

L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études

par *Élizabeth Mazalon, Chantale Beaucher et Michelle Langlois*

RÉSUMÉ

Depuis plus d'une dizaine d'années, le gouvernement du Québec s'efforce de favoriser le développement de l'alternance travail-études (ATE) dans les programmes de formation professionnelle et technique. Le présent article expose les résultats d'une étude dont les objectifs sont d'identifier et de décrire, à différentes étapes du processus de l'ATE, les projets professionnels d'élèves. Il ressort que ce modèle de formation, dans son organisation pédagogique, influencerait le développement des projets des élèves et que le processus itératif des stages intégrés dans un programme d'études est une condition favorisant l'orientation, la qualification et l'intégration sur le marché du travail de cette future main-d'œuvre.

INTRODUCTION

De nombreux pays industrialisés connaissent depuis plus d'une décennie un nombre croissant de tentatives de rapprochement du monde de l'éducation et du monde du travail dans les politiques éducatives. Cette tendance contemporaine a été fortement influencée, notamment, par les changements profonds sur les modes d'organisation du travail induits par les progrès technologiques et la mondialisation des échanges sociaux et économiques de ces pays. Ceci a un effet manifeste sur les exigences en termes de qualification et de compétences imposées aux futurs travailleurs. Afin de répondre aux défis majeurs que pose désormais le monde du travail, l'UNESCO (2002) invite à « lier le monde du travail, la formation professionnelle et le savoir » (p. 2). Quant à Bourdon et Vultur (2007), ils notent que la transformation rapide des caractéristiques des emplois « force une redéfinition continue de l'articulation formation-emploi qui débouche sur un nouveau partage des rôles dans la formation entre l'école et l'entreprise » (p. 7). Dans cette optique, aux États-Unis, Rojewski (2002) interpelle principalement la formation professionnelle et technique et réclame l'intégration plus systématique de sessions de formation en milieu de travail à l'intérieur des programmes de formation structurée. 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 (Landry et Mazalon, 2002).

Les formations professionnelles initiales offrant l'alternance travail-études (ATE) au Québec, ou l'enseignement coopératif dans le reste du Canada, constituent les manifestations les plus organisées de la tendance actuelle à une redéfinition des frontières et des rapports entre l'éducation

et le travail. Aussi, ces pratiques de formation qui allient séjours en entreprise et périodes d'études en établissements de formation, se multiplient, s'introduisent de plus en plus dans les programmes de type professionnel, aussi bien en formation professionnelle initiale qu'en formation continue. En outre, ces pratiques de formation s'intègrent à un champ de recherche plus large qui questionne le mode d'organisation et le modèle pédagogique de l'alternance en formation.

Ainsi, dans un contexte de développement de l'alternance travail-études (ATE) au Québec, cet article souhaite apporter un nouvel éclairage sur ce mode de formation encore en quête d'identité, en considérant d'abord et avant tout l'apprenant, jeune et adulte, comme acteur principal de sa formation. Les résultats de l'étude exploratoire que nous présentons s'intéressent à l'évolution des projets de formation et professionnel des élèves engagés dans un processus d'alternance. Selon Chaix (1993), la détermination des projets professionnels des apprenants « les met en situation de finaliser les contenus de savoir, d'unifier la diversité des voies d'accès au savoir » (p. 205). À l'instar de cette auteure, nous posons le postulat que l'alternance en tant que modèle pédagogique intégrant des séquences de formation en entreprise à la formation professionnelle structurée au secondaire permet aux apprenants de développer leur projet de formation en lien avec leur projet professionnel et les attentes du marché du travail. Dans le cadre de cette recherche, le projet de formation se situe au début d'un continuum qui mène au projet professionnel; le premier étant un projet à court terme et le second un projet à long terme, les deux étant, dans l'idéal, en cohérence étroite. Ainsi, le projet de formation (le fait de s'inscrire à un programme de formation et d'y développer des compétences professionnelles) est un projet personnel (propre à l'individu) qui constitue une première étape vers un projet professionnel (le métier ou la profession que souhaite exercer plus tard l'élève).

Cet article présente les résultats d'une recherche exploratoire qui s'inscrit dans le cadre d'un projet plus vaste portant sur l'évolution des projets professionnels et de formation des élèves inscrits dans cinq programmes de formation professionnelle offrant l'alternance travail-études au secondaire¹. Dans le contexte de cet article, il s'agit d'une étude de cas portant sur un groupe de 19 élèves inscrits dans le programme d'Installation et réparation d'équipement de télécommunication.

PROBLÉMATIQUE ET CONTEXTE THÉORIQUE

Formalisation récente de l'alternance travail-études au Québec

Les expériences québécoises d'alternance en formation professionnelle initiale sont fortement influencées par les modèles instaurés depuis plusieurs décennies en formation professionnelle dans d'autres pays industrialisés, telles que la France et l'Allemagne. Au Québec, il faut attendre la fin des années quatre-vingt pour que l'alternance soit implantée dans les commissions scolaires et les collèges. À partir de 1992, pour promouvoir ce modèle organisationnel de formation et soutenir les établissements qui développent des projets d'ATE, le ministère de l'Éducation s'engage dans une série de travaux de promotion, concernant principalement les objectifs et les modalités des stages en alternance, les outils de référence et les différents guides en vue de la préparation et de l'implantation

d'un projet d'alternance (MEQ, 1995). Puis, en 2006, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006) propose dans son cadre de référence sur l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique la définition suivante :

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).

Cette définition est toutefois restrictive et vise seulement les projets d'alternance travail-études au secondaire et au collégial financés par le MELS. Par cette définition, le MELS tient à bien marquer la différence entre les finalités et les modalités organisationnelles et pédagogiques des séquences en entreprise dans un projet d'ATE, d'une part, et le stage d'intégration obligatoire et crédité dans tous les programmes d'études en formation professionnelle², d'autre part.

