;
- sa participation à l'élaboration du plan de formation du projet d'alternance;
- l'expression de ses attentes et de ses besoins quant au monde de l'éducation;
- la participation au renouvellement des compétences dans son secteur d'activité;
- le partage de ses expertises et de ses ressources professionnelles;
- le soutien au rehaussement d'une culture de formation;
- le développement d'une expertise en formation et en accompagnement;
- le développement des compétences à l'interne;
- l'expérimentation avec le milieu scolaire de techniques de pointe;
- l'établissement de partenariats élargis avec le milieu scolaire.

Les conditions de réussite de la formation en alternance

Sur le plan éducatif, un projet d'alternance requiert :

- un alignement stratégique autour de la valeur ajoutée à la formation en alternance;
- le partage du pouvoir de former avec le monde du travail;
- l'intégration pédagogique des apprentissages entre les deux milieux de formation;
- le positionnement du stagiaire au centre du projet d'alternance;
- le partage des expertises et la collaboration entre les deux milieux de formation;
- la formation des acteurs dans les deux milieux.

Sur le plan organisationnel, un projet d'alternance requiert :

- le partage des réalités et des attentes entre les deux milieux;
- la mise en place de mécanismes d'adhésion internes et externes;
- la reconnaissance des responsabilités et des acteurs;
- l'affectation des ressources humaines, matérielles et financières requises;
- des mesures de soutien pédagogique et organisationnel dans les deux milieux.

Stage et alternance : deux approches à distinguer

Le vocable « stage » est généralement utilisé pour désigner toute forme de séjour en entreprise aux fins de formation. Or, en formation professionnelle au Québec, les stages se distinguent des séquences en entreprise effectuées dans le cadre de l'alternance.

En effet, le stage peut correspondre à une compétence du programme d'études pour laquelle des critères de participation ou des critères de performance sont sanctionnés par l'obtention d'unités.

- Le stage visant l’initiation au métier se réalise avant la mi-parcours.
- Le stage ayant comme objectif l’intégration au marché du travail se déroule à la fin du programme d’études.
- Les stages cliniques, dans certains programmes d’études du secteur de la santé, permettent une formation supervisée en milieu de travail.

Dans ces contextes, **le stage est prescrit**, c’est-à-dire que la réussite de la compétence (du stage) est obligatoire pour l’obtention du diplôme. L’alternance se distingue en tant que façon différente d’apprendre.

Dans le cas d’une formation en alternance, le programme d’études se déroule suivant une série de séquences articulées entre le milieu scolaire et l’entreprise. Un plan de formation en entreprise cible des compétences ou des éléments de compétence du programme d’études que le stagiaire doit développer ou mettre en œuvre dans l’entreprise, et ce, pour chaque séquence d’apprentissage. Comme **ces séquences en entreprise ne sont pas prescrites** par le programme d’études, le plan de formation peut varier d’un établissement scolaire à un autre, et ce, selon le type d’entreprises partenaires. On peut donc y retrouver des compétences traduites en comportement ou des compétences traduites en situation.

Comme le terme « stagiaire » désigne toute personne qui effectue un séjour en entreprise à des fins de formation, l’entreprise d’accueil en alternance doit être en mesure de distinguer le stage de la formation en alternance afin de bien situer ses rôles et ses responsabilités de formation (voir l’annexe 2).

Une définition de l’alternance en formation professionnelle

La formation en alternance est une approche éducative qui met en action un dispositif pédagogique et organisationnel propre à articuler, de façon intégrative, des séquences en milieu scolaire et des séquences en milieu de travail, dans un partenariat de formation entre l’école et l’entreprise, s’exerçant dans le cadre d’un programme d’études reconnu par le ministère de l’Éducation.

Les deux voies de la formation en alternance au Québec

Traditionnellement, en formation professionnelle, l’alternance travail-études a visé une clientèle d’élèves réalisant une partie de leur formation en milieu de travail.

Dans sa volonté de soutenir les enjeux d’adéquation formation-emploi et de favoriser l’essor de l’alternance, le gouvernement du Québec a soutenu des projets pilotes expérimentant une durée accrue des apprentissages en entreprise. Ces projets intéressent les clientèles traditionnelles, mais également des travailleurs qui souhaitent poursuivre, par la voie de l’alternance et dans leur entreprise, une formation qualifiante menant à un diplôme d’études professionnelles. Menées de

2015 à 2017, ces expérimentations ont donné des résultats positifs, et cette deuxième voie de l'alternance est maintenant intégrée aux différentes modalités offertes aux élèves.

Les deux voies de la formation en alternance en formation professionnelle au Québec sont les suivantes :

1. Alternance de base : l'alternance de base est la voie de l'alternance traditionnelle. Elle comporte entre 20 % et 39 % de la durée de la formation en milieu de travail.
2. Alternance accrue : l'alternance accrue est la voie pérennisée des projets pilotes. Elle comporte 40 % ou plus de la durée du programme d'études en entreprise.

La majeure partie des paramètres présentés dans ce cadre de référence convient à ces deux voies de la formation en alternance. Les cas d'exception sont précisés au besoin (voir l'annexe 3).

Les caractéristiques de la formation en alternance

La finalité des projets d'alternance : l'appropriation des compétences

Dans une formation en alternance, la finalité d'appropriation des compétences consiste à ce que l'élève puisse « faire siens » de façon approfondie et personnelle les apprentissages liés aux deux milieux de formation.

Les deux intentions pédagogiques de la formation en alternance

Tant en alternance de base qu'en alternance accrue, la finalité d'appropriation des compétences se décline en deux intentions pédagogiques définies suivant la nature des objectifs ciblés pour la séquence en entreprise :

1. Le développement de compétences en milieu de travail

La finalité de la formation en alternance est de permettre à l'apprenant d'acquérir, en milieu de travail, une ou plusieurs compétences ou éléments de compétence prescrits par le programme d'études. Le milieu de travail est mis à profit pour l'atteinte des objectifs du parcours d'apprentissage.

Élaboré conjointement avec le milieu de travail, le plan de formation en entreprise de la séquence de développement de compétences énonce les activités de travail que l'entreprise est tenue de faire réaliser au stagiaire en alternance. Libellées dans un vocabulaire proche des réalités du monde du travail, ces activités doivent être définies avec suffisamment de précision pour en assurer la compréhension et la réalisation dans l'entreprise.

Les séquences en entreprise dont l'intention pédagogique est le développement de compétences se déroulent dans le cadre des heures imparties au programme d'études. Au besoin, elles peuvent entraîner l'ajout de quelques heures, par exemple pour respecter un horaire de travail. Les séquences de développement de compétences peuvent inclure les stages prescrits des programmes d'études.

Dans un contexte où le milieu de travail est mis à contribution pour le développement des compétences, le contenu de la séquence en entreprise fait partie intégrante du programme d'études et est dicté par celui-ci. L'établissement scolaire doit s'assurer que l'entreprise met à la disposition du

stagiaire les postes de travail, l'équipement et les ressources humaines nécessaires à la réalisation des apprentissages prévus à la séquence d'alternance.

Puisque **l'évaluation aux fins de la sanction** vise à rendre compte du niveau de développement des compétences, celle-ci doit se dérouler vers la fin d'une séquence d'apprentissage ou à la fin d'une formation. Dans une séquence où l'intention pédagogique est le développement de compétences, les compétences sanctionnées ne peuvent être retenues pour constituer le parcours d'apprentissage en entreprise.

Si des évaluations de sanction doivent se réaliser en milieu de travail, celles-ci restent sous la responsabilité exclusive de l'enseignant, alors que le superviseur d'alternance porte un jugement professionnel dans le cadre d'activités d'évaluation en aide à l'apprentissage et rend compte des résultats, des progrès ou des difficultés du stagiaire en alternance.

Bien que la séquence de développement de compétences vise l'atteinte d'objectifs liés au programme d'études, la présence en milieu de travail favorise également le développement de comportements sociaux pour lesquels il convient d'assurer une préparation et des suivis.

2. La mise en œuvre de compétences en milieu de travail

La formation en alternance est élaborée dans le but que soient appliqués, en milieu de travail, une ou plusieurs compétences ou éléments de compétence déjà acquis et sanctionnés en établissement. Le milieu de travail est mis à profit pour la consolidation et l'enrichissement.

Moins exigeant, le plan de formation en entreprise de la séquence de mise en œuvre de compétences propose des activités de travail et renseigne l'entreprise sur ce que le stagiaire en alternance est en mesure de réaliser compte tenu de sa progression dans le cursus scolaire.

La durée des séquences en entreprise dont l'intention pédagogique est la mise en œuvre de compétences s'ajoute en totalité aux heures du programme d'études. Ces séquences font partie intégrante du projet d'alternance. À ce titre, il est important d'assurer leur intégration pédagogique afin de garantir la cohésion du cursus scolaire et de donner un sens au projet d'alternance.

Dans le contexte où le milieu de travail contribue à la mise en œuvre de compétences déjà sanctionnées, le contenu d'une séquence est déterminé selon la progression du cursus scolaire, les objectifs du programme et les besoins des entreprises. Le choix des activités de travail est la responsabilité finale de l'entreprise, après entente avec le milieu scolaire.

Les compétences étant déjà sanctionnées, l'entreprise évalue la performance de l'apprenant. Cette évaluation porte principalement sur sa capacité de mettre en œuvre ses compétences dans une situation réelle de travail, sur sa performance au travail et sur les attitudes et les comportements sociaux pour lesquels il convient d'assurer une préparation et un suivi.

Les deux intentions pédagogiques peuvent se retrouver dans le même projet d'alternance. Elles doivent cependant faire l'objet de séquences distinctes.

Que ce soit pour l'une ou l'autre des intentions pédagogiques, le milieu de travail s'engage à mettre en place les structures d'accueil et de soutien qui permettront au stagiaire en alternance de réaliser les activités de travail prévues au plan de formation en entreprise.

La rémunération des séquences en milieu de travail

Le déroulement d'une séquence de développement de compétences fait partie intégrante du programme d'études. À ce titre, le stagiaire en alternance est considéré comme étant sous la responsabilité légale de l'établissement scolaire, et l'entreprise n'a pas l'obligation de le rémunérer. Cependant, plusieurs projets d'alternance prévoient une reconnaissance financière, notamment dans l'alternance accrue, où les longues heures en entreprise sont reconnues aux fins de la rémunération. Lorsqu'un stagiaire est rémunéré pour les heures travaillées, l'entreprise a des responsabilités et des obligations à son égard en vertu de la Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité du travail.

Par ailleurs, le déroulement d'une séquence de mise en œuvre de compétences s'ajoute en totalité à la durée du programme d'études. À ce titre, le stagiaire en alternance est reconnu comme un employé en formation dans l'entreprise, qui se voit assujettie à la *Loi sur les normes du travail* et dans l'obligation de rémunérer le stagiaire en tant que salarié de l'entreprise.

Il revient aux partenaires de définir ces aspects de rémunération dans leur entente de partenariat, dans une perspective de reconnaissance et d'équité. Dès que l'entreprise rémunère le stagiaire, elle devient assujettie à la *Loi sur les normes du travail*. La rémunération est habituellement progressive et correspond au niveau de compétence attendu de la séquence d'alternance, en relation avec son positionnement dans le programme d'études.

Les séquences d'alternance

Pour la réalisation d'une unité de formation entre les deux milieux d'apprentissage, le parcours de formation est découpé en séquences d'alternance interreliées et complémentaires, sous la responsabilité du milieu scolaire et en milieu de travail (voir la figure 2).

La composition des séquences d'alternance varie selon qu'elles sont continues ou discontinues, mais les processus pédagogiques y sont semblables :

- Dans une alternance à séquences continues, les séquences se déroulent en bloc sur une période prolongée et ininterrompue (ex. : une séquence de trois semaines en établissement suivie d'une séquence de deux semaines en entreprise);
- Dans une alternance à séquences discontinues, les séquences se fragmentent en de nombreux allers-retours entre les deux milieux, et ce, durant une période définie dans le temps et circonscrite sur le plan des objectifs. Par exemple, il est possible d'organiser une séquence discontinue de quatre jours par semaine en milieu scolaire et d'une journée par semaine en entreprise sur une période de deux mois. Ces séquences discontinues sont aussi dites « perlées ».

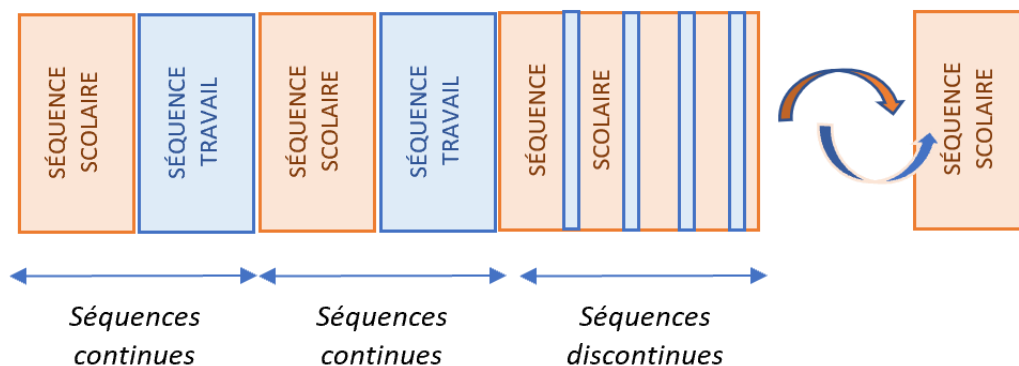


Figure 2 – Schéma des séquences d'alternance

Sur le plan pédagogique, chaque séquence scolaire réinvestit les acquis de la séquence en milieu de travail qui la précède, produit de nouveaux apprentissages et prépare les futurs apprentissages à réaliser en entreprise. La séquence en entreprise fait référence aux acquis de la séquence scolaire qui la précède, produit de nouveaux apprentissages et en prépare le réinvestissement scolaire.

Les trois temps pédagogiques de l'alternance

Les séquences d'alternance mettent à profit trois temps pédagogiques de l'alternance : avant, pendant et après la séquence en milieu de travail, dans un continuum de boucles d'apprentissage successives et intégrées (voir la figure 3) :

- AVANT : l'appropriation par les élèves de leur démarche d'alternance et la préparation à chaque séquence en milieu de travail;
- PENDANT : l'accompagnement et la supervision des stagiaires en milieu de travail ainsi que l'évaluation des apprentissages qui y sont réalisés;
- APRÈS : l'objectivation de l'expérience en entreprise et le réinvestissement des apprentissages dans la poursuite de la formation.

On verra plus loin une description détaillée des trois temps pédagogiques de l'alternance.

