

LE DEVELOPPEMENT DE L'ALTERNANCE EN FORMATION PROFESSIONNELLE DANS UN CONTEXTE QUEBECOIS

*Elisabeth Mazalon,
Ph.D, professeure à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Ca),
coresponsable du Collectif de Recherche sur la Formation Professionnelle (CRFP),
chercheure au Centre d'Études et de Recherches sur les Transitions de l'Apprentissage (CÉRTA)
et à l'Institut de Recherche sur les Pratiques Éducatives (IRPÉ)*

*Claudia Gagnon,
Ph.D, professeure à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Ca),
coresponsable du Collectif de Recherche sur la Formation Professionnelle (CRFP),
chercheure de l'Equipe de recherche sur la Qualification et l'Insertion Socioprofessionnelle
des jeunes Adultes Québécois (QISAQ) et à l'Institut de Recherche sur les Pratiques Éducatives (IRPÉ)*

*Sandra Roy,
doctorante en éducation à l'Université de Sherbrooke (Ca),
membre de l'Institut de Recherche sur les Pratiques Éducatives (IRPÉ) et
du Centre d'Études et de Recherches sur les Transitions de l'Apprentissage (CÉRTA)*

■ Les formations professionnelles initiales offrant des programmes en alternance sous l'appellation "Alternance Travail-Etudes" (ATE) au Québec, ou "enseignement coopératif" dans le reste du Canada, constituent les manifestations les plus organisées de la tendance à une redéfinition des frontières et des rapports entre l'éducation et le travail. Ces pratiques de formation, qui allient plus d'un stage en entreprise et des périodes de formation en établissement scolaire, se multiplient, s'introduisent de plus en plus dans les programmes de type professionnel, aussi bien en formation professionnelle initiale qu'en formation continue. La formation professionnelle initiale, interface entre le monde de l'éducation et celui du travail, devient donc un lieu où se croisent d'importants enjeux, et subit ainsi des restructurations reflétant des politiques et des mesures qui prônent un rapprochement entre les systèmes éducatif et productif. Dans le contexte québécois, l'alternance se développe essentiellement pour poursuivre deux grandes finalités : l'amélioration de la qualité de la formation et l'adéquation formation emploi dans un contexte de pénurie de main-d'œuvre.

Afin de mieux appréhender cet objet d'étude dans un contexte québécois, nous présenterons une brève synthèse du portrait sociohistorique de l'évolution de l'alternance au Québec¹. Ensuite, nous exposerons le cadre de référence du modèle prescrit par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006). Finalement, nous dégagerons quelques facteurs qui, selon nous, freinent le développement quantitatif et qualitatif de l'alternance en formation professionnelle initiale comme souhaité dans les programmes de formation professionnelle au Québec.

UNE FORMALISATION POLITIQUE ET INSTITUTIONNELLE DE L'ALTERNANCE SOUTENUE PAR DES MESURES FINANCIERES

"L'alternance en sciences de l'éducation procède d'une succession de périodes de travail ou de vie active en entreprise, et de périodes "d'études" dans un établissement de formation s'inscrivant dans un rapport théorie-pratique" (Bourgeon, 1979, p. 11). Alors que certains considèrent l'alternance de façon générale comme une approche (Audet, 1995) ou un courant pédagogique (Danvers, 1992), d'autres y voient plutôt, sans les opposer, un mode d'organisation de la formation (Mathey-Pierre, 1998 ; Meq, 2001) ou une formule éducative, une stratégie pédagogique (Meq, 2006) ou de formation.

Au Canada, c'est au cours des années 1950 et 1960 que les formations en alternance se répandent dans l'enseignement postsecondaire pour préparer au plus vite des professionnels capables d'assumer la révolution technologique. Selon Ryder (1987) cette formule déjà utilisée aux États-Unis, depuis 1906, sous l'appellation de *cooperative education* a été initiée par Schneider pour la formation d'ingénieurs à l'université de Cincinnati. Les motivations de Schneider à prévoir des périodes de stage dans le milieu productif à cette époque restent le point d'ancrage du développement de l'alternance dans les formations postsecondaires au Canada. En effet, selon Grubb et Villeneuve (1995), l'enseignement coopératif est un moyen de nivellement social pour répondre à la demande croissante d'employés hautement spécialisés. À cet égard, les employeurs considèrent de plus en plus les programmes d'enseignement coopératif comme étant des instruments privilégiés de recrutement. Au Québec, l'Université de Sherbrooke, afin de se distinguer des autres universités et de recruter une nouvelle clientèle, a été la première institution universitaire à choisir ce régime à partir de 1966. Cependant, il faudra attendre les années 1980 pour que l'alternance se développe dans les établissements d'ordre secondaire et postsecondaire de type professionnel.