Concrètement, les projets subventionnés en formation professionnelle au secondaire³ doivent comporter un minimum de deux activités de formation en milieu de travail, au contenu dicté par l'école, et comptant au moins 20 % de la totalité des heures du programme d'études. Ces activités, dont l'intention pédagogique est le développement de compétences ou/et la mise en œuvre de compétences, sont sujettes à l'évaluation sommative des modules concernés et attribuent des unités. Pendant les activités de formation en entreprise, l'élève conserve son statut scolaire. Pour l'année 2005-2006, 58 établissements du réseau secondaire québécois offraient 259 projets d'alternance travail-études touchant 74 programmes d'études en formation professionnelle⁴ (Inforoute, 2007). 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 6 % de la clientèle en formation professionnelle et technique.

Ces développements nous font entrer de plein fouet dans une période de formalisation des collaborations école-entreprises pouvant avoir des effets structurants sur l'apprentissage en formation initiale et en entreprise. Avant d'aborder les résultats de notre recherche, nous examinerons plus en détail les concepts de l'alternance en formation, de projet de formation et de projet professionnel qui balisent notre cadre conceptuel et serviront de grille de lecture lors de l'analyse des données et de l'interprétation de nos résultats pour finalement proposer des pistes pour les pratiques et les politiques futures dans le domaine de la qualification de la main-d'œuvre.

L'alternance en formation : un objet de recherche

Deux grands champs de l'alternance ont mobilisé les chercheurs au fil des ans : un champ pédagogique et un champ socioéconomique, lequel s'attarde aux enjeux de l'alternance pour les organismes de formation et pour les entreprises dans un contexte de politiques nationales de développement de la main-d'œuvre et d'insertion des jeunes. Dans un contexte plus large du développement de l'alternance

en formation professionnelle dans les pays industrialisés, nous relevons brièvement les différentes orientations privilégiées par les chercheurs pour baliser l'alternance en formation. Ces orientations peuvent être regroupées selon qu'elles s'attardent 1) à la perspective organisationnelle du mode de l'alternance en formation; 2) à la perspective relationnelle entre les partenaires du milieu éducatif et des entreprises; 3) à la perspective didactique de l'alternance. Dans le contexte de notre recherche globale, nous avons analysé nos cinq études de cas selon les trois perspectives. Dans le cadre de cet article, nous relèverons les résultats transversaux qui concernent essentiellement les impacts d'une didactique de l'alternance sur l'évolution des projets de formation et professionnel des apprenants en relevant les savoirs acquis tels que perçus par ces derniers.

Très brièvement, nous observons que la multiplication des expériences en alternance en formation professionnelle en Europe et en Amérique du Nord, sous l'appellation de «cooperative education», entraîne, de façon dominante, une série d'études descriptives portant principalement sur les modalités organisationnelles de l'alternance (Ellis, 1987; Geay et Salaberry, 1998; Ryder 1987; Stern, Finkelstein, Stone, Latting et Dornsife, 1995; Tilman et Delvaux, 2000). Ceci permet la mise en place des assises de l'alternance en proposant des modalités organisationnelle et pédagogique visant une alternance intégrative.

D'autres auteurs s'attardent à la perspective relationnelle pour étudier l'alternance en analysant les relations entre les acteurs impliqués dans les formations en alternance (Clénet et Gérard, 1994; Fonteneau, 1993; Hardy et Parent, 2003; Landry, 1992; Mazalon, 1995). Ces auteurs en arrivent à la conclusion que la difficulté de l'articulation entre les milieux éducatif et productif réside aussi bien dans la dimension pédagogique de l'alternance que dans la construction des relations interorganisationnelles entre les partenaires. En effet, il ressort de ces études que les partenaires s'accordent pour attribuer à l'élève la responsabilité de sa formation et de son insertion professionnelle et que par le fait même, il est perçu comme celui qui fait le lien entre le centre de formation et l'entreprise et entre les savoirs perçus comme acquis dans les différents milieux. Ce qui revient à questionner la dimension didactique de l'alternance et de la place qui est réservé à l'apprenant.

Finalement, la perspective didactique de l'alternance est développée essentiellement par quelques auteurs européens en terme de rapport théorie/pratique et du changement qui s'ensuit dans les modalités de transmission des connaissances (Geay et Salaberry, 1998; Malglaive et Weber, 1983). Le couple théorie-pratique est défini quant à lui par le type de savoirs ou de connaissances nécessaires dans le développement des compétences professionnelles selon les lieux d'apprentissage. Aussi, parmi les appuis théoriques sur la didactique de l'alternance, nous retrouvons l'éternelle cohabitation–ou opposition–du savoir théorique à l'école et du savoir pratique en entreprise. Malglaive (1992) propose une typologie des connaissances selon quatre pôles qui constituent, selon lui, l'architecture de la compétence ou le savoir en usage. Les connaissances théoriques, techniques, méthodologiques et les savoirs pratiques ne se transforment en savoirs en usage qu'à la condition d'être réinvestis dans l'action; ce qui confère toute sa pertinence à l'alternance en formation professionnelle. Pour Hardy et Landreville (1995), le savoir théorique correspond au savoir déclaratif constitué de noms et de faits,

tandis que le savoir pratique est représenté par un système de production où des actions précises sont produites dans des conditions spécifiques. Pour Maglaive (1992), le savoir pratique correspond aux connaissances accumulées au fil de l'expérience, c'est-à-dire à des actions répétées, des erreurs rectifiées, des réussites stabilisées. Wittorski et Serre (1995) parlent de savoir-faire, savoir qui, selon eux, renvoie davantage à un savoir pratique, concret, empirique, appris sur le tas, qui concerne l'utilisation des systèmes. Ce sont, sur le plan de la science-action, du savoir dans l'action, des théories pratiquées « in use » bien souvent tacites, acquises par essais et erreurs en contexte réel. Cette visée est reprise par un courant plus récent qui s'attarde à l'analyse de l'apprentissage dans des situations de travail fournies dans le cadre de la formation générale ou professionnelle (Griffiths et Guile, 2000, 2004; Griffiths et Marhuenda, 2002). S'appuyant sur leurs avancées théoriques, ces auteurs proposent une typologie de l'expérience de travail au cours de la formation : «*the traditional model of work experience*», «*the experiential model*», «*the generic model*», «*the work process model*», «*the connective model*».