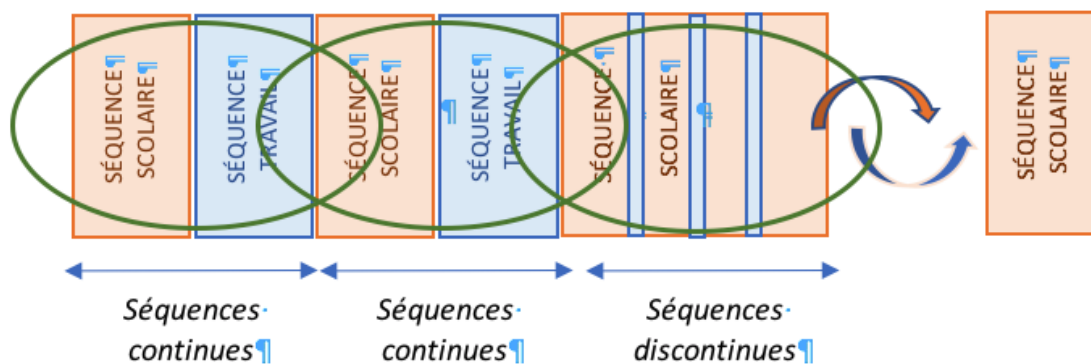


Figure 3 – Schéma des trois temps pédagogiques de l'alternance

Une formation en alternance doit débuter et se terminer par une séquence en milieu scolaire ou dans un lieu physique ou virtuel autre, sous la responsabilité de l'établissement scolaire.

DES DIMENSIONS PÉDAGOGIQUES À INVESTIR

Une didactique de la formation en alternance travail-études

Il y a peu d'écrits au Québec sur les dimensions pédagogiques de la formation en alternance travail-études, bien que de plus en plus de chercheurs s'y intéressent. Les premières recherches se sont surtout penchées sur son développement organisationnel et les écrits récents s'attardent aux pratiques des enseignants et des superviseurs d'alternance, alors qu'il existe bel et bien une didactique de l'alternance et une pensée pédagogique à développer pour favoriser le succès des formations³.

Il faut d'abord considérer la différence culturelle entre les fonctions éducative et productive des deux milieux de formation. Si le partenariat de formation se fonde sur la richesse complémentaire de ces deux milieux, tout le projet d'alternance repose sur la capacité des partenaires à créer un parcours d'alternance articulé qui met à profit leurs forces respectives tout en respectant leur spécificité. L'entreprise doit valoriser l'expertise scolaire et adhérer aux exigences de formation. L'établissement scolaire doit reconnaître le potentiel formateur de l'entreprise et composer avec ses exigences de production.

La didactique de l'alternance ne se résume donc pas à enseigner la théorie en classe et à déléguer la pratique à l'entreprise. Les projets d'alternance, surtout l'alternance accrue qui comporte une très forte proportion d'heures en milieu de travail, ne seraient alors pas viables. Il s'agit plutôt d'exploiter et d'intégrer les savoirs issus des deux milieux.

Cette approche est guidée par le milieu scolaire. Celui-ci, en plus de créer des situations d'apprentissage permettant de partir de l'expérience pour modéliser et construire les savoirs formels en classe, diffuse des savoirs formels jusque dans l'entreprise pour amener les apprenants à les intégrer à la pratique du métier. Cela forme une succession de boucles d'apprentissage.

Le plan de formation en entreprise reflète cette interdépendance par des séquences bien articulées, par des ressources d'apprentissage, de suivi et de liaison disponibles dans les deux milieux ainsi que par des actions conjointes d'accompagnement et de supervision. L'accompagnement intégré permet de donner un sens aux apprentissages réalisés et d'en assurer la continuité.

Si l'intérêt de l'alternance réside dans cette vocation d'interface pédagogique formalisée entre l'éducation et le travail, l'appartenance simultanée à deux milieux de formation n'est pas sans comporter un certain nombre de défis pour le stagiaire en alternance. La prise de contact avec un deuxième environnement d'apprentissage ainsi que les changements de lieux, de rythmes et de culture nécessitent une forte capacité d'adaptation. Sans ces mécanismes de soutien, les stagiaires ne pourraient pas tirer pleinement profit de leur formation en alternance.

³ Voir entre autres les écrits de Geay et de Gagnon listés dans les références.

Le renouvellement des pratiques éducatives en alternance travail-études

Une alternance intégrative

L'alternance intégrative implique la construction d'un partenariat de formation, fondé sur la création de liens d'apprentissage intégrés entre les deux milieux de formation.

Globalement, la formation en alternance est intégrative si elle offre :

- un plan de formation bien arrimé et élaboré en partenariat avec l'entreprise;
- une formation des stagiaires à la démarche d'alternance;
- une préparation des stagiaires à chaque séquence en entreprise;
- un encadrement et une supervision en entreprise en responsabilités partagées;
- des références explicites aux savoirs antérieurs en provenance des deux milieux;
- des temps d'objectivation des apprentissages issus de l'expérience;
- un réinvestissement systématique des apprentissages dans les deux lieux de formation;
- une interface de ressources d'apprentissage disponibles en tout temps et en tout lieu;
- des mécanismes de soutien à l'autonomie et à la prise en charge.

Une perspective de professionnalisation

La professionnalisation⁴ se définit comme la formation à une profession par l'apprentissage à travers les situations de travail, l'appropriation d'une culture professionnelle et la construction d'une identité professionnelle. Par le contact avec deux milieux de formation et le développement identitaire qui en résulte, l'alternance est vue comme une approche professionnalisante.

Le plan de formation doit prévoir des activités d'accompagnement, de médiation, de réflexion et d'autoévaluation dans les deux milieux. Il faut aussi organiser le travail en entreprise pour qu'il soit formateur et éviter la succession de tâches répétitives sans signification.

Pour que le stagiaire en alternance tire profit d'une situation professionnelle⁵, celle-ci doit réunir certains éléments :

- des situations de travail faisant partie intégrante des processus de production;
- des tâches planifiées, expliquées et qu'il est possible d'ajuster;
- des tâches à réaliser selon des conditions précises et des règles explicites;
- des tâches et des activités comportant des résultats à atteindre;
- des ressources humaines et matérielles qui orientent vers l'action;
- des contextes de coopération et de coordination;
- des gestes, des concepts et des savoirs déjà acquis à mobiliser.

⁴ Pour approfondir la notion de professionnalisation dans l'alternance, voir entre autres les écrits de Cohen-Scali et de Gremion et Zinguinian proposés dans les références.

⁵ Voir le texte de Mayen dans les références bibliographiques.

Le pouvoir de professionnalisation est aussi une capacité qui se développe chez le stagiaire lui-même. L'enseignant aide le stagiaire en alternance à développer sa réflexion sur l'expérience par des activités pédagogiques comme des retours d'expérience⁶, des jeux de rôle, des résolutions de problèmes ainsi que des études de cas qui font découvrir et extraire le savoir caché dans le travail.

Une approche expérientielle centrée sur l'apprentissage

La formation en alternance offre des situations d'apprentissage où les processus inductifs sont valorisés : non seulement doit-on comprendre pour agir, mais il faut aussi agir pour comprendre⁷.

Les savoirs d'expérience peuvent être difficiles à reconnaître par le stagiaire en alternance, habitué à un mode plus traditionnel de formation. C'est pourquoi il est nécessaire de le questionner, de lui faire décrire et raconter son expérience en identifiant, individuellement ou collectivement, les liens avec les savoirs formels, de lui faire comparer différentes façons de faire, en somme de l'amener à réagir à son expérience pour qu'il apprenne par le travail. Pour favoriser cette démarche expérientielle, l'enseignant et le superviseur d'alternance endossent tous deux un rôle d'accompagnement.

Une dimension identitaire

Les dimensions identitaires⁸ sont peu abordées dans la formation en alternance, alors qu'elles y occupent une place importante. Le stagiaire en alternance est en transformation. Pour l'élève au travail, il s'agit d'une transition vers la vie professionnelle. Pour le travailleur aux études, d'un maintien ou d'une progression en emploi. Pour donner toute sa portée au projet d'alternance, le stagiaire doit relier son parcours avec ses propres objectifs de développement professionnel.

Dans une formation en alternance, surtout dans une démarche d'alternance accrue, la définition d'un projet professionnel est un moyen simple et efficace de créer une cohérence entre le projet d'alternance et ses objectifs personnels d'apprentissage.

Le projet prend la forme d'un portfolio, d'une grille de mise en projet ou d'un carnet d'alternance. Les stagiaires y consignent leurs forces et leurs difficultés, ciblent des compétences techniques ou socioprofessionnelles à travailler, révisent leurs objectifs, mesurent leurs progrès.

Il revient à l'enseignant d'inclure au parcours d'alternance de tels outils, d'aider l'apprenant à les remplir et d'y référer périodiquement afin qu'il puisse s'approprier, c'est-à-dire « faire sien » son parcours d'alternance. Le superviseur contribue au renforcement du projet professionnel : plus le rôle du stagiaire se définit dans l'entreprise et plus le projet professionnel se précise.

⁶ Voir entre autres Gagnon, C. (2019). Le retour de stage en formation professionnelle au secondaire : pratiques d'accompagnement et didactique de l'alternance. *Éducation et formation*, (e-314), 17-35.

⁷ Selon la pensée et la philosophie de l'éducation de John Dewey.

⁸ Voir le texte de Cohen-Scali dans les références.

Un renouvellement des pratiques dans les deux milieux

Pour tenir compte des aspects professionnalisants, expérientiels et identitaires de l'alternance, il devient nécessaire d'adapter la pratique enseignante à la formation en alternance. En somme, l'enseignant est appelé à adopter des pratiques qui s'appuient sur l'apprentissage expérientiel et permettent l'intégration des apprentissages, la professionnalisation et la construction identitaire des apprenants. Ainsi formés, ceux-ci seront plus performants dans les deux milieux.

Par ailleurs, la relation pédagogique que l'enseignant développe avec le stagiaire s'élargit avec la présence du superviseur d'alternance. Il s'agit d'un volet majeur du renouvellement de l'approche éducative en alternance. Ce travail conjoint est balisé par l'enseignant et, à ce titre, celui-ci exerce un nouveau rôle de *coaching* auprès du superviseur : il lui fournit appui, conseils et outils pour l'encadrement du stagiaire en alternance.

Les trois temps pédagogiques de la démarche d'alternance

Dans une approche intégrative d'alternance, les interventions pédagogiques se regroupent en trois moments clés⁹ visant à préparer et à accompagner l'apprenant ainsi qu'à effectuer avec lui un retour sur l'expérience en entreprise afin d'intégrer les savoirs d'action aux savoirs plus formels.

1. AVANT la séquence en milieu de travail

Dans ce premier temps, le stagiaire en alternance s'approprie la démarche d'alternance et se prépare à chaque séquence en milieu de travail. Cette approche préparatoire se déroule généralement dans le lieu physique du centre de formation, mais elle peut se réaliser ailleurs, sous la responsabilité du milieu scolaire, par exemple dans l'entreprise ou en ligne, ce qui est particulièrement fréquent dans un contexte d'alternance accrue.

1.1. L'appropriation par le stagiaire de sa démarche d'alternance

L'enseignant responsable prépare le stagiaire à sa démarche d'alternance dans le cadre de la première compétence du programme d'études, qui porte sur la situation au regard du métier et de la démarche de formation, en lui présentant cette formule pédagogique. L'initiation à la démarche d'alternance, en tout début de formation, vise à le préparer aux réalités du monde du travail, à le familiariser avec l'instrumentation de la formation en alternance et à mettre en évidence les liens entre le parcours scolaire et les apprentissages en milieu de travail. C'est l'occasion pour le stagiaire d'amorcer un projet professionnel et de développer son autonomie.

C'est également pour le stagiaire le moment de rechercher une entreprise d'accueil et de formaliser l'entente de partenariat selon les exigences organisationnelles et administratives du centre de

⁹ À ce sujet, voir le texte Gagnon, C. (2020). L'accompagnement des élèves dans le cadre des stages : un processus en trois temps. Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 315-336). Québec : PUQ.

formation. Dans l’alternance accrue, le projet d’alternance fait souvent l’objet d’ententes déjà conclues entre l’établissement et les entreprises d’accueil. Le protocole officialise les ententes individuelles. Dans tous les cas, un soin est accordé au jumelage entre le stagiaire, l’entreprise et le superviseur, pour favoriser une bonne relation d’apprentissage.

Lorsque le stagiaire est amené à changer d’entreprise, que ce soit pour une séquence qui requiert des équipements spécialisés, parce que l’entreprise n’est plus en mesure d’exercer ses activités de supervision ou encore en raison d’un jumelage insatisfaisant, l’entente de partenariat se formalise avec chaque nouvelle entreprise d’accueil.

Ce moment est aussi celui de solidifier les contacts établis entre l’enseignant et le superviseur durant l’adaptation du programme d’études en projet d’alternance, par des précisions sur les rôles et le déroulement concret des séquences en entreprise.

1.2. La préparation du stagiaire à chaque séquence en milieu de travail

La préparation spécifique à chaque séquence en entreprise est de nature pédagogique et organisationnelle. La préparation pédagogique vise à intégrer, en équipe-programme, dans l’enseignement et les ressources, des activités pour préparer les apprentissages expérientiels, et à rendre visibles les liens entre les divers savoirs. L’établissement outille le stagiaire pour favoriser son autonomie et le sensibilise aux attitudes à adopter en milieu de travail.

Sur le plan organisationnel, la préparation vise à informer le stagiaire du déroulement de la séquence en entreprise : rappel des objectifs spécifiques de la séquence, des éléments de compétence concernés, des activités à réaliser et des ressources à consulter; liens vers l’environnement numérique d’apprentissage; informations sur le suivi et l’encadrement conjoint par l’établissement scolaire et l’entreprise; consignes et règles particulières; orientation sur les objectifs personnels de développement. Elle vise aussi à lui faire prendre conscience du potentiel formateur du travail et à le préparer aux réalités de l’entreprise.

2. PENDANT la séquence en milieu de travail

Le deuxième moment de l’alternance se situe au cœur des activités d’alternance : le soutien à l’apprentissage durant la séquence en entreprise. L’encadrement conjoint de l’enseignant et du superviseur a trois objectifs :

- Guider le stagiaire en alternance dans la réalisation de ses apprentissages;
- Développer l’autonomie du stagiaire et l’ancrer dans son projet professionnel;
- Favoriser la réflexion dans l’apprentissage et l’exploitation des acquis.

2.1. L'accompagnement et la supervision du stagiaire en milieu de travail

L'accompagnement effectué par l'enseignant lors des visites en entreprise¹⁰ vise à s'assurer du bon déroulement des activités. Cet accompagnement constitue une forme « de personnalisation » de la fonction enseignante, qu'il soit réalisé en mode présentiel ou en mode distanciel. Le soutien à distance offert durant la séquence en entreprise, que l'on observe souvent dans une alternance accrue, constitue aussi une forme d'accompagnement « personnalisé ».

Présentielles ou distancielles, les modalités d'accompagnement durant la visite de l'enseignant en entreprise comportent diverses formes de soutien à l'apprentissage : cognitif, métacognitif, socioaffectif, motivationnel, technologique, évaluatif et autres. L'enseignant prolonge la relation pédagogique dans l'entreprise. Il apporte aide et assistance au stagiaire par une approche et des outils visant toutes ces dimensions de l'apprentissage.