¹ Une partie de la section suivante reprend, en les actualisant, certains propos exposés dans les articles de Landry et Mazalon (2002, p. 11-29), Mazalon et Bourassa (2003, p. 189-195).

Pourtant, dès 1985, son implantation est fortement encouragée par la participation financière du gouvernement du Canada, qui s'est traduite sous la forme d'un programme appelé "alternance travail-études". Cette initiative du gouvernement du Canada a été fortement motivée, d'une part, par l'augmentation d'une population au chômage et, d'autre part, par le développement de l'alternance dans les pays industrialisés. L'objectif général du programme "alternance travail-études" était assez éloquent :

"Stimuler la mise en œuvre de projets d'alternance travail-études à l'intention des étudiants de niveau secondaire et postsecondaire pour faciliter ainsi leur transition du monde des études au monde du travail à plein temps et favoriser leur intégration au marché du travail (Emploi et Immigration Canada, 1982, p. 2)."

Parallèlement aux subventions du fédéral, à partir de 1986, un plan d'action de valorisation de la formation professionnelle, sous l'égide du ministère de l'Éducation du Québec, recommande une action concertée de l'école et de l'entreprise. Dans cette perspective, le gouvernement du Québec instaure l'année suivante l'alternance, sous l'appellation Alternance Travail-Etudes (ATE) dans les cheminements particuliers de formation visant l'Insertion Sociale et Professionnelle de Jeunes (ISPJ) de 16 à 18 ans en difficulté d'apprentissage. Aussi, au fil des ans, cet intérêt pour l'alternance est ressorti de plus en plus fortement à travers les documents officiels du ministère de l'Éducation. A partir de 1992, l'alternance s'étend également à la formation professionnelle et technique. En rendant accessibles des mesures de financement et l'instauration du crédit d'impôt favorisant l'accueil de stagiaires, le gouvernement du Québec formalise le programme de financement des projets d'alternance travail-études développés sous une base volontaire dans les programmes de formation professionnelle et technique. Landry et Mazalon (2002) constatent que l'alternance au Québec s'est constituée selon trois approches dominantes. Au début des années 1960, *une approche professionnalisante* de la formation universitaire qui adopta l'enseignement coopératif dans les programmes d'ingénierie. Par la suite, au cours des années 1980, et en considérant le lien entre les problématiques de formation et de l'emploi, les politiques orientent l'alternance selon une approche de type socioéconomique que d'autres nommeront *approche sociopédagogique* (Bourgeon, 1979) privilégiée auprès des populations à risque. Finalement, pour répondre de plus en plus à un besoin de main-d'œuvre dans certains secteurs et pour rapprocher la formation des situations de travail, *l'approche qualifiante* de l'alternance est de plus en plus privilégiée sous l'appellation Alternance Travail-Etudes (ATE), particulièrement par la négociation, entre l'école et l'entreprise, de plans de formation intégrant plusieurs stages dans les programmes d'études initiaux en formation professionnelle.

La partie suivante est consacrée à la description du modèle de l'alternance en vigueur

au Québec dans les programmes de formation professionnelle initiale, afin de mieux comprendre le contexte institutionnel et organisationnel dans lequel les recherches sur l'alternance se sont développées au Québec. Ceci nous permettra d'identifier les principes organisationnel et pédagogique sur lesquels nous nous appuyons pour interroger les limites actuelles du développement quantitatif et qualitatif de l'alternance.