À la lumière de ce survol des cadres théoriques sur la didactique de l'alternance, il ressort que l'un des principes fondamentaux de l'alternance en formation est de permettre l'action en contexte réel où l'apprenant pourrait construire ses propres expériences (Clenet et Gérard, 1994). Cette visée de la pédagogie de l'alternance rejoint actuellement les approches favorisant l'acquisition des compétences professionnelles «par la réflexion sur et dans l'action» (Schön, 1983). Nous ajoutons que l'alternance propose, au sens de Vygotski, une zone proximale de développement de l'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—lequel est davantage situé à long terme—et en réponse aux attentes des employeurs. La notion de projet, principalement de projet professionnel et de formation, est développée brièvement dans la prochaine partie.

Le projet de l'élève : du projet de formation au projet professionnel

Les projets, lorsqu'ils reposent sur des choix réfléchis, sont de véritables moteurs pour l'action. Chez les jeunes, il s'agit d'un levier vers l'avenir, qui les tire vers l'avant et les pousse à agir pour atteindre leur but. Dans les faits, on remarque cependant qu'il est ardu pour une large proportion de jeunes de s'inscrire dans une démarche de projet. Staff et Mortimer (2007) soulignent à cet effet que :

Whereas social scientists recognize adolescents' capacity to formulate goals and anticipate future lines of action (Keating, 1990), much empirical research and commentary stresses lack of direction among contemporary teenagers, their uncertainty with respect to vocational goals, and their difficulties in navigating the school to work transition (Schneider and Stevenson, 1999). Such problems are exacerbated by the near-exclusive emphasis on academic preparation for college in American high schools, the rapidly changing economic climate, and the loose coupling of education and work durant the transition to adulthood (p. 1169-1170).

De façon plus ciblée, les recherches sur la formation en alternance proposent quelques définitions de la notion de projet (Bachelard, 1994; Chaix, 1993;). Ces auteurs parlent principalement de projet professionnel et font référence au métier choisi par les élèves. Toutefois, Beaucher et Mazalon (2003) indiquent que le fait d'identifier un métier et quelques-unes de ses caractéristiques ne suffit pas à ce qu'un élève soit porteur d'un projet, il doit être en action, se mobiliser afin d'atteindre son but. D'autre part, Chaix (1993) souligne que l'existence d'un projet professionnel chez l'élève permet à ce dernier d'utiliser l'écart entre l'école et l'entreprise pour développer des compétences professionnelles en lien avec le métier choisi. Pour Geay (1990), l'alternance, en permettant de vivre des situations de pratiques sociales et professionnelles, donne la possibilité à chacun d'avoir un vécu de référence qu'il peut analyser pour donner enfin un sens à ses apprentissages et, finalement, définir les savoirs à acquérir en cohérence avec son projet professionnel.

Dans le cadre qui nous occupe, la définition de la notion de projet prend surtout appui sur des auteurs tels que Charpentier, Collin et Scheurer (1993) qui proposent quatre définitions de l'expression projet de l'élève: le projet professionnel, le projet de formation, le projet d'orientation et le projet personnel. Selon eux, les projets professionnels et de formation sont des projets à moyen terme. Si l'un s'apparente aux aspirations à un métier, à une fonction, à un travail ou à une occupation déterminée qui apportent des moyens d'existence, le projet de formation lui, se réalise à l'école et peut être défini par la nature des enseignements poursuivis, par les voies scolaires souhaitées ou poursuivies, les connaissances et les niveaux de qualification déterminés. Ce dernier « donne sens aux apprentissages scolaires et participe directement au choix d'orientation et au contrôle des trajectoires scolaires » (Baldy, 1992, p. 55). Beaucher (2004) précise que non seulement le projet professionnel donne sens aux apprentissages, mais il facilite également la mobilisation sur le travail scolaire et contribue à l'évolution du rapport au savoir. Kenny, Blustein, Haase, Jackson et Perry (2006) vont dans le même sens lorsqu'ils affirment que « *[h]igher levels of career planfulness and expectations at the beginning of the year were associated with increases in school engagement over the course of the year* » (p. 272).

Contexte général et objectifs de recherche

La formation professionnelle initiale au secondaire s'adresse à une clientèle jeune et adulte. Comparativement aux programmes du collégial, les projets en alternance sont élaborés à l'intérieur des heures de formation du programme d'études afin de proposer un programme unifié de qualification alliant le développement et l'acquisition des compétences professionnelles dans les deux milieux d'apprentissage, le centre de formation professionnelle et le milieu de travail. Notre choix pour une recherche au secondaire s'est justifié par les orientations didactiques mentionnées ci-dessus, mais aussi afin d'éviter des biais méthodologiques. En effet, la stabilité de la clientèle inscrite pendant tout le cursus scolaire au secondaire est plus présente qu'au niveau collégial. De plus, les programmes développés par alternance au secondaire sont offerts à tous les élèves inscrits au programme d'études sans sélection préalable de dossier et frais complémentaires, ce qui est rarement le cas dans les programmes d'enseignement en alternance de niveau collégial au Québec et dans les programmes d'enseignement coopératif dans le reste du Canada.

Nous sommes parties du postulat emprunté à Chaix (1993), dans son ouvrage intitulé « *Se former en alternance* », qui conclut que seule la détermination des projets professionnels des élèves « *les met en situation de finaliser les contenus de savoir, d'unifier la diversité des voies d'accès au savoir* » (p. 205) et que certaines conditions de formation pourraient favoriser le développement de projet professionnel et de formation chez les individus. Ces constats soulevaient certaines questions : Quels pouvaient être les projets professionnels et de formation des élèves inscrits dans un processus d'alternance au secondaire? Quelles représentations avaient-ils de leur devenir socioprofessionnel, de l'emploi, de la formation professionnelle, des connaissances à acquérir? Existait-il un lien entre leurs projets professionnels, de formation et leurs représentations?

Aussi l'objectif général de notre recherche globale était de décrire et d'analyser les projets professionnels et de formation des apprenants inscrits dans un programme offert par alternance en formation professionnelle initiale tout en tenant compte de la perspective organisationnelle. Pour y répondre, trois objectifs spécifiques ont été retenus. Le premier était de décrire les modalités pédagogiques et organisationnelles des cinq expériences en alternance travail-études retenues ainsi que le contexte socioéconomique de la région. Le second était d'identifier et de décrire, à différentes étapes du processus de l'ATE, les projets professionnels des élèves en considérant les représentations de leur devenir socioprofessionnel (incluant la représentation de soi), de l'emploi, de la formation professionnelle, et des connaissances à acquérir. Finalement le troisième objectif visait à dégager les conditions pédagogiques et organisationnelles qui pourraient influencer le développement des projets professionnels des élèves en ATE.