De plus, lors de son passage en entreprise, l'enseignant consolide la relation de confiance et de collaboration qu'il a amorcée avec le superviseur de l'alternance. Il le soutient dans son rôle, contribue à sa performance et structure la collaboration pédagogique.

En ce qui concerne les actions du superviseur d'alternance en entreprise, il y a encore peu de travaux qui touchent l'organisation de ses activités¹¹. Cependant, pour que l'esprit de l'alternance reste intact, il ne faut pas tenter de transformer les superviseurs en enseignants. En entreprise, les contenus à apprendre sont profondément imbriqués dans les activités de travail, et cette dimension apprenante du travail est bien ce qui fait la force de l'alternance.

Le guidage¹² du superviseur ne porte pas que sur l'exécution ou la qualité des réalisations. Celui-ci suscite aussi des moments de réflexion dans l'action, c'est-à-dire au moment de la tâche, et sur l'action, après que la tâche a été réalisée par le stagiaire. Le superviseur suggère à celui-ci d'autres façons de procéder, l'encourage, suscite son initiative et l'aide à rendre explicites les connaissances tacites cachées dans l'action.

L'encadrement par le superviseur s'exerce à trois niveaux :

- La supervision technique : assignation de tâches d'apprentissage, entraînement graduel à la tâche, observation et rétroaction sur les activités de travail;
- La supervision relationnelle : intégration, encouragement, accompagnement;
- La supervision organisationnelle : respect des modalités d'alternance, maintien de liens étroits avec le centre de formation.

¹⁰ Pour approfondir l'accompagnement effectué par l'enseignant dans le cadre des visites en entreprise, voir entre autres les textes de Gagnon (2018, 2020) dans les références.

¹¹ Sur la supervision des stagiaires dans l'entreprise, voir le texte de Filliettaz, Rémy et Trébert (2014), celui de Mazalon, Gagnon et Roy (2014) ainsi que celui de Roy, Mazalon et Gagnon, C. (2017) cités en référence.

¹² Pour plus d'information sur le guidage effectué par le superviseur en entreprise, voir entre autres le texte de Savoyant (1995) dans les références.

2.2. L'évaluation des apprentissages réalisés en milieu de travail

En éducation, l'évaluation constitue un acte professionnel d'une très grande portée. Dans une formation en alternance, l'évaluation en aide à l'apprentissage en entreprise est une action partagée entre l'enseignant et le superviseur. Chacun, selon ses rôles et ses responsabilités, porte un jugement professionnel sur les étapes des activités et leur résultat. Rappelons que **l'évaluation des apprentissages aux fins de la sanction demeure sous la responsabilité de l'établissement scolaire**. Le rôle de l'entreprise est complémentaire et consiste à estimer la progression du stagiaire en lien avec les exigences du plan de formation et à en rendre compte à l'établissement.

Lors de ses visites en entreprise, l'enseignant s'assure de la **réalisation** régulière des activités d'évaluation en aide à l'apprentissage par le superviseur. Il l'outille dans cette tâche et lui procure son aide au besoin. **Lorsque des évaluations aux fins de la sanction sont réalisées dans l'entreprise, elles s'effectuent sous la responsabilité exclusive de l'enseignant**. Avant d'être évalué à des fins de sanction, l'élève doit avoir eu le temps nécessaire pour réaliser les apprentissages ciblés par la séquence et avoir bénéficié d'évaluations en aide à l'apprentissage en nombre suffisant ainsi que d'enseignement correctif, selon les besoins.

Dans l'intention pédagogique de développement de compétences, l'établissement confie à l'entreprise le rôle de faire acquérir des compétences ou des éléments de compétence prescrits au programme d'études. La responsabilité première de l'évaluation revient au milieu scolaire, qui produit des grilles d'observation et des fiches de rétroaction à l'intention des entreprises. Le superviseur porte un jugement sur le travail du stagiaire et sur ses attitudes professionnelles. L'enseignant prend connaissance des résultats et appuie le superviseur au besoin.

Dans l'intention pédagogique de mise en œuvre de compétences, le stagiaire applique des compétences déjà acquises et sanctionnées en milieu scolaire. La responsabilité principale de l'évaluation revient à l'entreprise, qui se prononce sur la qualité des gestes professionnels et le développement d'attitudes professionnelles du stagiaire à partir de grilles d'évaluation fournies par l'établissement ou de ses propres outils. L'enseignant prend connaissance des résultats de l'évaluation et appuie le superviseur au besoin.

La rétroaction conjointe offerte par l'enseignant et le superviseur éclaire le stagiaire sur son cheminement. L'évaluation se réalise de façon continue, afin que le stagiaire participe au processus évaluatif et soit renseigné régulièrement sur la qualité de ses apprentissages. Par les rétroactions, les grilles d'observation, les fiches d'autoévaluation et de coévaluation, le stagiaire peut mieux exploiter ses acquis et poursuivre sa progression.

3. APRÈS la séquence en milieu de travail

Ce troisième temps a pour but de faire prendre conscience au stagiaire des acquis réalisés en entreprise, de mettre en lumière les liens explicites entre les notions plus formelles et les apprentissages en contexte réel de travail.

3.1. L'objectivation de l'expérience en entreprise

Dès le retour en milieu scolaire¹³, l'établissement fournit au stagiaire un lieu d'échange pour qu'il puisse mettre en commun ses expériences avec d'autres stagiaires, pour qu'il partage des techniques de travail, discute du métier et fasse évoluer ses représentations quant à son choix de carrière.

Lorsque le stagiaire en alternance ne regagne pas le lieu physique de l'établissement, cette rencontre peut se réaliser en ligne, de façon individuelle ou collective, à l'aide de ressources de réflexion et d'échange dans l'environnement numérique d'apprentissage, et par des séances de visioconférence synchrones entre stagiaires.

Pour que le stagiaire tire pleinement parti de ce moment privilégié d'objectivation, la rencontre devrait avoir un caractère interdisciplinaire, en regroupant tous les enseignants dont les compétences ont fait l'objet de la séquence en entreprise. Ceux-ci seront à même de déterminer les réussites et les difficultés rencontrées, de contribuer à l'ajustement du plan de formation et de cibler des actions d'exploitation et de recadrage des acquis de travail dans les enseignements à venir.

Le retour en milieu scolaire donne également lieu à des activités à caractère administratif autour de la séquence en entreprise, comme la consignation des présences et des évaluations.

3.2. Le réinvestissement des apprentissages dans la poursuite de la formation

Lors de la reprise des activités d'enseignement, tous les enseignants concernés s'assurent du réinvestissement des acquis d'expérience par des références aux activités réalisées durant la séquence en entreprise. Ils recadrent et bonifient les apprentissages au besoin. Si le réinvestissement s'effectue en mode distanciel, des ressources sont déposées dans l'environnement numérique d'apprentissage afin de susciter la réflexion nécessaire au réinvestissement des acquis.

Le stagiaire en alternance est invité à réfléchir, à se remémorer, à conceptualiser, à rattacher les savoirs d'action aux nouveaux savoirs plus formels. La suite de la formation devient ainsi la nouvelle boucle d'apprentissage où la prochaine séquence d'alternance se prépare.

L'apport du numérique dans la formation en alternance

Si l'alternance intégrative suppose des liens constants entre les deux milieux de formation, le numérique favorise la création de nouveaux espaces virtuels d'apprentissage, de suivi et de communication, complémentaires et intégrés, entre le milieu scolaire et le milieu du travail.

En alternance, le numérique ne devrait pas être utilisé dans l'unique but de réduire le nombre de visites présentiels. Il vient améliorer l'ensemble du dispositif de formation à trois niveaux : en rendant disponibles des ressources d'apprentissage et d'évaluation en aide à l'apprentissage dans les

¹³ Voir dans les références le texte de Gagnon (2019) pour approfondir les éléments entourant le retour sur la séquence en entreprise.

deux milieux, en facilitant les liens de suivi et de communication entre le stagiaire, l'enseignant et le superviseur, et en suscitant la collaboration entre les stagiaires en alternance.

Dans certains cas, les lieux virtuels complémentaires constituent la principale interface de communication et de suivi, un troisième lieu de formation en quelque sorte, complètement intégré entre l'école et l'entreprise.

En facilitant les interactions, le numérique contribue au maintien de liens de formation actifs, renforce la relation pédagogique entre l'école et l'entreprise et donne du sens aux acquis en entreprise. Il enrichit toutes les formes de rétroaction en rendant disponibles, en temps réel ou différé, les communications et les commentaires de l'enseignant, du superviseur et du stagiaire.

L'établissement doit tenir compte de l'aisance des acteurs avec la technologie et stimuler le développement de leur numératie. Il doit composer avec les capacités des environnements technologiques dans les deux milieux et respecter la confidentialité relativement aux techniques, aux procédés et aux équipements des entreprises, notamment en ce qui concerne les captations audio et vidéo.

Les trois niveaux de soutien apportés par le numérique

1. Le soutien à l'apprentissage et à l'évaluation

L'environnement numérique d'apprentissage est un espace virtuel de formation distinct et complémentaire de l'établissement scolaire et du milieu de travail. Ce troisième lieu de formation remplace, à des degrés variables, l'enseignement présentiel, par le dépôt par l'enseignant de ressources d'apprentissage et d'évaluation en aide à l'apprentissage à l'intention du stagiaire : ressources textuelles et d'animation, vidéos de démonstration, exercices, grilles d'autoévaluation et autres.

Le plan de formation en entreprise prévoit déjà certaines activités à caractère plus théorique à réaliser directement en entreprise, en particulier dans l'alternance accrue. Les ressources éducatives et les segments de formation déposés dans un environnement numérique d'apprentissage sont consultables et utilisables en tout temps et en tout lieu, y compris pour l'étude à la maison. Il s'agit d'une forme de rapprochement qui crée parfois une plus grande proximité éducative qu'un contact réel en établissement.

Inversement, le stagiaire dépose des travaux, des exercices, des productions, des captations et des autoévaluations afin de réaliser des cycles d'apprentissage et de recevoir une rétroaction. Ces objets peuvent être réinvestis dans la formation de chaque stagiaire et même, avec l'autorisation de chacun, faire partie d'une banque de ressources pour alimenter le projet d'alternance.

Les évaluations en aide à l'apprentissage, les rétroactions et tout le matériel complémentaire offerts au stagiaire par le superviseur peuvent aussi se retrouver dans l'environnement numérique d'apprentissage et devenir consultables par toutes les parties.

Les environnements numériques d'apprentissage offrent une fonction de traçabilité qui permet de repérer le niveau de fréquentation de la plateforme par le stagiaire et d'observer son rythme de progression dans les activités à réaliser durant la séquence en entreprise.

2. Le soutien à l'accompagnement et aux suivis des apprentissages

Dans plusieurs projets d'alternance, en particulier dans l'alternance accrue, la totalité des visites prévues en entreprise devient difficile à réaliser en mode présentiel, en raison de leur nombre plus élevé ainsi que du temps et des frais de déplacement importants qu'elles génèrent.

Les objectifs d'une visite virtuelle demeurent les mêmes et on y retrouve les mêmes interventions qu'en mode présentiel : l'observation, le suivi des acquis, l'enseignement direct, la démonstration, la rétroaction, les échanges en triade et l'atteinte de tous les autres objectifs spécifiques à la situation de chaque stagiaire en alternance.

L'accompagnement virtuel apporte une grande souplesse aux interventions de l'enseignant. Il se réalise selon deux modalités, et ce, en fonction des besoins et du déroulement projeté des visites en entreprise :

- L'accompagnement synchrone (en temps réel) reproduit la visite en mode présentiel : observation de l'activité de travail, suivi des apprentissages, rétroactions et évaluations, suivi du plan de formation en entreprise, intervention sur les attitudes du stagiaire en alternance, accompagnement du superviseur, etc. ;
- L'accompagnement asynchrone (en temps différé) maintient un lien éducatif par des questions-réponses, des rétroactions sur du matériel déposé, la correction de travaux ou de productions, l'évaluation, etc.

Dans un modèle appuyé par le numérique, l'enseignant peut tirer parti de la multimodalité issue de l'usage conjoint de la présence et de la distance, du synchrone et de l'asynchrone. Ces approches ont chacune leurs avantages, procurent une flexibilité d'accompagnement et multiplient les liens éducatifs entre le stagiaire, l'enseignant et le superviseur.

Il faut se rappeler que la distance n'est pas l'absence¹⁴. Pour qu'un parcours à distance soit profitable, l'enseignant doit manifester des signes de présence¹⁵ au stagiaire : une présence cognitive en soutien à l'apprentissage, une présence sociale pour la communication et les échanges, et une présence enseignante pour le suivi global du projet d'alternance.

3. Le soutien aux échanges et au travail collaboratif

Si le partage est créateur de savoirs, il faut créer des occasions d'échanger. Les échanges en triade (entre le stagiaire, l'enseignant et le superviseur) sont déjà valorisés. Ces échanges peuvent s'élargir à l'occasion à d'autres membres de l'équipe enseignante et à une équipe de travailleurs qui contribuent à l'exercice de la supervision.

Grâce au numérique, il est possible de donner une portée collective aux apprentissages entre les stagiaires en alternance dans leurs entreprises. On peut créer des espaces numériques où échanger des points de vue, des productions, des réussites ou même des difficultés vécues en entreprise, ce qui favorise la réflexion et l'apprentissage collaboratif.

Ces espaces de partage sont particulièrement porteurs lorsque le projet d'alternance est construit autour d'un mode d'enseignement individualisé, ou si le parcours scolaire se réalise majoritairement en mode distanciel, comme dans plusieurs cas d'alternance accrue.

En somme, si la séquence en entreprise semble de prime abord un cheminement individuel, les possibilités des plateformes numériques apportent un grand potentiel de collaboration.

Les infrastructures, les environnements numériques et les outils

Les infrastructures matérielles et les environnements numériques d'apprentissage prennent une place centrale dans l'éducation. Les établissements se sont dotés d'infrastructures robustes, de serveurs, de réseaux, de bandes passantes et d'équipements performants capables de soutenir la circulation des données générées par les activités éducatives.

Les environnements numériques d'apprentissage sont des espaces virtuels qui permettent la gestion des cours, le dépôt de ressources et l'échange d'informations. Ils offrent la possibilité de programmer des séances de clavardage, des forums de discussion, des questionnaires, des tests, des sondages, des liens Web et des outils collaboratifs.

Stagiaire, enseignant et superviseur utilisent les infrastructures numériques de l'établissement scolaire pour y déposer les ressources, les productions, et les outils de suivi et de communication de l'alternance. Ces acteurs ont des droits d'accès correspondant à leurs rôles respectifs.

¹⁴ Sur la notion de présence dans la distance, voir le texte de Jacquinet (1993) dans les références.

¹⁵ Sur la notion de présence dans l'accompagnement à distance, voir entre autres les textes de Jézégou (2010), de Garrison, Anderson et Archer (2000), de Alfieri (2019), de Petit (2016) et de Rodet (2012) dans les références.

Il est intéressant de combiner aux systèmes de l'établissement scolaire l'utilisation des réseaux sociaux ou de plateformes d'échange de contenu du commerce. Toutefois, il faut considérer les risques de sécurité associés à ces systèmes extérieurs à l'environnement de l'établissement.