UNE MISE EN ŒUVRE SUR UNE BASE VOLONTAIRE

Les programmes d'études en formation professionnelle initiale intègrent tous, à l'exception du secteur de la construction, un stage d'intégration obligatoire de trois semaines ou plus crédité pour la diplomation. La mise en œuvre de l'alternance dans les programmes d'études se fait, d'une part, sous la responsabilité des administrateurs scolaires ou suivant l'initiative des acteurs pédagogiques, principalement les enseignants. D'autre part, dans un contexte où le développement de l'alternance se fait sur une base volontaire et est soutenue par des subventions de démarrage et de fonctionnement, elle devient selon Landry et Mazalon (2002) "une stratégie de positionnement et de différenciation sur l'échiquier compétitif de la formation où le financement des institutions s'effectue surtout en fonction du nombre d'élèves" (p. 25).

Pour soutenir la mise en œuvre de projet en Ate, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a développé une documentation en trois parties : *le Cadre de référence*, un *Guide organisationnel* et un *Guide pédagogique* (MELS, 2006). Dans ces documents l'alternance travail-études est définie comme :

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

La définition du gouvernement met particulièrement l'accent sur les deux lieux de formation et renvoie à une conception générique de l'alternance qui englobe toute formation complémentaire entre l'école et l'entreprise. Selon les auteurs québécois, cette vision de complémentarité s'inscrit dans les nouveaux rapports qui s'établissent entre l'école et l'entreprise (Doray et Fusulier, 2002 ; Landry et Mazalon, 2002) dans un but de revalorisation de la formation professionnelle (Maroy et Doray, 2001). Le Mels, dans son étude comparative des modèles organisationnels en formation professionnelle dans quelques provinces canadiennes et quelques pays européens

(Lévesque, 2007), est très clair et dit poursuivre les objectifs suivants : assurer l'adéquation de la formation professionnelle aux besoins en constante évolution du marché du travail, soutenir la persévérance et la réussite éducative ainsi que l'insertion en milieu de travail. Pour l'année 2008-2009, 58 établissements du réseau secondaire québécois offraient 293 projets d'alternance travail-études touchant 86 programmes d'études en formation professionnelle.

Cependant, tant au secondaire qu'au collégial, il y a relativement peu de projets et, malgré une croissance évidente, les projets d'alternance ne touchent que 12 % de la clientèle en formation professionnelle. Le développement et le maintien de l'alternance dans les programmes fluctuent en fonction du soutien financier et des besoins locaux en matière de main-d'œuvre. Sur le plan éducatif, le guide pédagogique dédié aux intervenants du milieu scolaire appuie une stratégie éducative qui vise clairement une alternance intégrative centrée sur la conformité des apprentissages avec les objectifs du programme d'études tout en adoptant une approche pédagogique où l'élève est acteur central de sa formation (Mels, 2006). De l'institutionnel à l'actoriel (Clénet, 1998), en passant par l'organisationnel, comment les recherches québécoises ont balisé cet objet d'étude et quelle place est réservée au sujet apprenant et aux potentialités pédagogiques de l'alternance ?

UN CHAMP DE RECHERCHE PRIVILEGIANT UNE PERSPECTIVE INSTITUTIONNELLE ET ORGANISATIONNELLE

Parallèlement à la mise en œuvre des projets d'alternance en formation professionnelle initiale, un champ d'études sur les pratiques d'alternance travail-études s'est développé au Québec en sciences de l'éducation (Landry et Mazalon, 2002). C'est sous l'effigie du concept de partenariat école-entreprise (Landry et Serre, 1994), des nouveaux modes de formation professionnelle (Tremblay et Doray, 2000) et de la concertation éducation-travail (Hardy, 2003) que les chercheurs posent peu à peu les balises théoriques et empiriques de la formation en alternance au Québec.

Les auteurs québécois empruntent essentiellement à la sociologie et à ses différents courants (Crozier et Friedberg, 1977 ; Boltanski et Thévenot, 1991 ; Blumer, 1969) pour aborder le rapprochement et la coopération entre les acteurs éducatifs et économiques dans les pratiques d'alternance. Ces cadres théoriques sont pris, entre autres, comme points de repère pour qualifier la nature des échanges observés entre l'école et l'entreprise. Finalement, ils ont eu l'intérêt d'aborder l'alternance dans une perspective interorganisationnelle, relations à construire entre les institutions et dans une perspective actorielle (Clénet, 1998) permettant de caractériser la dynamique sous-jacente aux relations entre les individus ainsi que les processus par lesquels

chacun attribue un sens à sa réalité. Les chercheurs s'accordent pour dire que les interprétations de leurs résultats se heurtent à la complexité des relations à construire et concluent que les relations école-entreprise empruntent des logiques différentes selon les projets et les acteurs en cause et, comme le souligne Payeur, Caron et Emond (2000) : "l'adhésion au développement de l'alternance s'appuie sur des motifs très diversifiés qui suggèrent des logiques d'action très différentes qui renvoient au positionnement sociétal des acteurs" (p. 10). Dans cette visée, nous observons que le discours pédagogique de l'alternance et le statut réservé au sujet apprenant dans un contexte de formation en alternance restent encore trop absents des débats éducatifs au Québec.