Les résultats dont fait état cet article sont ceux reliés principalement au deuxième objectif. Le programme d'études retenu pour cette étude de cas à l'intérêt d'avoir fait l'objet au préalable d'une étude exploratoire (Langlois, 2000) qui nous a permis d'affiner nos analyses de données dans le contexte de notre recherche global intersite.

L'étude de cas a été effectuée auprès d'étudiants (n=19) inscrits en première année au programme « Installation et réparation d'équipements de télécommunication ». Ce programme vise l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour assembler, réparer, vérifier et aligner les différents types systèmes de communication mobiles et terrestres, ainsi que les appareils et accessoires auxiliaires. Cette formation permettra aux élèves d'obtenir un Diplôme d'Études Professionnelles (DEP) pour exercer l'un des métiers suivants : technologue ou technicien(ne) en génie électronique et électrique, installateur/trice et réparateur/trice de matériel de télécommunications, technicien(ne) en montage et entretien d'installation de câblodistribution. Le programme offert en alternance prévoit, à l'intérieur de ses 1 800 heures réparties sur deux ans, deux stages de deux semaines consécutives la première année et deux autres stages de deux à quatre semaines en deuxième année pour un total de 355 à 400 heures. L'alternance est donc vécue selon un rythme interhebdomadaire.

L'étudiant effectue lui-même la recherche de son milieu de stage. Cette démarche de recherche fait par ailleurs partie du programme. Les étudiants peuvent au choix : chercher une entreprise par leurs propres moyens ou consulter une banque de données réunissant les entreprises ayant déjà accueilli des étudiants les années précédentes. Les élèves contactent et rencontrent les responsables en entreprise afin de leur présenter leur formation et les finalités des stages. Un document réalisé par le centre de formation les aide dans cette démarche. Il présente l'école, les cours et les objectifs de stage. En général, tous les maîtres de stage (répondants en entreprise du stagiaire) sont rencontrés par l'enseignant superviseur afin de leur expliquer le fonctionnement de l'ATE, leur mandat, leurs responsabilités et les tâches qu'ils ont à accomplir.

L'entente entre l'élève, le centre de formation et l'entreprise est formalisée au travers d'un protocole d'entente. Le modèle du compagnonnage est celui retenu pour encadrer les étudiants en entreprise, alors qu'ils sont jumelés avec un technicien expérimenté. La supervision par le milieu scolaire est réalisée par un des enseignants du centre de formation qui rencontre au cours de ses visites en entreprises aussi bien l'élève que le technicien et l'employeur dans le but de s'enquérir du bon déroulement du stage. Les élèves disposent d'un journal de bord qu'ils remplissent chaque jour. De son côté, le technicien dispose d'un cahier qu'il complète de concert avec l'employeur. Cependant, le stage ne fait pas l'objet d'une évaluation sommative. Toutefois, un retour sur les apprentissages réalisés en stage alors que l'enseignant réunit les élèves en groupe au cours d'une demi-journée. Au cours de ce partage d'expérience, les élèves échangent sur le lieu de stage, les activités réalisées et leurs impressions.

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie de cette étude a été structurée pour répondre aux trois objectifs poursuivis, et ce, pour les trois années de la recherche. Seule la méthodologie retenue pour répondre au deuxième objectif sera décrite ici.

Nous considérons que les élèves sont les mieux placés pour identifier et décrire leur projet professionnel en considérant le métier choisi et les types de savoirs privilégiés. C'est pourquoi des entretiens semi-dirigés inspirés de ceux développés dans les études de Chartier (1982), de Chaix (1993) et de Langlois (2000) ont été réalisés auprès de notre population. L'objectif général étant d'analyser l'évolution des projets personnels de formation et professionnels des jeunes et adultes inscrits dans un processus d'alternance, trois entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès des participants. Une première entrevue en tout début de la formation, une seconde après la première année de la formation et une troisième en toute fin de la formation. Le guide d'entrevue comportait quelques questions fermées et surtout des questions couplées pour procurer aux élèves la latitude nécessaire pour décrire leur projet. Un même guide d'entrevue a servi de base pour les trois entretiens qui ont comporté toutefois des spécificités.

L'entrevue, en début de formation, avait pour objet de connaître l'état initial du projet professionnel des élèves. En particulier, les élèves étaient appelés à identifier, si possible, quel métier ils souhaitaient exercer parmi les domaines tels que la téléphonie, la câblodistribution, l'alarme et incendie et l'antenne et radiocommunication sur lesquels débouche le programme d'installation et réparation d'équipements de télécommunication. Après avoir identifié, le métier visé, les élèves ont été interrogés, sur les savoirs qu'ils croyaient utiles pour exercer le métier choisi et dans quel milieu (école et/ou entreprise) ils pourraient les acquérir. Une deuxième entrevue, après les stages de la première année et une autre en fin de deuxième année de formation avaient pour objectif d'une part d'observer le développement et l'évolution de leurs projets de formation et professionnel et d'autres parts d'identifier les connaissances et les savoirs que les élèves pensaient avoir acquis ou souhaitaient acquérir pour poursuivre leur formation. Les questions de ces deux entrevues prenaient aussi appui sur les réponses fournies à celle(s) réalisée(s) antérieurement de manière à bien saisir le développement des projets.

Les données ont été analysées selon les règles d'analyse de contenu thématique (Paillé et Mucchielli, 2003) en fonction des éléments propres aux notions de projet professionnel (détermination du métier choisi, types de savoirs privilégiés). Puis, nous avons utilisé l'analyse multi-cas (Miles et Huberman, 2003) pour faire ressortir les ressemblances et les dissemblances entre les projets professionnels (leur nature et leur développement) des élèves.

Au regard des analyses préliminaires des entrevues, nous avons bâti une typologie pour effectuer l'analyse des données recueillies en nous appuyant, quand cela était possible, sur des catégories développées par les auteurs mentionnés dans le tableau suivant.