Voici des types d'outils utiles pour réduire la distance et offrir un accompagnement rapproché :

- Accompagnement synchrone : plateformes de visioconférence, outils de réseautage social, télévotation, sondage, clavardage, messagerie instantanée, téléphone, etc. ;
- Accompagnement asynchrone : captations audio et vidéo, courriels, blogues, forums de discussion, télévotation, sondage, portfolio numérique, etc.

L'instrumentation de la formation en alternance

L'établissement scolaire élabore un grand nombre d'outils pour mettre en relation les acteurs de l'alternance. Les principaux sont le plan de formation en entreprise, le carnet de liaison ainsi que les ressources d'apprentissage et d'évaluation.

Le plan de formation en entreprise

Le plan de formation en entreprise est l'outil qui concrétise le partenariat et scénarise le projet d'alternance. Il est élaboré en collaboration par les partenaires de l'éducation et du travail lors de l'étape d'adaptation du programme d'études en projet d'alternance.

La réflexion conjointe permet aux partenaires de déterminer les activités de travail qu'il sera possible et pertinent de réaliser dans les entreprises, et ce, pour chacune des séquences. Cette réflexion tient compte des expertises, des équipements et des cycles de production des entreprises ainsi que du respect de l'intégralité des apprentissages prescrits au programme d'études et de la progression cohérente du parcours.

1. S'approprier les conditions générales d'exercice de la fonction de travail

L'établissement recueille d'abord des données sur le secteur professionnel et s'approprie les conditions d'exercice de la fonction de travail, les modes et les rythmes de production, les champs de spécialisation et d'évolution technologique ainsi que la mentalité et la culture organisationnelle du secteur visé.

2. Répertorier les tâches et les opérations propices à être réalisées en milieu de travail

En s'appuyant sur la réalité vécue par les partenaires du milieu du travail qui prennent part au processus, l'établissement scolaire prend connaissance de la liste des tâches et des opérations exercées par les praticiens du métier décrites dans le rapport d'analyse de la situation de travail ou le rapport d'analyse de profession. On ne doit pas craindre de cibler des tâches et des opérations qui se rattachent à des éléments de base de la fonction de travail.

3. Associer les éléments de compétence correspondants dans le programme d'études

Les tâches et les opérations répertoriées sont associées aux compétences et aux éléments de compétence correspondants du programme d'études. L'établissement scolaire et les entreprises partenaires peuvent ainsi décrire avec précision les activités de travail à réaliser en entreprise, selon les conditions et les critères prévus au programme d'études. En l'absence de rapport d'analyse de la situation de travail ou de rapport d'analyse de profession, on peut déterminer les activités de travail directement à partir des compétences et des éléments de compétence du programme d'études.

4. Dresser la liste des activités de travail à réaliser en entreprise

L'établissement scolaire et l'entreprise procèdent au choix final des activités de travail. Au besoin, ils distinguent celles qui feront partie de séquences de développement de compétences de celles visant la mise en œuvre de compétences. Les compétences qui ne peuvent se réaliser en entreprise sont écartées. Ces dernières seront donc acquises au centre de formation. Il peut être nécessaire d'ajuster certains éléments non prescrits du programme d'études pour les adapter aux procédés et aux technologies des entreprises.

5. Regrouper l'ensemble de la formation en séquences d'alternance

Les activités de travail sont regroupées en séquences d'alternance. Il faut donc réfléchir de façon judicieuse à la séquence en milieu scolaire et à la séquence en milieu de travail, et articuler celles-ci.

À cet égard, on doit préciser si l'intention pédagogique de la séquence en entreprise concerne le développement ou la mise en œuvre de compétences, selon les définitions données dans la section sur les trois temps pédagogiques de la démarche d'alternance. Bien qu'un grand nombre de projets d'alternance se réalisent selon l'intention pédagogique de développement de compétences, la séquence de mise en œuvre de compétences peut s'avérer pertinente lorsque les possibilités de développer des compétences ou des éléments de compétence en milieu de travail sont réduites.

Il faut se rappeler qu'une formation en alternance doit débuter et se terminer par une séquence en milieu scolaire ou dans un autre lieu physique ou virtuel, mais toujours sous la responsabilité de l'établissement. De même, il faut prévoir dans la séquence en milieu scolaire du temps de préparation et d'objectivation en amont et en aval de chaque séquence en entreprise, comme présenté dans la section sur les trois temps pédagogiques de la démarche d'alternance.

6. Établir le calendrier des séquences d'alternance

La planification des séquences en milieu de travail est conditionnée par les contraintes de celui-ci, telles que les cycles de production, la saisonnalité ou l'accès à l'équipement spécialisé, auxquelles s'associent les contraintes du programme d'études quant à la logique de succession des apprentissages, la gradation des niveaux de difficulté et, selon l'intention pédagogique retenue (développement ou mise en œuvre de compétences), le positionnement des évaluations aux fins de la sanction.

Le carnet de liaison

Le carnet de liaison constitue la base opérationnelle utilisée par tous les acteurs de la formation en alternance. Il peut se présenter dans un format numérique dont certaines parties sont éditables et permettent de consigner des commentaires ou des évaluations en aide à l'apprentissage, ou de déposer des productions.

Le carnet de liaison doit être adapté à la réalité du projet d'alternance. Il contient généralement plusieurs rubriques, notamment :

- Renseignements généraux (caractéristiques du projet d'alternance, coordonnées, etc.);
- Protocole d'entente (rôles, responsabilités, modalités de jumelage, rémunération, etc.);
- Plan de formation en entreprise;
- Activités de travail, tâches et opérations;
- Calendrier de stage;
- Registre des présences;
- Ressources d'apprentissage, exercices;
- Grilles d'observation, d'autoévaluation et de coévaluation;
- Grilles d'appréciation des attitudes et des comportements sociaux;
- Journal de bord;
- Projet professionnel.

Les ressources d'apprentissage et d'évaluation

Les ressources d'apprentissage et d'évaluation sont élaborées pour soutenir les apprentissages et ne portent pas exclusivement sur les aspects techniques du métier. Elles couvrent également les dimensions identitaires et d'autonomie, et soutiennent la professionnalisation.

Dans l'alternance de base, les ressources d'apprentissage sont parfois peu nombreuses, puisque les liens avec le milieu scolaire sont fréquents et de longue durée.

Dans une voie d'alternance accrue, un plus grand nombre de savoirs formels s'acquièrent dans l'entreprise. Il devient nécessaire d'outiller les stagiaires avec des documents de référence, des schémas, des vidéos de démonstration, des lectures, des sondages, des jeux-questionnaires, des exercices plus nombreux ainsi que des grilles d'évaluation, d'autoévaluation et de coévaluation.

LES ACTEURS CLÉS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES

Les trois principaux acteurs de la formation en alternance que sont le stagiaire, l'enseignant et le superviseur exercent les uns sur les autres une influence réciproque. Il en est de même pour le milieu scolaire et le milieu du travail dans lesquels ils évoluent ainsi que pour les ministères concernés et les organismes qui les entourent (voir la figure 1).

L'organisation d'une formation en alternance entraîne de nombreux changements dans les façons de faire pour l'ensemble des acteurs concernés, un élargissement de leurs rôles, de leurs responsabilités et de leurs expertises de même qu'une dynamique plus que jamais complémentaire et intégrative.

Le stagiaire en alternance et son développement professionnel

Le premier rôle du stagiaire est de prendre en charge sa démarche de formation en alternance et de tirer profit de toute situation pour apprendre. Son projet d'alternance s'inscrit dans un continuum de formation qui le mène vers une forme de réalisation professionnelle, qu'il s'agisse de son intégration en emploi ou de sa progression dans l'entreprise.

Pour bien profiter des avantages de son double encadrement, le stagiaire s'appuie au quotidien sur l'enseignant et le superviseur d'alternance, et ce, en fonction de leurs rôles complémentaires. Il utilise les instruments de suivi et d'apprentissage¹⁶ : le plan de formation en entreprise, le carnet de liaison, les ressources d'apprentissage. Il utilise, entre autres, les outils numériques pour les échanges et les communications.

Le stagiaire en alternance doit bien connaître le plan de formation en entreprise afin d'effectuer des activités d'étude ou des travaux scolaires au besoin, ce qui lui permet de compléter des apprentissages réalisés en entreprise. Ces activités peuvent également être effectuées lorsque la charge du superviseur doit être allégée, comme dans une période intense ou lors de bris d'équipement.

L'un des défis majeurs du stagiaire est de se situer dans ce mode d'autoformation assistée¹⁷ et d'apprentissage expérientiel. Le stagiaire se crée une nouvelle vision de la formation et de l'apprentissage : il se mobilise, s'implique, questionne, agit, échange, compare, réfléchit, s'évalue, fait des liens. Il fait évoluer sa représentation du métier et se construit graduellement une identité professionnelle, issue de son appartenance simultanée à deux milieux de formation.

¹⁶ Pour plus d'information sur l'instrumentation de la formation en alternance, voir, dans le présent document, la section Des dimensions pédagogiques à investir.

¹⁷ Pour approfondir la notion d'autoformation assistée, voir la section sur l'autoformation et l'apprentissage autodirigé dans les références.

Le stagiaire en alternance se retrouve au cœur d'un réseau d'intervenants à l'intérieur duquel il doit trouver ses repères. En effet, même si un enseignant a la responsabilité de réaliser les visites de suivi en entreprise durant chaque séquence en milieu de travail, le réinvestissement des acquis du travail est fait par tous les enseignants interpellés par le projet d'alternance. En entreprise, il arrive de plus que l'exercice de la supervision se réalise conjointement par plusieurs superviseurs d'alternance, selon la taille de l'entreprise, les postes de travail et les spécialités de chacun.

Ces adaptations sont majeures, et tout le dispositif de l'alternance a pour but de soutenir le stagiaire dans sa double démarche d'apprentissage. Un soutien plus rapproché est apporté aux stagiaires qui connaissent des difficultés et, au besoin, un appui est offert au superviseur par l'enseignant.

Le stagiaire en alternance possède l'un ou l'autre de ces statuts :

- Élève au travail : apprenant du milieu scolaire qui a un accès au travail;
- Travailleur aux études : apprenant d'une entreprise qui a un accès à la qualification.

Bien que ces statuts ne soient pas définis par les normes du travail, l'établissement et l'entreprise doivent tenir compte des caractéristiques de ces deux types de clientèles qui peuvent se côtoyer dans le même groupe-classe. Le stade de leur cheminement de carrière n'est pas le même et leurs expériences de formation et de travail sont différentes.

De plus, les normes du travail et les responsabilités en matière de santé et de sécurité s'appliquent différemment selon qu'il y a ou non un lien d'emploi entre le stagiaire et l'entreprise. De même, les pratiques québécoises en matière de rémunération¹⁸ ne sont pas officiellement encadrées et diffèrent d'un projet d'alternance à l'autre. Ces aspects sont à considérer lors de l'établissement du partenariat de formation et doivent être précisés entre toutes les parties.

L'enseignant en alternance et son milieu scolaire

Dans la formation en alternance, la pratique enseignante se transforme en profondeur. **Il ne s'agit pas de moins enseigner, mais d'enseigner autrement.**

L'enseignant participe à la préparation du projet d'alternance, il ajuste son enseignement à l'alternance et adopte une pédagogie d'accompagnement¹⁹. Il partage sa responsabilité éducative avec le superviseur d'alternance et lui apporte un soutien sous forme d'accompagnement. Parallèlement, il établit de nouvelles pratiques à l'extérieur du centre, développe une relation

¹⁸ Voir, dans le présent document, les éléments portant sur la rémunération des séquences en milieu de travail dans la partie sur les caractéristiques de la formation en alternance de la section La formation en alternance travail-études : fondements et assises.

¹⁹ Pour approfondir l'accompagnement effectué par l'enseignant dans l'alternance, voir entre autres les textes de Gagnon (2016, 2018, 2019, 2020) dans les références.

éducative avec le superviseur et actualise ses pratiques relatives au métier par le contact avec l'entreprise et le superviseur.

L'enseignant devient le principal acteur de l'arrimage entre le milieu scolaire et le milieu de travail. Or, en alternance accrue, le passage d'un mode d'enseignement traditionnel à un rôle d'accompagnement génère une mutation de son agir enseignant et l'amène à s'interroger sur son identité professionnelle. Plus qu'une simple résistance au changement, cette réflexion est fondamentale et doit être soutenue pour qu'il développe une vision positive de ce nouveau rôle.

Dans l'alternance accrue, il est possible que l'entreprise ne soit pas en mesure de faire acquérir tous les éléments de compétence requis, par manque de disponibilité d'équipements ou en raison de défis posés par les savoirs plus formels. L'enseignant doit pallier ces manques par un enseignement correctif, des démonstrations ou des références aux ressources d'apprentissage. Ces actions peuvent se réaliser au centre ou en entreprise, en triade, pour que le superviseur en bénéficie.

Grâce aux fonctionnalités du numérique, les visites d'accompagnement peuvent se réaliser à distance. À cette fin, l'enseignant se familiarise avec les approches de formation en ligne qui préconisent de manifester des signes de présence²⁰ pour assurer un accompagnement rapproché et concrétiser le continuum de formation entre les deux milieux.

Le milieu scolaire

Maître d'œuvre du projet d'alternance, l'établissement scolaire actif dans la formation en alternance met en place des modalités de partenariat internes et externes et s'assure que tous les acteurs concernés par le projet d'alternance possèdent les compétences requises pour mener à bien les activités éducatives. Les nouvelles embauches de personnel affecté à la formation en alternance, le renouvellement des ressources humaines de l'établissement ainsi que la succession continue de nouvelles entreprises partenaires représentent un défi à ce chapitre.

L'alternance accrue est un modèle fluctuant qui doit s'adapter au gré des variations des capacités et des besoins des entreprises, ce qui entraîne de plus nombreux ajustements des projets en cours de route. Il peut devenir nécessaire d'effectuer des embauches supplémentaires pour certaines activités lourdes ou récurrentes, comme le démarchage et la validation d'entreprises d'accueil, le recrutement de stagiaires d'alternance, la formation du personnel scolaire et des superviseurs, l'élaboration de ressources pédagogiques et les activités administratives. Ces tâches nécessitent un arrimage entre les équipes internes et la mise en place de modalités de concertation.

²⁰ Sur la notion de présence dans l'accompagnement à distance, voir entre autres les textes de Jacquinet (1993), de Jézégou (2010), de Garrison, Anderson et Archer (2000), de Alfieri (2019), de Petit (2016) et de Rodet (2012) dans les références.

L'établissement alloue les ressources nécessaires à la préparation des projets d'alternance et accompagne la gestion du changement. Il reconnaît formellement l'expertise de l'enseignant, du superviseur d'alternance et des entreprises partenaires ainsi que leur contribution au projet.