UNE ALTERNANCE EN FORMATION PROFESSIONNELLE POUR QUOI ? POUR QUI ?

Globalement, nous constatons que même si les recherches québécoises adoptent différentes entrées pour étudier l'ingénierie de l'ATE, de l'institutionnel à l'actoriel en passant par l'organisationnel (Clénet et Demol, 2002), elles visent essentiellement à démontrer l'efficacité optimale ou pas des relations formation-travail, école-entreprise, théorie-pratique, ou l'arrimage des pratiques éducatives des acteurs (Gagnon, 2008). A l'instar de Doray et Fusulier (2002), nous avançons que l'institutionnalisation du rapprochement école-entreprise dans le contexte québécois est asymétrique. Cette asymétrie tient d'abord au fait que la majorité des interventions publiques vise l'organisation scolaire plutôt que l'entreprise et donne à l'étudiant un statut d'élève, comme perçu dans les formations traditionnelles, plutôt qu'une reconnaissance de l'acteur, sujet apprenant tout au long de la vie. Nos dernières études, Mazalon, Beaucher et Langlois (2010), Gagnon (2008) ; Mazalon, Gagnon, Boucher et Roy (2011), ont permis une incursion dans un référent didactique et pédagogique des pratiques d'alternance en formation initiale. Spécifions que notre réflexion se situe dans la logique d'action de l'*alternance qualifiante* plutôt que *socialisatrice* (Fusulier, 2001 ; Fusulier et Maroy, 2002), en ce sens que l'intention pédagogique, suivant la typologie de Tilman et Delvaux (2000), vise la *qualification*. Avec cette formule, "l'entreprise contribue à faire acquérir les bases du métier" (Tilman et Delvaux, 2000, p. 21), voire un *perfectionnement*, qui va au-delà de la qualification de base. Cette situation de l'intention pédagogique n'exclut cependant pas les objectifs d'*observation* et de (*re*)*socialisation* qui peuvent intervenir à tout moment de l'apprentissage en entreprise mais qui, dans le contexte de la formation professionnelle initiale, ne constituent pas une fin en soi. L'analyse transversale des conclusions de nos études met en évidence, entre autres, deux dimensions qui, selon