Tableau 1 : Typologie des connaissances retenue pour l'analyse des donnée

Les connaissances de base sur le métier	Ensemble de capacités nécessaires pour commencer à se penser en tant que professionnel (adapté de Tanguy, 1991).
Le savoir théorique	Ensemble de notions scientifiques, concepts, lois, qui peuvent servir, à rendre intelligible et à expliquer des pans de la réalité matérielle ou sociale (adapté de Antoine, Grootaers et Tilman 1988).
Le savoir méthodologique	Procédures, les manières de faire. Il s'agit de connaissances permettant d'agir efficacement en situation complexe et incertaine (adapté de Malglaive, 1992).
Le savoir pratique	Ensemble de connaissances accumulées au fil de l'expérience, par des actions répétées, des erreurs rectifiées et finalement des réussites stabilisées (adapté de Malglaive, 1992).
Le savoir socioprofessionnel	Ensemble d'aptitudes professionnelles et d'attitudes personnelles nécessaires pour s'intégrer sur le marché du travail. On y retrouve les habiletés professionnelles spécifiques au métier qui répondent au besoin de production de l'entreprise et les comportements non spécifiques à un domaine professionnel attendus par les employeurs (Mazalon, Beaucher et Langlois).

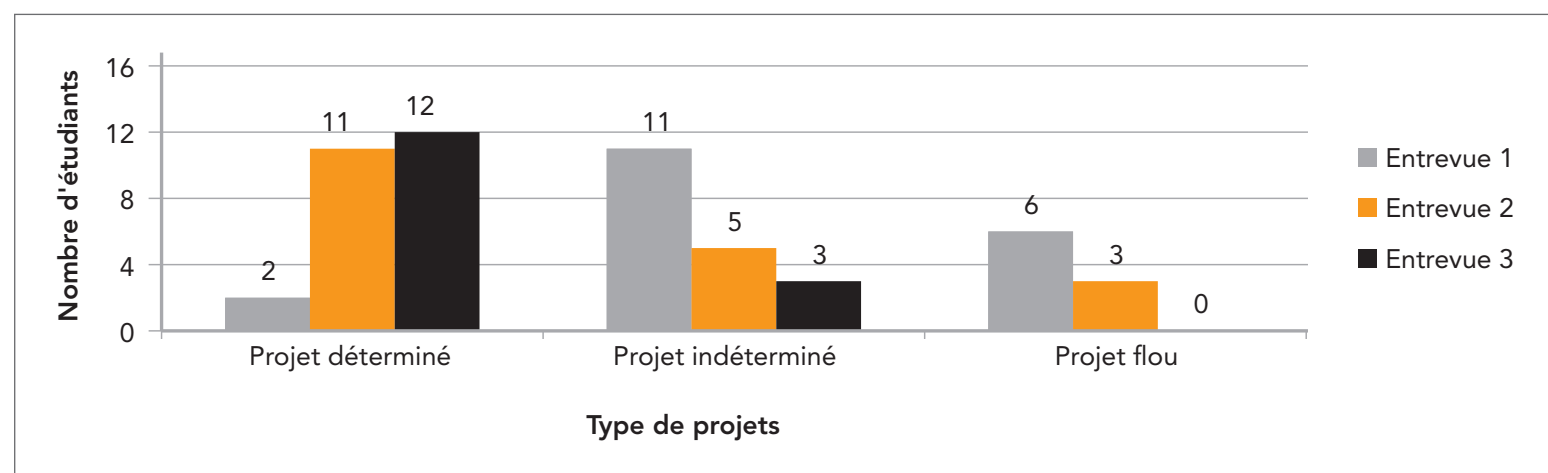
Notre population dans le cas du programme ciblé était de 19 participants sur un potentiel de 20 élèves aux deux premières entrevues et de 15 répondants sur un potentiel de 16 élèves à la dernière entrevue. Les sujets étaient tous des hommes dont 17 (90 %) avaient moins de 30 ans. Treize répondants (68 %) provenaient du secteur de l'enseignement secondaire régulier, dont deux qui n'avaient pas complété leur diplôme d'études secondaires (DES). Six participants (32 %) avaient été auparavant inscrits dans des études postsecondaires, dont deux à l'université.

RÉSULTATS DE RECHERCHE ET DISCUSSION

D'un projet professionnel non déterminé à un projet professionnel déterminé

La figure 1 illustre les résultats obtenus aux trois entrevues selon que l'élève a un projet déterminé, non déterminé ou flou. Un projet déterminé signifie que le répondant précise sa préférence pour un des domaines des télécommunications et qu'il est capable de préciser son intérêt pour un des métiers qui y est relié. Le projet indéterminé signifie que l'élève n'a pas d'idée du domaine dans lequel il aimerait exercer. Finalement, un projet professionnel flou caractérise les élèves qui hésitent entre un ou deux domaines offerts par le programme.

Figure 1 : La répartition des types de projet professionnel



Ces résultats démontrent qu'il y a une nette évolution concernant la détermination du projet professionnel de l'apprenant au cours de sa formation. Ainsi plus l'élève avance dans la formation, plus son projet professionnel se clarifie et plus il est sûr du domaine dans lequel il veut exercer et du métier qui y est relié. À la première entrevue, 17 participants étaient incertains quand au domaine dans lequel ils souhaitaient exercer. De ce nombre, 11 avaient un projet indéterminé alors que 6 autres avaient un projet flou. Deux seulement avaient un projet professionnel déterminé. Lors de cette première entrevue, les élèves n'avaient pas encore effectué de stage dans l'entreprise. Par contre, lors des entrevues suivantes, des stages ont été réalisés et la répartition entre projets déterminés et indéterminés s'inverse. Ainsi, lors de la deuxième entrevue, onze élèves (57,90 %) ont un projet déterminé, seulement cinq (26,31 %) ont un projet indéterminé et trois (15,78 %) ont un projet flou. La troisième entrevue permet de constater que 12 élèves sur les 15 restants (80 %) ont des projets déterminés contre seulement trois

(20 %) qui ont un projet indéterminé. Dans ce dernier cas, il est intéressant de noter que ces trois répondants indiquent s'intéresser au secteur des télécommunications dans sa globalité.