Le superviseur d'alternance et son milieu de travail

Clé de voûte de la formation en alternance, le superviseur d'alternance incarne le lien entre la formation et l'emploi. Ses fonctions de supervision²¹ exercent une influence déterminante sur la qualité des apprentissages²². Outre son rôle dans les aspects techniques de la formation, il veille à l'intégration de l'élève dans l'entreprise et au développement de son autonomie.

Les fonctions du superviseur d'alternance se regroupent autour de huit gestes clés :

1. Se préparer et assurer la relation avec l'établissement scolaire;
2. Se former en tant que superviseur d'alternance;
3. Accueillir le stagiaire en alternance, l'intégrer au milieu et se montrer disponible;
4. Planifier et organiser les tâches à réaliser par le stagiaire;
5. Superviser le travail et la progression des apprentissages du stagiaire;
6. Questionner, rétroagir, montrer et participer à l'évaluation de l'état des savoirs (aide à l'apprentissage) du stagiaire;
7. Susciter la réflexion et l'établissement des liens d'apprentissage chez le stagiaire;
8. Encourager et motiver le stagiaire, et soutenir son développement personnel et professionnel.

Pour s'assurer de la qualité de ses interventions, le superviseur s'approprie le plan de formation en entreprise. Il s'informe des contenus du programme d'études et prend connaissance des compétences qui ont été acquises avant la séquence ainsi que celles qui suivront la séquence en entreprise. Il utilise les outils d'encadrement fournis par l'établissement et ceux de l'entreprise au besoin. Il maintient des liens étroits avec l'enseignant en alternance de l'établissement.

Au quotidien, le superviseur crée des situations de travail propices à l'apprentissage. Il n'attend pas d'être sollicité, se montre disponible et proactif et fait appel à la contribution du stagiaire pour l'organisation du travail. Il lui confie des tâches variées, d'une complexité graduelle. Il lui donne des consignes claires, lui offre des rétroactions fréquentes et justes, l'encourage et le félicite. Il l'aide à faire des liens entre les savoirs et fait référence aux ressources d'apprentissage. Il déploie des stratégies d'enseignement de base : faire des démonstrations, découper les étapes d'une tâche,

²¹ Sur la supervision des stagiaires dans l'entreprise, voir le texte de Filliettaz, Rémy et Trébert (2014), celui de Mazalon, Gagnon et Roy (2014) ainsi que celui de Roy, Mazalon et Gagnon, C. (2017) cités en référence. Voir également le texte de Savoyant (1995) sur la notion de guidage en entreprise.

²² Voir le texte de Dubeau, Beaulieu, Chochard et Plante (2021) indiqué dans les références concernant la qualité de la formation offerte en entreprise.

soutenir l'autoévaluation, faire réfléchir, utiliser l'erreur comme source d'apprentissage. Il adopte une posture de leadership qui s'ajuste aux situations et soutient l'autonomie.

Les pratiques de supervision varient suivant les secteurs professionnels, les métiers et la culture des entreprises d'accueil. Elles évoluent dans le temps à la faveur d'une meilleure compréhension par le superviseur de son rôle, de la reconnaissance de ses apports et de son gain en expérience.

Dans la grande et la très grande entreprise, la fonction de supervision peut être partagée entre plusieurs superviseurs d'alternance, selon leurs postes de travail et leurs spécialités. La cohésion des activités de supervision est alors assurée par un superviseur responsable.

En tant que spécialiste du métier, le superviseur d'alternance sait planifier, outiller, partager son savoir, guider dans l'apprentissage du métier. Or, avec la formation en alternance, il doit intégrer le stagiaire à l'entreprise et le professionnaliser. Ses responsabilités de formation sont plus poussées et il peut, lui aussi, être en perte de repères quant à son identité professionnelle. Sa réflexion est à soutenir pour qu'il développe une vision valorisée de son rôle de formateur en milieu de travail.

Le milieu de travail

L'entreprise qui choisit de s'investir dans les activités d'alternance devient consciente du pouvoir formateur du travail. Elle s'inscrit dans une culture de formation qui imprègne toute l'entreprise.

Plusieurs éléments facilitent le travail de l'entreprise d'accueil :

- le protocole d'entente;
- le plan de formation en entreprise;
- le choix et l'accompagnement du superviseur d'alternance;
- le jumelage approprié stagiaire-superviseur;
- le degré de préparation du stagiaire;
- le soutien pédagogique du milieu scolaire;
- la réduction de la charge administrative;
- les outils d'apprentissage et d'évaluation fournis par l'établissement;
- le soutien financier pour les activités d'alternance.

La participation des superviseurs à l'alternance les forme à l'accompagnement. Ils deviennent un élément clé de l'entreprise quant à l'accueil des nouveaux employés et à la formation de la relève.

Il est parfois difficile d'organiser les activités en entreprise compte tenu de l'imprévisibilité du travail. Certaines difficultés peuvent perturber les activités d'alternance : urgences, manque de temps, bris d'équipement, absence de personnel, échéanciers de production. Ces événements inattendus peuvent tout de même avoir un caractère formateur. Si nécessaire, le superviseur peut orienter momentanément le stagiaire vers la réalisation de travaux scolaires ou de travaux d'étude, ou lui proposer des activités qui requièrent moins de supervision. L'enseignant peut devoir compenser, dans certains cas, par des activités éducatives dans l'entreprise ou en milieu scolaire, d'où l'importance,

pour le stagiaire et le superviseur, de tenir un journal de bord des activités de travail effectuées au quotidien²³.

Lorsque de telles situations se généralisent à l'ensemble des entreprises, il y a lieu de revoir le plan de formation et de faire en sorte que certaines activités de travail se déroulent plutôt en établissement scolaire.

La formation des acteurs de l'alternance

La réussite de l'alternance dépend, entre autres, de la capacité des acteurs d'adapter leurs façons de faire aux réalités pédagogiques de la formation en alternance. Pour mener à bien le projet d'alternance, l'établissement s'assure de la présence des compétences requises chez tous les acteurs concernés et met en place des programmes de perfectionnement.

Le stagiaire en alternance

La formation d'un stagiaire à une démarche d'alternance se déroule, dans un premier temps²⁴, dans le cadre des activités pédagogiques de la première compétence du programme d'études, qui porte sur la familiarisation avec le métier et la démarche de formation.

Cette initiation à l'alternance aborde notamment les aspects suivants :

- le bien-fondé de l'alternance et son lien avec le programme d'études;
- les modalités d'organisation des séquences en entreprise;
- les modalités de jumelage à l'entreprise d'accueil;
- le plan de formation en entreprise et le calendrier d'alternance;
- les outils de suivi et d'évaluation dans l'entreprise, le carnet de liaison;
- les ressources mises à sa disposition;
- l'environnement numérique d'apprentissage;
- les attitudes et les comportements sociaux attendus dans l'entreprise;
- les conditions générales de travail dans le secteur et le métier;
- les lois et les règlements associés à la santé et à la sécurité;
- le statut de stagiaire en alternance;
- la rémunération des séquences en entreprise;
- l'éthique professionnelle.

Durant tout son parcours d'alternance, afin d'atteindre ses objectifs de formation, le stagiaire va poursuivre sa formation à l'alternance en développant des capacités qui lui permettront de s'impliquer

²³ Voir à cet égard, dans le présent document, la partie L'instrumentation de la formation en alternance dans la section Des dimensions pédagogiques à investir.

²⁴ Voir à ce sujet, dans le présent document, la partie sur Les trois temps pédagogiques de la démarche d'alternance dans la section Des dimensions pédagogiques à investir.

activement, de se responsabiliser, d'agir comme un apprenant efficace, de démontrer une ouverture aux autres et de faire preuve de tolérance à la complexité.

L'enseignant et le superviseur en alternance sont appelés à soutenir ce cheminement. Les outils comme le projet professionnel et les grilles d'autoévaluation vont contribuer au développement de ces capacités, tout comme leur soutien conjoint et leurs rétroactions régulières.

L'enseignant et le personnel du milieu scolaire

L'établissement veille à ce que le personnel cadre, professionnel, enseignant et de soutien de la formation en alternance soit formé selon ses besoins et ses rôles respectifs afin que chacun puisse s'approprier le concept et les ressources nécessaires à la réussite de son implantation.

Le personnel cadre détermine les enjeux administratifs de la formation en alternance et ajuste ses pratiques de gestion aux nouvelles réalités du travail enseignant dans l'alternance. Il met aussi au point des pratiques pour encadrer des activités éducatives délocalisées.

Le personnel professionnel agit en tant qu'agent de changement. Il développe ses compétences sur la formation en alternance, pilote la préparation des étapes du projet d'alternance²⁵ et de l'instrumentation avec les équipes-programme et utilise les supports numériques. Il accorde une attention particulière aux enjeux identitaires de l'alternance pour la fonction enseignante et met en place des programmes de perfectionnement structurants pour le personnel concerné.

Le perfectionnement du personnel enseignant touche plusieurs aspects, tels que :

- la formation en alternance;
- le partenariat de formation;
- l'autoformation et l'apprentissage autonome;
- la pédagogie expérientielle;
- la professionnalisation;
- la fonction d'accompagnement;
- le plan de formation en entreprise;
- le carnet de liaison;
- les ressources d'apprentissage et d'évaluation;
- les outils d'autonomisation et de professionnalisation;
- les approches d'encadrement à distance;
- les environnements numériques d'apprentissage;
- les outils numériques;
- la mise à niveau liée à la discipline.

²⁵ Voir, dans le présent document, les trois étapes de l'organisation d'une formation en alternance dans la section Les processus organisationnels de la formation en alternance travail-études.

Le superviseur d'alternance et le personnel du milieu de travail

À l'instar du milieu scolaire, une formation sur différents aspects est offerte à tous les membres de l'entreprise concernés par les projets d'alternance : aux équipes de direction, sur la formation en alternance et le partenariat de formation, et au personnel impliqué dans la supervision, sur les pratiques concrètes à mettre en place pour mener à bien le déroulement des apprentissages.

Devant l'essor de la formation en alternance, une plateforme provinciale de formation en ligne a été développée à l'intention des superviseurs d'alternance²⁶. Cette formation comporte un volet théorique sur la formation en alternance et l'encadrement, et un volet pratique, à réaliser dans le cadre des exercices de supervision des stagiaires en alternance. Lors des visites en entreprise, l'enseignant peut épauler le superviseur dans ce volet pratique de la formation.

Lorsque l'établissement scolaire souhaite élaborer ses propres activités de perfectionnement à l'intention des superviseurs, il doit s'assurer de toucher plusieurs aspects, tels que :

- le partenariat de formation et ses bénéfices pour l'entreprise;
- le rôle et les responsabilités liés à la supervision et à l'évaluation en aide à l'apprentissage;
- le plan de formation en entreprise et ses liens avec le programme d'études;
- les instruments de suivi et d'évaluation en aide à l'apprentissage fournis par l'établissement;
- la condition de stagiaire en alternance, les besoins et les attentes;
- les qualités nécessaires à l'exercice de la supervision d'alternance;
- les conditions favorables à l'apprentissage;
- les modalités d'accueil et d'intégration;
- l'organisation du travail favorisant les apprentissages;
- le suivi, l'accompagnement, l'évaluation en aide à l'apprentissage et la rétroaction;
- les outils et les environnements numériques d'apprentissage;
- le lien de collaboration avec l'établissement scolaire.

La formation du superviseur d'alternance améliore graduellement ses compétences et soutient son intérêt pour la fonction en aplanissant certaines difficultés. De plus, elle rend les entreprises admissibles à des mesures de soutien financier pour l'accueil de stagiaires en alternance.

La formation du superviseur s'inscrit dans le cadre des politiques de formation de l'entreprise, qui reconnaît et inclut la fonction de supervision d'alternance dans ses activités régulières.

²⁶ Fédération des commissions scolaires du Québec, Fédération des cégeps, Société de formation à distance et Association québécoise de l'alternance études-travail (2017). *Supervision des stagiaires en milieu de travail* [cours en ligne, formation des superviseurs]. [En ligne]

LES PROCESSUS ORGANISATIONNELS DE LA FORMATION EN ALTERNANCE TRAVAIL-ÉTUDES

Au-delà de ses dimensions pédagogiques, la réussite de la formation en alternance repose aussi sur des processus organisationnels : vision, planification, affectation des ressources, processus de travail, création des ressources, innovation, gestion du changement.

L'organisation de la formation en alternance se réalise en trois grandes étapes²⁷ (voir l'annexe 4) :

1. La mise en place des assises de la formation en alternance;
2. L'adaptation des programmes d'études en projets d'alternance;
3. L'application des projets d'alternance.

Étape 1 : La mise en place des assises de la formation en alternance

Dès que l'établissement s'engage dans une offre de services de formation en alternance, il amorce la première étape de la préparation des projets, qui comporte deux sous-étapes : l'installation d'une gouvernance locale de l'alternance et l'élaboration d'un cadre général de l'alternance.

Élaborés pour l'ensemble des projets d'alternance de l'établissement, ces mécanismes et ces canevas institutionnels apportent une cohérence dans la mise au point des projets et servent de modèle commun qui se déclinera par la suite selon les caractéristiques de chaque projet.

1. L'installation d'une gouvernance locale de la formation en alternance

Quelle que soit l'origine de l'intérêt pour la formation en alternance, qu'il s'agisse d'un besoin issu de l'interne ou d'une proposition des partenaires, cette première sous-étape permet d'élaborer des orientations stratégiques pour la formation en alternance, de développer la vision que s'en donne l'établissement, d'assurer la pérennité des projets et de gérer le changement.

1.1. L'élaboration des orientations stratégiques

Pour assurer la réussite et la pérennité des projets d'alternance, il est essentiel d'impliquer dès le départ les partenaires socioéconomiques afin qu'ils expriment leurs attentes et émettent leurs recommandations sur le déploiement de projets d'alternance dans leurs secteurs économiques et sur le territoire. L'alternance devient un levier de développement qui confirme l'engagement de l'établissement dans son milieu.

La participation de toutes les catégories de personnel du milieu scolaire est mise à profit. La mise en commun de leurs expertises et de leurs préoccupations favorise l'adoption d'une approche concertée au sein de l'établissement. Un groupe de travail est mis en place pour piloter le dossier,

²⁷ Les trois étapes font référence aux principes pédagogiques et aux actions des acteurs de l'alternance vus dans les sections Des dimensions pédagogiques à investir et Les acteurs clés de la formation professionnelle en alternance travail-études du présent document. Le lecteur pourra s'y référer au besoin.

concevoir une démarche commune applicable aux projets actuels et futurs et cibler les nouveaux programmes d'études à adapter sous forme de projets d'alternance.

Ces réflexions amènent l'établissement à situer la formation en alternance dans sa mission éducative. Maître d'œuvre des projets d'alternance, l'établissement en assure le leadership.

1.2. L'établissement d'une vision commune et partagée de l'alternance

La formation en alternance génère de nombreuses retombées dans tous les milieux de formation (établissement scolaire et entreprises). Il revient à l'établissement de travailler conjointement avec chacun des partenaires pour que tous les acteurs puissent contribuer à l'établissement d'une vision partagée de la formation en alternance et s'approprier cette dernière, chacun à son niveau. Des groupes d'échange et de discussion favorisent l'expression des attentes et valorisent la participation.