nous, devraient être prises en considération pour un développement quantitatif et qualitatif de l'alternance : la reconnaissance du potentiel formateur de l'entreprise et la reconnaissance du sujet apprenant et de son expérience. Les conclusions de l'étude de Gagnon (2008) sur les pratiques éducatives des enseignants et des formateurs en entreprise dans les programmes d'études agricoles soulignent que la planification rigoureuse des objets de formation, tant à l'école qu'en entreprise par les enseignants, ne tient pas compte malheureusement des autres objets de formation abordés en entreprise. Par ailleurs elle ignore notamment les apprentissages informels dans le processus de formation et d'évaluation. Ainsi, comme le soulignaient déjà Savoie-Zajc et Dolbec (2002), "ce n'est pas l'expérience du stage qui est génératrice de la trajectoire des apprentissages, mais bien la structure scolaire des modules théoriques qui fournit un cadre aux expériences du milieu du travail" (p. 242). Si les objets de formation en entreprise ne sont pas mis en valeur, il en est de même pour le rôle du superviseur dans l'entreprise. Afin de mieux comprendre ce qui se passait dans les entreprises et dans le but de promouvoir l'alternance auprès des centres de formation professionnelle, une étude mandatée par le Ministère de l'Éducation, du Loisirs et du Sport (2010) a été effectuée dans les entreprises participantes. Cent trente-sept superviseurs de petites et de grandes entreprises ont complété un questionnaire ou ont participé à des entrevues. Les résultats de cette étude (Mazalon, Gagnon, Boucher et Roy, 2011) révèlent la présence d'un certain guidage de l'activité (Savoyant, 1995) effectué par les superviseurs en entreprises participants. S'inscrivant dans la théorie de l'activité, Savoyant (1995) présente le guidage comme l'objet même de l'activité du formateur en entreprise, qui devrait effectuer des opérations d'exécution, de contrôle et d'orientation auprès du stagiaire. Les réponses des superviseurs quant aux actions posées auprès des stagiaires suggèrent par contre que le guidage se limite essentiellement ou principalement aux opérations d'exécution, qui consistent à dire "ce qu'il faut faire et non pourquoi il faut le faire" (p. 93). Bien que la description des opérations d'exécution demeure une activité formative essentielle (Mayen, 1999), le fait de limiter le guidage à la description des opérations d'exécution pourrait par exemple avoir comme conséquences de "générer ou de renforcer l'idée qu'il n'y a qu'une voie pour atteindre le but [et de] relier la réussite de l'action à son seul résultat immédiat" (p. 29). Plus largement, ces résultats en ce qui a trait au guidage de l'activité effectué par les superviseurs vont dans le sens d'une conception du stage qui vise l'application et la mise en œuvre de ce qui a été préalablement vu en centre de formation plutôt que comme un espace d'apprentissage et de développement des compétences, ce qui, on le sait, se situe en porte à faux avec les objectifs de l'alternance en formation professionnelle. Dans ce sens, à notre avis, et comme l'a souligné ailleurs Gagnon (2008), il importe d'outiller davantage les superviseurs en entreprises en matière de guidage de l'activité et d'opérations d'orientation afin que non seulement ils intègrent dans leurs actions auprès des stagiaires le fait de nommer

ou de définir des règles d'action, mais également qu'ils dégagent ou permettent aux élèves de "dégager les connaissances qui les fondent" (Savoyant, 1995, p. 97).

En ce qui a trait à la place consacrée au sujet apprenant et à son expérience, les résultats de nos recherches montrent encore une fois que les fondements intentionnel, organisationnel et pédagogique des projets en alternance visant essentiellement à assurer la conformité des apprentissages avec les objectifs du programme d'études (MELS, 2006) ne tiennent pas compte de l'expérience passée et présente du sujet apprenant. Nous avançons que ces pratiques, les plus courantes, s'apparentent au modèle "traditionnel" de la typologie de Guile et Griffiths (2001) qui classifie les curriculums favorisant une alternance entre l'école et le monde du travail. Ce modèle perpétuerait les divisions entre la formation à l'école et ses apprentissages formels d'un côté et la formation en entreprise et ses apprentissages informels de l'autre côté. Ici, l'hypothèse serait que l'apprenant peut intégrer seul les composantes de sa formation et que c'est à lui de faire le lien entre les apports du centre de formation et ceux de l'entreprise (Dumont et Wilk, 1992). Nous pensons que pour être féconds, ces apprentissages nécessitent un haut niveau d'autonomie personnelle (Geay, 1998) qui doivent être encadrés et soutenus par des activités réflexives en continuité avec le projet professionnel du sujet apprenant.

Aussi, nous appuyant sur une approche socioconstructiviste de l'apprentissage, nous avançons que l'alternance propose, au sens de Vygotski, une zone proximale de développement du sujet apprenant dans laquelle il découvre ce qu'il ne sait pas et ce qu'il est capable de faire. Nous postulons que cet écart didactique se formaliserait dans le projet de formation de l'apprenant en lien avec son projet professionnel et favoriserait son développement professionnel, lequel est davantage situé à long terme. Les conclusions de nos études montrent, à l'instar de Bachelard (1994), que les deux lieux d'apprentissage permettent à l'élève de se forger une opinion sur l'intérêt d'un métier, mais aussi d'établir des projets d'avenir. Dans ce contexte, l'alternance dans la dynamique école-entreprise donne la possibilité au sujet apprenant d'avoir un vécu de référence qu'il peut analyser pour donner un sens à ses apprentissages (Froger, 2004 ; Mazalon et Bourassa, 2003 ; Mayen 1999) et définir les connaissances à acquérir (projet personnel de formation) en cohérence avec son projet professionnel. Aussi, pour favoriser un véritable apprentissage en contexte, il faudrait que l'alternance se situe plutôt dans une perspective de type "conjonctif" (*connectivity*) qui survient lorsqu'il y a arrimage entre l'école et l'entreprise pour aider le sujet apprenant à intégrer les apprentissages réalisés et à se développer comme personne.