Les activités en entreprise semblent donc aider les élèves incertains à déterminer leur projet. Cette hypothèse se confirme par les réponses des participants aux entrevues. Lors de la première entrevue, les individus interrogés ont répondu à l'unanimité qu'ils attendaient les stages pour valider leur choix ou pour mieux connaître les métiers en télécommunication : « J'aime la câblo mais je vais voir en stage si c'est vraiment ça. »; « J'attends de voir un petit peu avec les stages. J'attends un peu avant de me fixer »; « Je me fie aux stages pour me décider, parce que là il y a deux choix qui m'intéressent puis je vais voir avec les stages ». . Selon les propos recueillis, les activités en entreprise, et plus précisément le premier stage, auraient donc aux yeux des élèves, une fonction d'orientation.

Ces résultats sont corroborés par les données issues de l'analyse de contenu des réponses aux questions ouvertes posées dans les trois entrevues sur le rôle de l'entreprise dans leur formation en alternance. Ce grand thème abordait les questions suivantes : quelles sont les compétences que vous avez ou que vous allez développer, selon vous, au cours de vos stages ? Que vous ont apporté vos stages ? Quels sont, selon vous, les avantages et les limites des stages en alternance ? A l'issue de l'analyse des propos des élèves qui ont été listés en item exclusifs et regroupés en catégories, trois fonctions ont été mises en évidence: L'orientation, la qualification et l'expérience professionnelle dans le sens d'employabilité. La fonction d'orientation donnée aux stages, cumule 80 % des items de l'ensemble des données obtenues, lors de la première entrevue dans le thème rôle de l'entreprise dans l'alternance, à 30 % des données après deux stages en entreprise, et seulement à 10 % des items en fin de formation. Les stages, et plus particulièrement les premiers, sont donc décisifs dans le choix du domaine visé par les élèves et dans la détermination de leur projet professionnel, «au début tu ne connais rien, tu ne sais même pas le type d'entreprise qui peuvent d'accueillir», «J'avais un copain qui travaillait dans le domaine, mais tant que tu ne va pas sur le plancher tu ne sais pas si tu aime ça», «j'attends mes stages pour voir si j'aime ça».

Ces constats sont supportés par Mazalon et Landry (1998) qui notent dans le cadre des stages en ATE qu'un des premiers objectifs de l'activité en entreprise est de donner la possibilité aux élèves de valider leur choix professionnel. Dans le cadre d'une étude sur les projets des jeunes à risque inscrits dans des formations aux métiers semi spécialisés, Beaucher et Mazalon (2003) soulignent cette même fonction d'orientation essentielle pour la poursuite des études. Aussi, à l'instar de nos recherches précédentes et en regard de nos résultats actuels nous avançons que plus le premier stage assume cette fonction d'orientation plus les stages suivants pourront assumer une fonction de qualification et d'insertion professionnelle pour les élèves ayant un projet professionnel de plus en plus déterminé. Les réponses des élèves vont dans cette direction «quand tu sais dans quel domaine tu veux aller, tu peux après choisir ton entreprise et te centrer sur la tâche»; «moi, maintenant je sais que c'est l'alarme qui m'intéresse, alors j'apprends en stage et je pose plein de questions au technicien»; «le dernier stage, tu vas dans le domaine que tu veux et tu travailles pour avoir une job». Conséquemment, au regard de l'analyse de contenu du discours par individu pour les trois entrevues, nous avançons que la fonction

du stage est fortement dépendante de la détermination du projet professionnel. Bachelard (1994) appuie ce constat en indiquant que, dans une dynamique éducation-travail, les formations qui intègrent bien les stages en entreprise, comme l'alternance, sont des pratiques qui ont toute leur place dans une démarche d'aide à l'élaboration et à la consolidation du projet. Si on en croit Chaix (1993) « l'identité de projet est, bien sûr, un potentiel avec lequel le stagiaire entre dans le dispositif proposé, mais que le dispositif contribue à développer ce potentiel ou, au contraire, empêche son développement » (p. 156).

Par contre, on pourrait se demander si la formation offerte en centre de formation professionnelle pourrait favoriser la détermination de leur projet professionnel. À cette question ouverte proposée dans la dernière entrevue, les élèves sont unanimes. Pour eux, l'enseignement reçu à l'école ne reflète pas totalement les spécificités des domaines et des métiers qui y sont reliés en contexte réel ce qui ne leur permet pas de bien saisir les particularités de chacun des métiers du secteur des télécommunications. Ils mentionnent également que le fait d'être dans l'entreprise et d'effectuer les tâches relatives à un métier permet de constater si ce milieu, donc l'environnement organisationnel et les tâches qui y sont reliées, leur convient ou non.

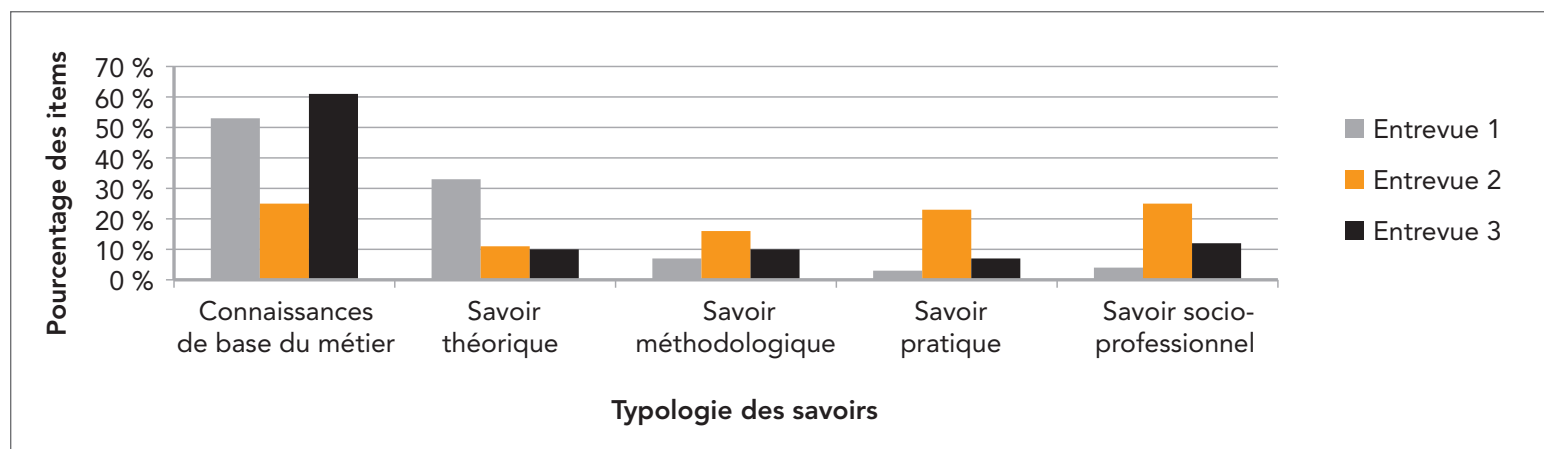
Projets de formation et lieux d'apprentissage