1.3. La gestion du changement

La mise en place de la formation en alternance entraîne de nouvelles réalités pédagogiques, organisationnelles et administratives ainsi que des pratiques de partenariat inédites. Celles-ci créent de nouveaux rôles au sein de l'établissement et ont une incidence sur son fonctionnement.

L'établissement scolaire structure les tâches d'alternance et met en place des pratiques de gestion du changement. Il organise le perfectionnement lié à l'alternance tant à l'interne qu'auprès des partenaires. Il diffuse l'information sur l'offre de services en alternance dans la communauté et crée des réseaux de collaboration. L'établissement soutient les entreprises partenaires pour le rehaussement d'une culture de formation, en collaboration avec les divers partenaires du milieu.

2. L'élaboration d'un cadre général de la formation en alternance

L'établissement élabore un cadre général de la formation en alternance qui détermine l'ensemble des principes, des mécanismes et des outils nécessaires à la préparation de tous les projets d'alternance. Ce modèle commun sera personnalisé selon les besoins propres à chaque projet.

Le cadre général constitue la feuille de route des acteurs internes de l'alternance. Les mécanismes et les modalités qu'il contient renseignent toutes les personnes concernées par l'alternance. Les procéduriers, gabarits et maquettes de production guident la création des projets d'alternance. La facture harmonisée des projets de l'établissement devient ainsi une image de marque.

2.1. Les processus pédagogiques

L'établissement détermine les modalités pédagogiques nécessaires pour créer les conditions éducatives favorables à l'atteinte des objectifs de l'alternance. Celles-ci portent sur les trois temps pédagogiques de la formation en alternance : avant, pendant et après les séquences en milieu de travail. L'établissement conçoit des lignes directrices, des modèles et des maquettes pour soutenir l'élaboration de l'instrumentation pédagogique de l'alternance²⁸.

²⁸ Voir, dans le présent document, la partie L'instrumentation de la formation en alternance dans la section Des dimensions pédagogiques à investir.

2.2. Les processus organisationnels

L'établissement détermine les mécanismes de fonctionnement propres à la formation en alternance afin d'assurer la cohérence des activités entre tous les programmes d'études et secteurs de formation.

Pour l'établissement, ces processus portent notamment sur :

- les conventions de partenariat et les protocoles d'entente;
- les champs de responsabilité des catégories de personnel;
- l'affectation des ressources humaines et matérielles;
- la gestion des horaires et des calendriers d'alternance;
- la réorganisation de la tâche enseignante;
- la gestion d'activités éducatives délocalisées;
- l'adaptation des normes et des modalités en évaluation;
- la gestion administrative des déclarations des clientèles;
- les effets sur la réussite éducative;
- la formation du personnel.

En ce qui concerne les entreprises, l'établissement établit des modalités, telles que :

- le bassin d'entreprises potentielles;
- la capacité d'accueil des entreprises;
- la reconnaissance par l'entreprise des exigences de la formation en alternance;
- les modalités de jumelage des stagiaires d'alternance avec les entreprises;
- la présence des postes de travail et des équipements requis;
- la disponibilité et la formation des superviseurs d'alternance;
- la capacité de maintien de liens assidus avec le milieu scolaire;
- le registre de recrutement des entreprises qualifiées.

Les modèles de convention de partenariat et de protocole d'entente dictent les conditions de réalisation de l'ensemble des activités d'alternance ainsi que les rôles et les obligations des parties : l'établissement, l'enseignant, l'entreprise, le superviseur et le stagiaire.

Ces modèles incluent des clauses telles que l'intégration du stagiaire, l'utilisation de certains équipements de l'entreprise, la rémunération du stagiaire, les responsabilités légales, les couvertures d'assurance, l'éthique et la confidentialité.

Les clauses spécifiques seront précisées lors de la mise au point du projet d'alternance.

2.3. Les processus administratifs

Après avoir déterminé les processus pédagogiques et organisationnels, il importe de vérifier si ces pratiques et ces règles sont incluses dans les politiques et les directives en vigueur, et d'apporter les ajustements nécessaires. L'établissement intègre à son fonctionnement les pratiques administratives liées, comme la budgétisation des ressources humaines, matérielles et financières dévolues aux projets

d'alternance, ou encore les demandes de soutien financier et les déclarations des clientèles en alternance.

L'établissement se dote de systèmes d'évaluation des projets d'alternance. Ces systèmes renvoient aux mécanismes, aux modalités et aux instruments mis en place ainsi qu'aux résultats obtenus. Un examen périodique des aspects internes et externes des projets d'alternance et un bilan annuel permettent de vérifier la conformité, la cohérence et la pertinence de leur fonctionnement. Cette pratique soutient l'établissement dans ses décisions quant aux orientations à donner à l'élaboration de nouveaux projets d'alternance et permet d'ajuster les pratiques existantes.

2.4. Les environnements numériques

L'établissement s'assure que les infrastructures numériques qu'il rend disponibles pour les activités d'alternance sont robustes. Les environnements numériques permettent le dépôt de ressources d'apprentissage, la communication et les échanges. L'établissement s'assure de la protection des données privées, des appareils et des environnements.

Étape 2 : L'adaptation du mode d'organisation de l'enseignement des programmes d'études en projets d'alternance

Au Québec, la formation en alternance est une approche éducative qui s'organise à partir des programmes d'études officiels existants. Il revient à l'établissement scolaire, en collaboration avec les entreprises et les organismes partenaires, de créer les projets d'alternance.

L'étape d'adaptation du mode d'enseignement des programmes d'études en projets d'alternance comporte deux sous-étapes : la réflexion stratégique sur le choix des programmes d'études à adapter en alternance et la mise au point de chaque projet d'alternance. Ce travail s'appuie sur les processus, les modèles et les canevas généraux conçus lors de l'étape de mise en place des assises de l'alternance.

1. La réflexion stratégique sur le choix du programme d'études

La décision d'adapter le mode d'enseignement d'un programme d'études à l'alternance repose sur une analyse approfondie de la pertinence, des possibilités et des exigences de réalisation de chaque projet. Cette réflexion guide la décision de s'engager ou non dans la démarche pour chacun des programmes ciblés.

Ce cheminement essentiel comporte quatre actions : l'analyse du contexte interne, l'analyse du contexte externe, l'étude des incidences financières du projet et la prise de décision.

1.1. L'analyse du contexte interne

Trois facteurs internes principaux influencent le choix d'un programme d'études dont le mode d'enseignement sera adapté à l'alternance : la pertinence pédagogique d'offrir le programme ciblé en alternance, la présence à l'interne des expertises et des appuis nécessaires ainsi que le lien avec la mission éducative.

Outre ses capacités internes, l'établissement considère d'autres facteurs, tels que la qualité de son offre de formation, l'accès à des techniques de pointe et à des bénéfices élargis comme des échanges d'équipements ou encore de nouvelles ententes de formation pour d'autres services de l'établissement (ex. : reconnaissance des acquis et des compétences ou formation continue). Ces considérations se répercutent sur son positionnement stratégique dans le milieu et la vitalité de son offre de services.

Si l'environnement interne montre les conditions propices au programme d'études concerné, l'établissement élabore un projet préliminaire qui l'aide à valider sa réflexion pédagogique.

1.2. L'analyse du contexte externe

L'analyse du contexte externe permet de recueillir des données pour valider les possibilités de réalisation d'un projet d'alternance en fonction des conditions présentes dans les entreprises susceptibles d'accueillir des stagiaires. Globalement, l'analyse de l'environnement externe permet d'examiner si le projet d'alternance s'intègre au développement local et régional en matière de situation de la main-d'œuvre, de besoins de formation et de développement des entreprises. Elle permet aussi de vérifier la présence d'autres projets d'alternance sur le territoire et d'estimer la viabilité d'un nouveau projet.

L'établissement vérifie l'existence d'un bassin d'entreprises intéressées par le projet de formation en alternance et aptes à collaborer en fonction des exigences physiques et matérielles de celui-ci. Il fait connaître aux entreprises un projet préliminaire, recueille leurs commentaires et suscite leur réflexion en vue de l'établissement d'un partenariat de formation en alternance.

Lorsque les résultats de cette analyse révèlent un bassin suffisant d'entreprises ou confirment qu'un grand nombre d'entreprises aptes à collaborer adhèrent au projet, celui-ci peut se concrétiser. Dans le cas contraire, une réflexion s'impose avant de poursuivre les travaux.

Il arrive que la demande d'un projet d'alternance provienne directement du milieu de travail. Afin de répondre aux demandes, l'établissement effectue l'analyse de faisabilité externe en collaboration avec le milieu demandeur. Dans ces situations, il mène aussi une analyse de faisabilité interne qui le renseignera sur ses capacités à se lancer dans le projet proposé par le milieu ou sur les actions et les délais nécessaires pour s'en donner les capacités.

1.3. L'étude des incidences financières du projet

L'étude des incidences financières du projet permet de déterminer l'ensemble des coûts liés à l'adaptation du projet d'alternance et à son application récurrente. On doit considérer les coûts des activités pédagogiques directement reliées au déroulement du projet d'alternance et à la tâche enseignante ainsi que ceux associés à d'autres fonctions, comme la coordination des activités d'alternance et le soutien pédagogique, technologique et administratif.

1.4. La prise de décision

Les analyses des contextes interne et externe ainsi que l'étude des incidences financières amènent les responsables à lancer le projet d'alternance ou à interrompre les travaux s'il s'avère que sa mise en place soulève des obstacles d'envergure.

Lorsque la décision est favorable, l'établissement met en place les mesures et les ressources nécessaires pour amorcer la mise au point du projet d'alternance. L'adhésion des autorités et leur engagement officiel et manifeste constituent des conditions de réussite.

2. La mise au point du projet d'alternance

À la suite de sa décision d'adapter un programme d'études en projet d'alternance, l'établissement procède à la mise au point de celui-ci : il conçoit le projet et produit son instrumentation, adapte les pratiques éducatives, consolide le partenariat de formation, planifie la réalisation des activités d'alternance et finalise son offre de services.

2.1. La finalisation du projet d'alternance

La préparation du projet d'alternance se fait en collaboration avec l'entreprise. Sur la base des canevas conçus dans le cadre général, l'établissement finalise le projet : il précise la convention de partenariat, définit le contenu du plan de formation en entreprise, fixe les modalités pédagogiques et organisationnelles des activités d'apprentissage et d'évaluation dans les deux milieux et énonce les conditions d'encadrement. Il mobilise les acteurs et met en place les processus de gestion relatifs à l'adaptation et à l'application du projet.

2.2. La conception et la production de l'instrumentation

À l'aide des modèles et des gabarits du cadre général, l'établissement produit les outils pour la réalisation et le suivi des activités : convention de partenariat, protocole d'entente, plan de formation en entreprise, calendrier de stage, carnet de liaison, ressources d'apprentissage et d'évaluation, journal de bord, projet professionnel, etc. En plus des outils disponibles sur support papier, il rend disponibles ses infrastructures numériques et destine un environnement numérique d'apprentissage au projet.

2.3. La formation et le soutien des acteurs de l'établissement et de l'entreprise²⁹

Dans un projet d'alternance, le personnel enseignant transforme ses pratiques éducatives. Pour sa part, le superviseur d'alternance élargit son champ d'expertise à l'encadrement selon les modalités et les outils produits par l'établissement.

Une action essentielle de la mise au point du projet d'alternance consiste à offrir au personnel enseignant et au personnel de l'entreprise des formations spécifiques à leurs besoins. Le succès des pratiques d'alternance est tributaire de la formation et de la compétence de ses acteurs.

²⁹ Pour plus de détails, voir, dans le présent document, la partie La formation des acteurs de l'alternance dans la section Les acteurs clés de la formation professionnelle en alternance travail-études.

2.4. La consolidation des partenariats de formation

À la suite des premiers contacts avec les entreprises intéressées par le projet d'alternance et aptes à y participer, l'établissement poursuit sa démarche afin d'élargir et de stabiliser le partenariat de formation en vue de l'implantation du projet.

Cette étape de mise au point mène à la poursuite du recrutement et du processus de sélection des entreprises d'accueil en fonction des conditions du projet, et à la constitution d'un répertoire d'entreprises d'accueil aptes et intéressées. Ce répertoire se bonifie avec les années.

L'établissement entretient des échanges réguliers avec les entreprises afin d'enrichir et de consolider leur compréhension de l'alternance ainsi que des exigences et des avantages qui y sont associés. Il planifie des rencontres individuelles et des rencontres de groupe, et prévoit des mesures de reconnaissance afin de valoriser le lien de partenariat. Il offre également un soutien aux entreprises, en collaboration avec d'autres organismes du travail, quant aux diverses mesures financières mises à leur disposition pour l'accueil de stagiaires en alternance.

Étape 3 : L'application des projets d'alternance

Après que l'établissement a pris la décision d'offrir un programme d'études en alternance et effectué la mise au point du projet, le moment est venu de réaliser l'ultime étape du processus : son application. L'établissement démarre le projet : il diffuse l'offre de services en alternance, prépare les acteurs, supervise la réalisation des séquences en entreprise et intègre les acquis.

L'application du projet d'alternance est récurrente, et sa réalisation permet de bonifier le projet au fil de ses applications successives. L'établissement évalue la qualité du projet et y apporte les ajustements nécessaires. Il produit le bilan annuel de tous ses projets d'alternance.

1. Le déploiement du projet d'alternance

L'implantation et la réalisation du projet d'alternance comportent cinq grandes actions : sa diffusion et sa promotion auprès des différents publics, son démarrage, la préparation des stagiaires aux séquences en entreprise, la réalisation des séquences en entreprise et le réinvestissement des acquis dans la suite de la formation.

La première implantation nécessite souvent de nombreux ajustements en cours de route. Au fil des années, l'application du projet se stabilise.

1.1. La diffusion, la promotion et la valorisation du projet d'alternance

Pour démarrer le projet d'alternance, l'établissement met en place des campagnes de diffusion et de promotion ciblées en vue de joindre différents publics :

- La clientèle potentielle, pour faire connaître l'offre de services en alternance dans le programme d'études concerné;

- Les entreprises et les autres partenaires, pour solliciter et maintenir leur participation au projet d’alternance;
- Le personnel scolaire, pour confirmer l’engagement de l’établissement dans l’alternance et susciter son intérêt;
- La population locale, pour l’informer des initiatives éducatives de l’établissement et renforcer sa position d’engagement dans la communauté.

Valoriser la formation en alternance la rend attrayante et suscite la fierté de ses participants. Les meilleurs ambassadeurs de la formation en alternance sont encore ses acteurs.

1.2. Le démarrage du projet d’alternance

L’établissement met en marche les processus administratifs entourant le projet d’alternance. Ceux-ci touchent notamment la consignation et l’archivage des activités d’alternance dans les dossiers des stagiaires et leur déclaration dans les systèmes automatisés du Ministère. Ils incluent aussi la délivrance des attestations de participation aux entreprises au regard des mesures financières dont elles peuvent se prévaloir pour l’accueil de stagiaires.