Finalement, notre réflexion met en évidence que l'importance donnée à la structure scolaire et l'ampleur du contrôle exercé par l'école sur ce qui doit être fait pendant les séquences de formation en entreprise limite les potentialités pédagogiques de l'alternance mentionnées ci-dessus. C'est dans ce sens que nous pensons que l'absence

de reconnaissance du potentiel formateur de l'entreprise et de la dimension personnelle du sujet apprenant (Geay, 1991) altère les visées éducatives de l'alternance en formation professionnelle et limite son développement.

EN CONCLUSION...

En somme, le développement de l'alternance au Québec s'est davantage réalisé en fonction du contexte socioéconomique que suivant des intérêts pédagogiques. De même, le développement de la recherche sur l'alternance en sciences de l'éducation a principalement porté, depuis une quinzaine d'années, sur le partenariat école-entreprise dans une perspective économique et sociologique laissant plus ou moins de côté les aspects éducatifs de l'alternance.

Alors que d'un point de vue éducatif, le récent guide pédagogique dédié aux intervenants du milieu scolaire vise clairement une alternance intégrative centrée sur la conformité des apprentissages avec les objectifs du programme d'études tout en adoptant une approche pédagogique où l'élève est acteur central de sa formation (Mels, 2006), nos recherches ont montré que l'alternance repose essentiellement sur l'organisation scolaire et laisse, en définitive, très peu de place au sujet apprenant, acteur de sa formation, et aux apprentissages en situation.

Pour viser un développement de l'alternance en formation professionnelle, il importe de penser un système souple, ancré sur le développement professionnel du sujet apprenant et la reconnaissance plus large de l'apprentissage en situation. A notre avis, ce n'est qu'en reconnaissant la place de l'entreprise dans la formation, plutôt qu'en envisageant celle-ci comme un simple exécutant de l'organisation scolaire, que nous mettrons en évidence la complémentarité des modalités formelles, informelles et non formelles dans le développement professionnel de la future main-d'œuvre.

BIBLIOGRAPHIE

Audet, C. (1995). *L'alternance en formation professionnelle au secondaire : défis, limites et conditions de réalisation*. Conseil supérieur de l'éducation. Québec, Canada : gouvernement du Québec.

Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris, France : L'Harmattan.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism : Perspective and Method*. Englewood Cliffs, Upper Saddle River, Etats-Unis : Prentice Hall.

- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris, France : Gallimard.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris, France : UNMFREO.
- Caron, L. & Payeur, C. (2000). *Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional*. Québec, Canada : Université Laval, Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Educative et Scolaire (Crires).
- Clénet, J. & Demol, J.N. (2002). Recherches et pratique d'alternance en France. Deux approches et leurs orientations. In Landry C. (coord.) *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches* (p. 83-108). Sainte-Foy, Canada : Puq.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance. Etre formé et/ou se former ?* Paris, France : L'Harmattan.
- Conseil supérieur de l'Education (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation. Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation*. Québec, Canada : Ministère de l'Education du Québec.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris, France : Seuil.
- Danvers, F. (1992). *700 mots-clefs pour l'éducation*. Québec, Canada : Pul.
- Donnay, J. & Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.
- Doray, P. & Fusulier, B. (2002). Le développement paradoxal de l'alternance au Québec. Un point de vue macrosocial. In Landry C. (coord.) *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches* (p. 275-308). Sainte-Foy, Canada : Puq.
- Dumont, M. & Wilk, D. (1992). *Pour une alternance qualifiante*. Paris, France : Centre Inffo.
- Emploi et Immigration Canada (1982). *Accord Canada-Québec sur la formation professionnelle des adultes pour les années 1982-83, 1983-84, 1984-85*. Ottawa, Canada : Emploi et Immigration Canada.
- Froger, A. (2004). L'accompagnement formatif dans le système d'apprentissage, pour une alternance interactive. *Actualité de la formation permanente*, 188, 29-35.
- Fusulier, B. (2001). *Articuler l'école et l'entreprise*. Paris, France : L'Harmattan.
- Fusulier, B. & Maroy, C. (2002). La formation en alternance en Belgique francophone : développements pratiques et théoriques. In Landry C. (coord.) *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches* (p. 109-134). Sainte-Foy, Canada : Puq.

- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Etudes de cas en formation professionnelle agricole*. Thèse de doctorat en éducation. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Geay, A. (1991). L'alternance éducative. *Actualité de la formation permanente*, 115, 6-9.
- Guile, D. & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, 14(1), 113-131.
- Grubb, W.N. & Villeneuve J.C. (1995). *Cooperative Education in Cincinnati*. Berkeley, CA, Etats-Unis, National Center for research in Vocational Education.
- Hardy, M. (dir.) (2003). *Concertation éducation-travail, politiques et expériences*. Québec, Canada : Puq.
- Landry, C. & Mazalon, E. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. In Landry C. (coord.) *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Sainte-Foy, Canada : Puq.
- Landry, C. & Serre, F. (dir.). (1994). *Ecole et entreprise vers quel partenariat ?* Sainte-Foy, Canada : Puq.
- Lévesque, J. (2007). *Modèles organisationnels d'alternance travail-études et formation professionnelle et technique dans quelques provinces canadiennes et quelques pays. Document synthèse*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue.
- Maroy, C. & Doray, P. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie : les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mathey-Pierre, C. (1998). Dans les coulisses de l'alternance ; la parole est aux formateurs. *Education permanente*, 136, 79-86.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.
- Mazalon, E. (2007). Les projets professionnels des jeunes et l'implication de l'entreprise dans les formations en alternance travail-études. *Observatoire Jeunes et Société*, 6(4), 2-4.
- Mazalon, E. (1998). Les représentations des acteurs de l'alternance travail-études : une formation au service de quel partenariat ? In Demol J.N., Pillon J.M. (coord.) *Alternance, développement personnel et local* (p. 229-238). Paris, France : L'Harmattan.
- Mazalon, E. ; Beaucher, C. ; Langlois, M. (2010). L'évolution et la détermination des

projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(10), 1-20.

Mazalon, E. & Bourassa, B. (2003). Alternance en formation professionnelle au Québec. Du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. In Hardy M. (coord.) *Concertation éducation travail politiques et expériences* (p. 187-208). Sainte-Foy, Canada : Puq.

Mazalon, E. ; Gagnon, C. ; Boucher, R. ; Roy, S. (2011). *Les pratiques de supervision en entreprise dans un contexte d'alternance travail-études en formation professionnelle*. Rapport d'étude. Sherbrooke, Canada : Centre d'Etudes et de recherches sur les transitions et l'apprentissage, Université de Sherbrooke.

Ministère de l'Education, du Loisir et du Sport (2006). *Alternance travail-études en formation professionnelle et technique. Cadre de référence*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec, Secteur de la formation professionnelle et technique. [en ligne] <http://www.inforoutefpt.org/ate>

Ministère de l'Education du Québec. (2001). *L'alternance en formation professionnelle et technique, cadre de référence*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Secteur de la formation professionnelle et technique.

Payeur, C. ; Caron, L. ; Emond, N. (2000). *L'alternance : pratique structurante ou alternative pédagogique. Eléments d'analyse d'une dynamique régionale*. North York, Canada : York University, Centre de recherche sur le travail et le syndicalisme.

Ryder, K.G. (1987). Social and educational roots. In Ryder K.G., Wilson J.W. and associate *Cooperative education* (p. 1-12). San Francisco, Etats-Unis : Jossey-Bass publishers.

Savoie-Zajc, L. & Dolbec, A. (2002). L'alternance dans un programme de formation en pâte et papier. Une vision systémique. In Landry C. (coord.) *La formation en alternance : état des pratiques et des recherches* (p. 217-246). Sainte-Foy, Canada : Puq.

Savoyant, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Education permanente*, 123, 91-100.

Tilman, F. & Delvaux, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon, France : Chronique Sociale.

Tremblay, D.G. & Doray, P. (2000). *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle ? Rôle des acteurs et des collaborations*. Sainte-Foy, Canada : Puq.