Rappelons que l'objectif poursuivi visait entre autres l'identification et la description, à différentes étapes du processus de l'ATE, les projets de formation des élèves en considérant les connaissances à acquérir lors de leur formation en incluant les deux milieux d'apprentissage l'école et l'entreprise.

Lors des trois entrevues, la question suivante a été posée aux élèves : quels étaient, selon eux, les connaissances ou savoirs qu'ils se devaient d'acquérir durant leur formation dans chacun des lieux d'apprentissage afin de développer les compétences professionnelles dans le métier choisi? Les réponses obtenues ont été classées selon la typologie retenue dans la méthodologie soit les cinq catégories suivantes : les connaissances de base sur le métier, le savoir théorique, le savoir méthodologique, le savoir pratique et le savoir socioprofessionnel. . L'analyse par entrevue a permis d'une part d'observer l'évolution de leur projet de formation et, d'autre part, de décrire l'état de celui-ci en fin de formation.

La figure 2 illustre le type de connaissances et de savoirs que les élèves croient nécessaire d'acquérir, durant leur formation et en fin de formation en milieu scolaire.

Figure 2 : Connaissances et savoirs à acquérir en milieu scolaire



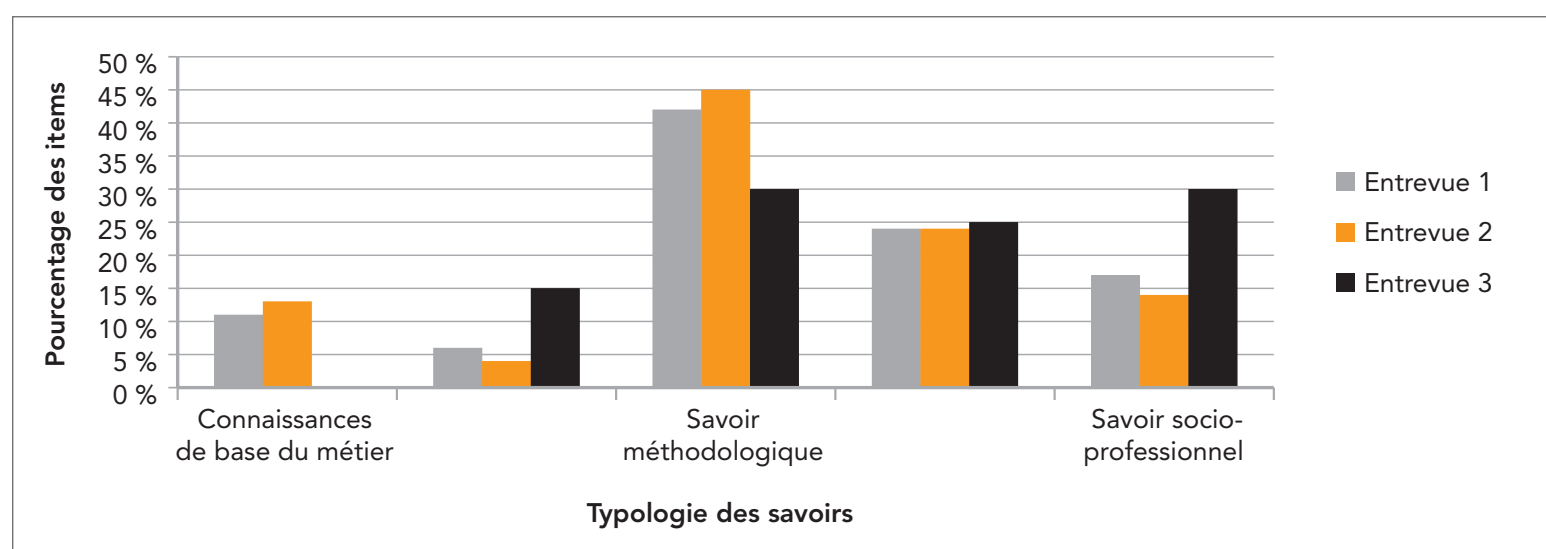
Comme l'indique la figure 2, la majorité des répondants considère que la formation scolaire devrait permettre d'acquérir des connaissances de base du métier et des savoirs théoriques. Ceci est particulièrement vrai aux temps 1 (53 % des items) et 3 (61 % des items) de la collecte de données en ce qui concerne les connaissances de base : « À l'école, on fait la base de l'électricité, c'est toute la base de l'électronique appliquée pour apprendre le métier »; « Le cours, c'est là pour nous apprendre à travailler dans pas mal toutes les situations. Parce que je pense que là, je serai prêt à aller travailler, mais tu n'es pas un spécialiste dans un domaine, tu as besoin de plus, alors tu retournes à l'école où tu travailles dans ce domaine et tu te perfectionnes dans l'entreprise ». Même si les savoirs théoriques sont considérés comme importants lors de la première entrevue (33 % des items), lors des entrevues subséquentes les élèves ont moins souvent nommé ce type de savoir.