Sur le plan pédagogique, l’établissement initie les apprenants à la formation en alternance et soutient leur appropriation de la démarche³⁰. Il les informe des modalités et des outils de suivi et d’encadrement qui leur seront offerts et les mobilise dans leur projet.

Lors du démarrage du projet, l’enseignant accompagne les stagiaires dans la recherche d’une entreprise d’accueil à partir du répertoire des entreprises intéressées par le projet et aptes à y participer, et en fonction des intérêts et des besoins de chacun. Une nouvelle entreprise fera l’objet d’une évaluation par le personnel enseignant, qui vérifiera si elle remplit les conditions nécessaires à la réalisation des activités de travail du projet d’alternance.

Dans certains cas, le jumelage entre le stagiaire et l’entreprise est déjà réalisé, par exemple lorsque le stagiaire est un travailleur de l’entreprise, comme cela arrive dans certains projets d’alternance accrue. Un bon jumelage est une condition de réussite du projet d’alternance.

Lorsque le jumelage se confirme, l’entente s’officialise par la voie d’un protocole d’entente signé par toutes les parties.

1.3. La préparation de chaque séquence en entreprise

Pour bien préparer les stagiaires à réaliser chaque séquence en entreprise, les enseignants concernés par l’alternance ajustent leur enseignement en fonction des contenus visés par cette séquence. Ils font des références fréquentes au milieu de travail, valorisent des approches expérientielles et soutiennent l’autonomie.

³⁰ Pour plus de détails, voir, dans le présent document, la partie Les trois temps pédagogiques de la démarche d’alternance dans la section Des dimensions pédagogiques à investir.

Les parcours scolaires qui mettent à profit la formation en alternance sont très diversifiés : ils peuvent inclure l'enseignement individualisé ou la reconnaissance des acquis et des compétences. Dans certains cas, comme l'alternance accrue, les stagiaires ne vont que très rarement en établissement et réalisent leurs apprentissages plus formels directement dans l'entreprise avec les ressources mises à leur disposition et un encadrement à distance par l'enseignant. La préparation aux séquences en entreprise est liée au type de parcours.

De son côté, le superviseur se prépare à accueillir le stagiaire en prenant connaissance du plan de formation et des activités de travail prévues dans la séquence en entreprise. Il planifie les activités à lui confier, se prépare à l'encadrer et à l'intégrer à l'entreprise.

1.4. La réalisation de chaque séquence en entreprise

L'enseignant responsable visite les stagiaires durant la séquence en entreprise. Ces visites peuvent se réaliser en mode présentiel et en mode distanciel, selon l'organisation du parcours d'alternance. Elles permettent de s'assurer de la conformité au plan de formation en entreprise des activités confiées au stagiaire et de vérifier l'adéquation des postes de travail, la disponibilité des équipements, la qualité de l'encadrement, la sécurité des lieux de travail, etc.

En outre, ces rencontres permettent à l'enseignant d'échanger activement avec le superviseur sur ses activités d'encadrement et de l'appuyer dans sa démarche par des outils et des conseils.

L'enseignant s'assure que les grilles d'observation et les évaluations en aide à l'apprentissage prévues au plan de formation sont utilisées par le superviseur. Il réalise ses propres activités d'évaluation en aide à l'apprentissage et, au besoin, il effectue l'enseignement correctif dans l'entreprise et les évaluations planifiées aux fins de la sanction.

Ces visites sont des occasions privilégiées de contact avec le stagiaire, pour s'assurer de la progression de ses apprentissages, de sa satisfaction quant à son parcours d'alternance et de son évolution professionnelle. L'enseignant vérifie que le stagiaire respecte les termes de l'entente : présence assidue, respect des horaires de travail et des règlements de l'entreprise, production des travaux et adoption d'attitudes professionnelles.

Ces visites permettent aussi de sceller la relation entre l'école et l'entreprise par un contact en triade entre le stagiaire, l'enseignant et le superviseur.

1.5. L'objectivation et le réinvestissement dans la poursuite de la formation

La fin de la séquence en entreprise donne lieu à un retour réflexif qui se réalise en milieu scolaire, ou à l'aide d'outils et de supports numériques si les activités se déroulent majoritairement en entreprise. Elle vise à faire le point sur les acquis avant la poursuite de la formation. Qu'elles se

réalisent en établissement ou en ligne, des moments précis et des ressources sont consacrés à ces activités essentielles³¹.

2. L'évaluation du projet d'alternance

L'évaluation du projet permet de mesurer le degré d'atteinte des résultats et de cibler des actions en vue d'en améliorer la qualité. Cette dernière sous-étape comporte deux actions : l'évaluation du projet d'alternance et la production du bilan annuel.

2.1. L'évaluation et l'ajustement du projet d'alternance

L'évaluation du projet d'alternance est de deux ordres : l'évaluation de chaque séquence en entreprise et l'évaluation globale du projet d'alternance.

Après chaque séquence en entreprise, une analyse est faite par le milieu scolaire sur des éléments tels que la qualité de l'accueil et de l'encadrement, la disponibilité du matériel et des équipements et la qualité des apprentissages réalisés. Cette appréciation fournit à l'établissement des renseignements essentiels sur la pertinence des contenus du plan de formation en entreprise au regard des possibilités présentes en milieu de travail et offre des pistes d'ajustement du projet. Cette réflexion permet aussi de jauger la qualité d'accueil des entreprises et d'offrir les appuis nécessaires.

À la suite de la première application du projet d'alternance, l'établissement procède à l'évaluation globale de l'ensemble de ses dimensions, ce qui permet l'ajustement des mécanismes pédagogiques, organisationnels, administratifs et financiers. Une partie de cette évaluation se réalise en collaboration avec l'entreprise et renforce les liens partenariaux.

2.2. Le bilan annuel

La production du bilan annuel des activités d'alternance permet à l'établissement de vérifier si les stratégies et les mesures établies pour créer des conditions de réussite donnent les résultats escomptés. Les données du bilan annuel permettent d'établir le plan d'action de la prochaine année en cernant les priorités sur lesquelles il faudra se pencher pour exploiter au maximum les avantages de l'alternance dans le programme d'études concerné.

Cette étude se généralise à l'ensemble des projets d'alternance et permet de s'interroger sur les perspectives de développement de toutes les activités d'alternance de l'établissement. Une planification à long terme favorise la stabilité et la qualité des projets, mais facilite également la mise en place cohérente de nouveaux projets et leur pérennisation.

Par ailleurs, la formation en alternance crée de nouvelles alliances et de nouvelles formes de collaboration entre le personnel de l'établissement, d'autres établissements et le réseau de partenaires, qu'il convient de souligner de façon formelle et gratifiante. Ces mesures de

³¹ Pour plus de détails, voir, dans le présent document, la partie Les trois temps pédagogiques de la démarche d'alternance dans la section Des dimensions pédagogiques à investir.

reconnaissance rendent hommage à leur engagement, font la promotion de la formation en alternance et encouragent la création de nouveaux projets d'alternance.

LES PARAMÈTRES MINISTÉRIELS D'ENCADREMENT

Des balises pédagogiques et organisationnelles structurantes

En formation professionnelle, l'encadrement des activités d'alternance travail-études s'inscrit à l'intérieur des balises pédagogiques et organisationnelles présentées dans ce document, qui visent à garantir un développement rigoureux de l'alternance de base et de l'alternance accrue à l'échelle nationale, tout en offrant la souplesse nécessaire aux particularités locales.

Les paramètres ministériels d'encadrement

En fonction de la définition de l'alternance, des conditions s'avèrent essentielles pour qu'un programme d'études soit considéré comme étant offert en alternance. Ces conditions correspondent, dans les faits, aux paramètres ministériels d'encadrement retenus par le ministère de l'Éducation aux fins de la reconnaissance et du financement des projets d'alternance ainsi que de la sanction.

Bien qu'un projet d'alternance puisse prolonger la durée du parcours de formation, il ne peut entraîner une réduction des heures prévues au programme d'études, pas plus qu'une réduction ou une augmentation du nombre des unités créditées en vertu du programme d'études.

Pour être considéré comme projet d’alternance, un programme d’études doit :

- Être offert par un établissement reconnu par le Ministère;
- Mener à une sanction des études en formation professionnelle :
 - diplôme d’études professionnelles (DEP);
 - attestation de spécialisation professionnelle (ASP);
 - attestation d’études professionnelles (AEP);
- Être suivi à temps plein.

Le projet d’alternance doit, minimalement, répondre aux critères suivants :

- Débuter par une séquence sous la responsabilité de l’établissement scolaire;
- Se terminer par une séquence sous la responsabilité de l’établissement scolaire;
- Inclure au moins deux séquences d’alternance en entreprise durant le programme d’études;
- Comporter un nombre d’heures en milieu de travail équivalent à :
 - pour l’alternance de base : de 20 % à 39 % de la durée du programme d’études;
 - pour l’alternance accrue : 40 % ou plus de la durée du programme d’études;
- Se composer :
 - soit de séquences de développement de compétences;
 - soit de séquences de mise en œuvre de compétences;
 - soit de séquences de développement et de mise en œuvre de compétences distinctes;
- Être conçu pour que :
 - les séquences de développement de compétences aient lieu avant la sanction des compétences concernées;
 - les séquences de mise en œuvre de compétences aient lieu après la sanction des compétences concernées et avant l’achèvement du programme d’études.

CONCLUSION

Reflet du monde actuel, le marché du travail, en constante évolution, requiert une adaptation continue des compétences de la main-d'œuvre québécoise. La mise en place de la formation en alternance travail-études fait appel au partage du pouvoir de former et au renforcement de partenariats de collaboration entre le milieu scolaire et le monde du travail pour une utilisation concertée des ressources disponibles dans les deux milieux.

Le déploiement de la formation en alternance interpelle plusieurs instances : le milieu scolaire et le milieu du travail, les partenaires associatifs, économiques et sociaux ainsi que les pouvoirs publics. La pertinence de cette approche éducative pour la qualité de la formation de la main-d'œuvre actuelle et future s'impose, puisqu'elle permet de répondre d'une manière adaptée aux réalités changeantes du monde du travail. La possibilité d'apprendre par des situations de travail en entreprise enrichit les cursus scolaires, personnalise les apprentissages et soutient la professionnalisation, en plus d'offrir aux entreprises la capacité de travail d'une main-d'œuvre dont elle contribue à la formation.

Chacune avec son degré d'exigences, les deux voies de l'alternance que sont l'alternance de base et l'alternance accrue favorisent un ajustement de la formation aux réalités évolutives du travail et contribuent à répondre aux enjeux d'adéquation formation-emploi. Le grand potentiel et la souplesse qui font la force de l'alternance suscitent un intérêt confirmé auprès des établissements scolaires, des stagiaires en alternance et des entreprises, tant en matière d'enrichissement des parcours et de conciliation travail-études que de formation de la main-d'œuvre.

Afin d'assurer un développement qualitatif, quantitatif et durable de l'alternance, il importe que son déploiement soit conforme aux paramètres nationaux qui en assurent la cohérence et l'unité dans toutes les activités d'alternance de la formation professionnelle au Québec.

Néanmoins, puisque l'alternance est avant tout affaire de terrain, unité ne signifie pas uniformité. C'est ainsi que ce cadre de référence veut fournir des balises pédagogiques et organisationnelles structurantes pour assurer la qualité éducative des projets d'alternance tout en offrant la souplesse nécessaire pour les ajuster aux réalités locales.

Par la publication du Cadre de référence de la formation en alternance, le ministère de l'Éducation veut soutenir la mise en place des projets de formation en alternance travail-études. Il vise une large diffusion de ses encadrements et de ses balises dans le but de pérenniser les activités d'alternance de base et d'alternance accrue, et d'en assurer un développement quantitatif et qualitatif harmonisé à l'échelle nationale.

ANNEXES

ANNEXE 1 – Alternance et buts de la formation professionnelle

Depuis la réforme des programmes d'études de la formation professionnelle selon l'approche par compétences, amorcée en 1986 et finalisée au milieu des années 2000, le ministère de l'Éducation a donné à la formation professionnelle ses finalités : répondre aux besoins de la personne, de la société et du monde du travail en préparant les apprenants à exercer des responsabilités et à participer à la vie socioéconomique de leur communauté³².

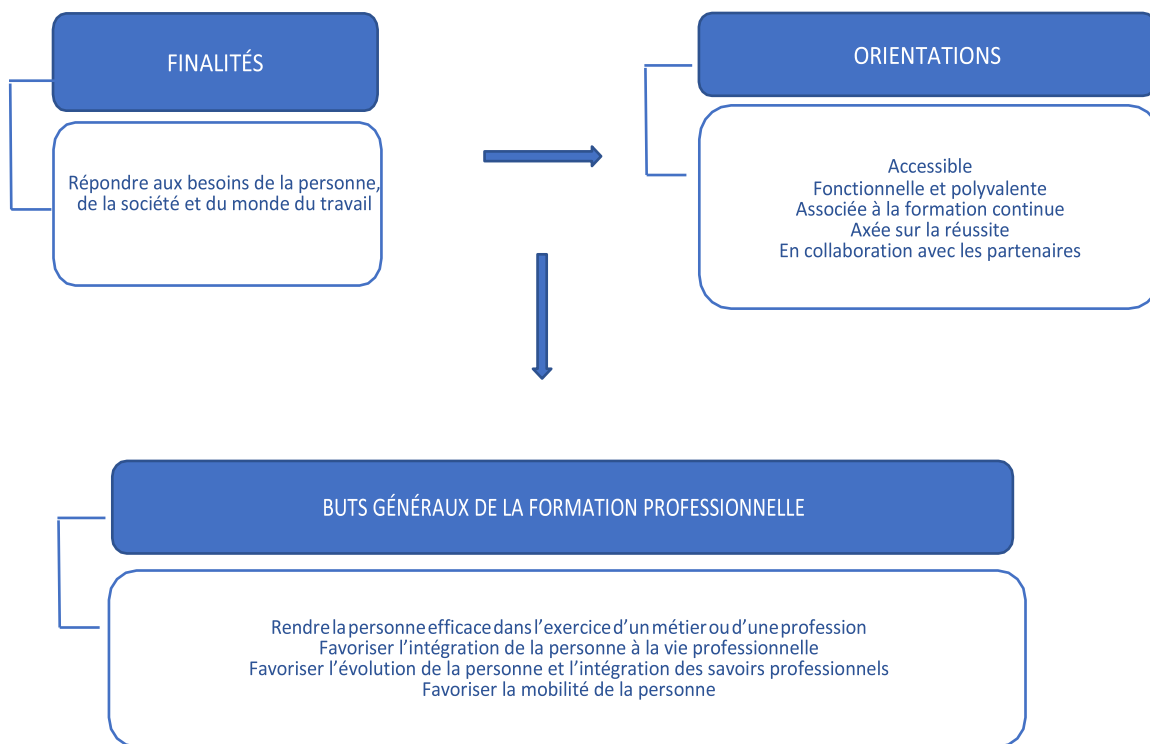
Cinq grandes orientations viennent préciser ces finalités. Elles visent une formation professionnelle qui soit :

1. Accessible afin de répondre aux besoins locaux, régionaux et nationaux de formation, et de favoriser des cheminements diversifiés;
2. Fonctionnelle et polyvalente afin de soutenir les pratiques changeantes et l'adaptation à l'évolution des métiers, et de mener à des contextes de travail variés;
3. Associée à la formation continue par des parcours scolaires qui facilitent les retours en formation dans une vision d'éducation tout au long de la vie;
4. Axée sur la réussite par une configuration des programmes visant une progression des niveaux de difficulté et une utilisation optimale des ressources d'apprentissage;
5. En collaboration avec les partenaires de l'éducation pour l'élaboration des programmes d'études et la tenue d'activités de formation conjointe avec le monde du travail.

De ces orientations découlent quatre buts généraux de la formation professionnelle qui balisent l'élaboration des programmes d'études professionnelles ainsi que leur enseignement :

1. Rendre la personne efficace dans l'exercice d'un métier ou d'une profession;
2. Favoriser l'intégration de la personne à la vie professionnelle;
3. Favoriser l'évolution de la personne et l'intégration des savoirs professionnels;
4. Favoriser la mobilité de la personne.

³² Ministère de l'Éducation (2002). *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Cadre général – Cadre technique*. Québec : Gouvernement du Québec. [\[En ligne\]](#)



Le ministère de l'Éducation a voulu ancrer le développement de la formation professionnelle dans la réalité des personnes, des entreprises et de la société. Cette ambitieuse visée ne se réduit donc pas à la seule préparation technique à l'exercice d'un métier ou d'une profession. Le Ministère cible aussi l'évolution personnelle et socioprofessionnelle de la personne apprenante.

Collaboratrice à l'élaboration et à la mise à jour des programmes d'études, l'entreprise est déjà présente dans le paysage éducatif de la formation professionnelle. Avec l'essor de la formation en alternance, l'entreprise est appelée à jouer un rôle prédominant par la réalisation d'activités de formation de plus en plus nombreuses en contexte réel. La formation en alternance doit rester axée sur la réussite des compétences des programmes d'études, tout en étant ouverte et polyvalente pour s'adapter à l'évolution des métiers et aux réalités des entreprises d'un secteur.

Pour ces raisons, la formation en alternance s'inscrit résolument dans les visées ministérielles concernant la formation professionnelle, et contribue fortement à la concrétisation des finalités, des orientations et des quatre buts généraux de la formation professionnelle.

ANNEXE 2 – Types de formation en milieu de travail en formation professionnelle

TYPE DE FORMATION	FINALITÉ	INTENTION PÉDAGOGIQUE	TYPE DE COMPÉTENCE	STATUT	UNITÉS RATTACHÉES	DURÉE EN PROPORTION DU PROGRAMME D'ÉTUDES
STAGES PRESCRITS	INITIATION	Initiation au milieu de travail	Traduite en situation	Obligatoire	OUI	De 4 à 20 %
	INTÉGRATION	Intégration au milieu de travail	Traduite en situation	Obligatoire	OUI	De 4 à 20 %
STAGES CLINIQUES (Secteur 19 – Santé)	INTERVENTION	Formation supervisée en milieu de travail	Traduite en comportement	Obligatoire	OUI	De 30 % à 45 %
FORMATION EN ALTERNANCE DE BASE	APPROPRIATION	Développement des compétences	Traduite en comportement Traduite en situation	Au choix de l'établissement	OUI	De 20 % à 39 %
		Mise en œuvre de compétences	Traduite en comportement Traduite en situation		NON	
FORMATION EN ALTERNANCE ACCRUE	APPROPRIATION	Développement des compétences	Traduite en comportement Traduite en situation	Au choix de l'établissement	OUI	40 % ou plus
		Mise en œuvre de compétences	Traduite en comportement Traduite en situation		NON	

NOTE : Les entreprises doivent pouvoir situer leurs rôles et leurs responsabilités selon les types de formation en milieu de travail auxquels elles contribuent. En tant que partenaires de formation, les entreprises ne sont pas uniquement sollicitées à la formation professionnelle :

- Au secondaire, les programmes de formation axée sur l'emploi et ceux de l'insertion socioprofessionnelle sont élaborés en alternance;
- Les ordres d'enseignement collégial et universitaire peuvent adapter leurs programmes d'études en projets d'alternance, dans des parcours appelés formation en alternance, stages coopératifs ou apprentissage intégré au travail.

ANNEXE 3 – Tableau comparatif Alternance de base et alternance accrue

CARACTÉRISTIQUE	ALTERNANCE DE BASE	ALTERNANCE ACCRUE
FINALITÉ	Appropriation des compétences	Appropriation des compétences
INTENTION PÉDAGOGIQUE	Développement de compétences Mise en œuvre de compétences	Développement de compétences Mise en œuvre de compétences
DURÉE	De 20 % à 39 %	40 % ou plus
SÉQUENCES D'ALTERNANCE	Continues Discontinues (perlées)	Continues Discontinues (perlées)
STATUT DU STAGIAIRE EN ALTERNANCE	Élève au travail	Travailleur aux études Élève au travail
RÉMUNÉRATION	Développement : au choix Mise en œuvre : obligation légale	Développement : habituellement Mise en œuvre : obligation légale

ANNEXE 4 – Tableau synthèse Processus organisationnels

Étape 1 : La mise en place des assises de la formation en alternance

1. L'installation d'une gouvernance locale de la formation en alternance
 - 1.1. L'élaboration des orientations stratégiques
 - 1.2. L'établissement d'une vision commune et partagée de l'alternance
 - 1.3. La gestion du changement
2. L'élaboration d'un cadre général de la formation en alternance
 - 2.1. Les processus pédagogiques
 - 2.2. Les processus organisationnels
 - 2.3. Les processus administratifs
 - 2.4. Les environnements numériques

Étape 2 : L'adaptation des programmes d'études en projets d'alternance

1. La réflexion stratégique sur le choix du programme d'études
 - 1.1. L'analyse du contexte interne
 - 1.2. L'analyse du contexte externe
 - 1.3. L'étude des incidences financières du projet
 - 1.4. La prise de décision
2. La mise au point du projet d'alternance
 - 2.1. La finalisation du projet d'alternance
 - 2.2. La conception et la production de l'instrumentation
 - 2.3. La formation et le soutien des acteurs de l'établissement et de l'entreprise
 - 2.4. La consolidation des partenariats de formation

Étape 3 : L'application des projets d'alternance

1. Le déploiement du projet d'alternance
 - 1.1. La diffusion, la promotion et la valorisation du projet d'alternance
 - 1.2. Le démarrage du projet d'alternance
 - 1.3. La préparation de chaque séquence en entreprise
 - 1.4. La réalisation de chaque séquence en entreprise
 - 1.5. L'objectivation et le réinvestissement dans la poursuite de la formation
2. L'évaluation du projet d'alternance
 - 2.1. L'évaluation et l'ajustement du projet d'alternance
 - 2.2. Le bilan annuel

RÉFÉRENCES

Sur l'évolution de l'éducation

- Cartier, M. (2018). *Le monde change* [vidéo]. [En ligne]
- Gimélec (2017). *Industrie du futur : la révolution des données*. Paris. [En ligne]
- Parr, M. (2014). Multimodale, l'école du 21^e siècle! *Magazine Éducation*. Réseau ÉdCan. [En ligne]
- UNESCO (2013). *Renouveler la vision des sociétés du savoir pour la paix et le développement durable*. Paris : UNESCO. [En ligne]

Sur l'autoformation et l'apprentissage autodirigé

- Boutinet, J. P. (2012). *Anthropologie du projet* (2^e édition). Paris : PUF.
- Carré, P., Moisan, A. et Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF.
- Foucher, R. (2000). *L'autoformation reliée au travail*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Parr, M. (2014). L'autoformation ou l'apprentissage autodirigé : l'école de demain? La mutation du rôle de l'enseignant. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 3(2). CPIQ. [En ligne]
- Parr, M. (2012). *L'enseignement individualisé – L'apprentissage autonome* [communication]. Colloque annuel de la TREAQFP, Québec. [En ligne]

Sur l'identité professionnelle et la professionnalisation

- Barbier, J.-M. (2006). Les voies nouvelles de la professionnalisation. Dans Lenoir, Y. et Bouillier-Oudot, M.-H., *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Québec : PUL. [En ligne]
- Bélisle, M., Mazalon, É., Bélanger, M. et Fernandez, N. (2020). Les stages cliniques dans les formations en alternance : étude de la portée quant à leurs caractéristiques et leurs retombées sur la professionnalisation. *Pédagogie médicale*, 21(1), 21-38. [En ligne]
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF. Collection Éducation et formation.
- Geay, A. (2016). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. Dans Wittorsky, R. (dir.), *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux* (p. 75-87). Presses Universitaires de Rouen et du Havre. [En ligne]
- Gremion, C. et Zinguinian, M. (2021). Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (27). Conseil académique des hautes études romandes en charge de la formation des enseignants (CAHR). [En ligne]
- Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. [En ligne]
- Savoyant, A. (1995). Une approche cognitive de l'alternance. *Bref. Centre d'études et de recherche sur les qualifications*, (118), 1-4. [En ligne]

Sur la formation en alternance

- Boujdaoui, M., Gagnon, C. et Breithaupt, S. (dir.) (2019). L'alternance en éducation et en formation. *Éducation et formation*, (e-314). [\[En ligne\]](#)
- Boujdaoui, M. et Gagnon, C. (2014). L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards? *Éducation et francophonie*, 42(1). [\[En ligne\]](#)
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel*. Québec : PUQ.
- Chochard, Y., Ryabets, T., Turcotte, C., Cloutier, F.-A. et Vallée Lebouthillier, M.-A. (2021). Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27(1), 311-326.
- Chochard, Y., Simoneau, F. B., Mazalon, E. et Villien, C. (2019). Les technologies de l'information et de la communication pour évaluer les séquences de stage : étude de cas d'un dispositif de formation professionnelle en alternance québécois. *Questions vives*, (31). [\[En ligne\]](#)
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Éduquer au numérique. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2018-2020*. Québec : Le Conseil. [\[En ligne\]](#)
- Gagnon, C. (2019). Le retour de stage en formation professionnelle au secondaire : pratiques d'accompagnement et didactique de l'alternance. *Éducation et formation*, (e-314), 17-35.
- Gagnon, C. (2018). Enseigner lors des visites de stages en formation professionnelle au secondaire en alternance : regard sur une fonction particulière des pratiques de supervision. Dans Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 71-90). Québec : PUQ.
- Gagnon, C. (2016). La fonction évaluative des pratiques de supervision dans les formations professionnelles en alternance. *Éducation permanente*, hors série. AFPA. [\[En ligne\]](#)
- Gagnon, C. (2007). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance. Étude de cas en formation professionnelle agricole* [thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. [\[En ligne\]](#)
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. *Éducation permanente*, 115(2), 79-88.
- 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). [\[En ligne\]](#)
- Landry, C. (2002). *La formation en alternance – État des pratiques et des recherches*. Québec : PUQ.
- Landry, C. et Mazalon, E. (1997). Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches. *Éducation permanente*, 131(2).
- Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur (2016). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. Québec : Gouvernement du Québec. [\[En ligne\]](#)
- Ministère de l'Éducation (2002). *Élaboration des programmes d'études professionnelles. Cadre général – Cadre technique*. Québec : Gouvernement du Québec. [\[En ligne\]](#)

- Parr, M. (2019). *Pour apprivoiser la distance – Guide de formation et de soutien aux acteurs de la formation à distance*. Montréal : REFAD. [\[En ligne\]](#)
- Prensky, M. (2010). *Teaching Digital Natives*. Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Stockless, A., et Villeneuve, S. (2017). Les compétences numériques chez les enseignants : doit-on devenir un expert? Dans Romero, M. *et al.* (dir.), *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle* (p. 141-148). Québec : PUQ.
- Roy, S., Mazalon, É. et Gagnon, C. (2017). Accompagner les stagiaires dans un dispositif d'alternance. Dans Jorro, A., De Ketele, J.-M. et Merhan, F. (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 163-176). Bruxelles : De Boeck.
- Zaouani-Denoux, S. et Mazalon, E. (dir.) (2019). *La formation en alternance – Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches*. Paris : L'Harmattan.

Sur l'accompagnement et l'encadrement

- Alfieri, O. (2019). *Favoriser la présence et les interactions sociales en apprentissage à distance* [communication]. Atelier de perfectionnement du REFAD. Montréal : REFAD. [\[En ligne\]](#)
- Agosta, D. (2012). Proposition d'une grille d'analyse des besoins d'aide des apprenants à distance. *Blog de TAD*. [\[En ligne\]](#)
- Boutinet, J.-P. (2007). L'accompagnement dans tous ses états. Dans Boutinet, J. P. *et al.*, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF.
- Dubeau, A., Beaulieu, M., Chochard, Y. et Plante, I. (2021). Stages en formation professionnelle du secondaire : perception des élèves de la qualité de la formation offerte en entreprise. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5). [\[En ligne\]](#)
- Facchin, S. (2017). *La rétroaction traditionnelle ou technologique? Impact du moyen de diffusion de la rétroaction sur la persévérance et la réussite scolaires* [rapport de recherche PAREA n° PA-2015-024]. Montréal : Cégep à distance. [\[En ligne\]](#)
- Fédération des commissions scolaires du Québec, Fédération des cégeps, Société de formation à distance et Association québécoise de l'alternance études-travail (2017). *Supervision des stagiaires en milieu de travail* [cours en ligne, formation des superviseurs]. [\[En ligne\]](#)
- Filliettaz, L., Rémerly, V. et Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11(1). [\[En ligne\]](#)
- Gagnon, C. (2020). L'accompagnement des élèves dans le cadre des stages : un processus en trois temps. Dans Mazalon, É. et Dumont, M. (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 315-336). Québec : PUQ.
- Garrison, D. R., Anderson, T. et Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet in Higher Education*, 2(2-3), 87105. [\[En ligne\]](#)
- Hamel, M. (2019b). *La pédagogie de l'empathie et son impact sur les apprentissages en ligne* [communication]. Atelier de perfectionnement du REFAD. Montréal : REFAD. [\[En ligne\]](#)
- Jacquinot, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? Ou les défis de la formation à distance. *Revue française de pédagogie*, (102), 55-67. [\[En ligne\]](#)

- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. Cadre théorique, définition et dimensions clés. *Distances et savoirs*, 2(8), 257-274. [[En ligne](#)]
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail. Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. *Éducation et francophonie*, 42(1), 113-135. [[En ligne](#)]
- Page, V. (2015). Établir une relation pédagogique à distance... est-ce possible? *Pédagogie collégiale*, 28(4). [[En ligne](#)]
- Petit, M. (2016). Caractéristiques d'une supervision à distance de stagiaires en enseignement en ce qui concerne la création d'un sentiment de présence. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(1). [[En ligne](#)]
- Rodet, J. (2012). Des fonctions et des plans de support à l'apprentissage à investir par les tuteurs à distance. *Blog de TAD*. [[En ligne](#)]