Les savoirs méthodologiques, quant à eux, obtiennent un faible pourcentage à la première entrevue avec un pourcentage de 7 % des items, mais passent à 16 % lors de la deuxième entrevue pour enfin redescendre à 10 % au cours de la troisième entrevue; « Maintenant je veux qu'ils m'expliquent la méthode pour installer les systèmes de téléphonie que l'on voit dans l'entreprise ». Quant aux savoirs socioprofessionnels, s'ils sont presque inexistantes lors de la première entrevue, ils sont nettement plus importants à la deuxième et troisième entrevue. Les termes *rapidité*, *autonomie*, *efficacité* ainsi que *débrouillardise* et *analyse critique* reviennent régulièrement dans les discours : « Je ne suis pas complètement autonome, je veux plus de pratique en atelier (au centre de formation professionnel) pour être plus rapide et efficace ».

Selon les résultats ci-dessus et les énoncés recueillis lors des entrevues, on peut voir que les élèves cherchent à acquérir prioritairement à l'école des connaissances de base et des savoirs théoriques reliés au domaine ciblé. On peut donc avancer que leur projet de formation en début de processus est caractérisé par les acquis scolaires préalables selon eux à l'acquisition des savoirs méthodologiques, pratiques et socioprofessionnels.

L'originalité des résultats réside dans la signification donnée par les élèves à l'évolution de leur projet de formation en fin de processus. En effet, la présence importante des connaissances de base en fin de formation est très surprenante, n'ont-ils pas fini leur formation et ne sont-ils pas prêts pour le marché du travail? Nous verrons que l'évolution de leur projet est largement liée à la présence de l'alternance des activités en milieu scolaire et en milieu de travail. Nous trouverons quelques explications dans le discours des élèves. Parallèlement, plus ils avancent dans les stages, plus ils affinent leur choix de métier et donc déterminent leur projet professionnel. Ce qui a pour conséquence de rendre visibles les limites de leur formation reçue en centre en fin de processus. En somme, la confrontation à la réalité du marché du travail leur laisse entrevoir leurs propres lacunes et l'ampleur des connaissances à acquérir ainsi que les compétences à développer avant d'être à la hauteur de ce qui est pourtant de l'ordre du vécu quotidien en entreprise. Cependant, comme on peut remarquer dans les éléments qui caractérisent les projets de formation, les élèves s'en remettraient prioritairement au centre de formation professionnelle pour combler leurs besoins de qualification. Déjà pour plusieurs, le projet de formation ne s'arrêtera pas à l'obtention du DEP : 30 % des répondants formulent le souhait de poursuivre en formation technique. La prochaine partie est consacrée aux connaissances et aux savoirs que les élèves croient essentiels à acquérir en milieu de travail en lien avec leur projet professionnel, la figure 3 ci-dessous fait ressortir certains aspects à souligner.

Figure 3 : Connaissances et savoirs à acquérir en milieu de travail



Le savoir méthodologique est celui qui retient le plus l'attention des élèves pour caractériser leur projet de formation lors des stages. Il correspond à 42 % des connaissances et savoirs visés en début de formation, à 45 % dans la deuxième entrevue, c'est-à-dire après les stages de première année et finalement à 30 % en fin de formation; « J'ai appris l'installation des interphones comme ils me l'ont montré une fois et après ils m'ont lâché tout seul puis ils ont dit que c'était bien correct ce que j'avais fait. Il y avait les « calls » aussi, comment remplir ça, j'ai vu comment ils faisaient, il ne faut rien que tu oublies, il faut que tu marques tout ce que tu as fait en détail pour que les clients sachent pour quoi ils paient »; « J'ai appris des trucs de vieux loup ». On note dans le discours des élèves l'importance accordée à la maîtrise du savoir méthodologique dans l'acquisition d'un métier et au rôle des stages

subséquents au premier dans leur projet de formation. Plus les élèves avancent dans leur formation, plus leur projet professionnel se confirme, plus le rôle de l'entreprise dans la poursuite de leur formation se clarifie. Les élèves expriment un certain degré de maîtrise des procédures et des manières d'agir efficacement en situation complexe et incertaine.

Quant au savoir pratique, sans surprise, il conserve pendant les trois phases d'entrevue, une importance égale dans les propos des répondants, c'est-à-dire, environ 25 % des réponses obtenues; « J'ai passé des journées à faire du filage. À la fin du stage, tu es écoeuré, mais tu sais le faire »; « Tu apprends toujours la pratique avec l'expérience de travail, plus tu en fais, plus tu sais le faire ». Le dernier aspect à mettre en exergue est la remontée de l'importance accordée au savoir socioprofessionnel lors de la dernière entrevue. Ainsi, après un contact répété avec l'entreprise, les élèves sont en mesure d'identifier ce type de savoir comme étant celui qu'ils devraient acquérir à cet endroit; « L'initiative tu ne connais pas ça à l'école, c'est dans la job que tu apprends ça, plus tu bosses, plus tu as confiance, plus tu prends des initiatives ». Ces résultats rejoignent ceux d'une récente étude de Vultur (2007) où l'auteure note que pour les entreprises comme pour les jeunes, l'expérience professionnelle et les qualités individuelles constituent des éléments importants dans les modes de mobilisation de la main-d'œuvre.

Finalement, en cohérence avec les observations précédentes sur les connaissances et savoirs perçus comme acquis ou à acquérir en milieu scolaire, les connaissances de base du métier et les savoirs théoriques sont peu retenus par les élèves comme étant susceptibles d'être acquis en entreprise durant la formation initiale. Il s'agit essentiellement d'acquis scolaires à obtenir avant de s'attaquer à des savoirs plus techniques. On observe ici des traces de l'opposition savoir théorique/savoir pratique vue dans son acception la plus large (Malglaive, 1992). C'est-à-dire la théorie à l'école et la pratique dans l'entreprise en faisant abstraction de l'action didactique des stages itératifs, de la capacité des deux milieux d'apprentissage à offrir les connaissances et les savoirs nécessaires à la formation et finalement de la capacité de l'apprenant à gérer son propre projet de formation à l'intérieur de ce processus.

Au terme de ces résultats, nous soulignons tout l'intérêt didactique d'une formation en alternance dans la détermination des projets professionnels des élèves et de son corolaire son projet de formation. Plus les élèves avancent, dans leur formation, plus leur projet professionnel se confirme et plus leur projet de formation cible les connaissances et les savoirs que leur seront nécessaires pour intégrer le marché du travail. Comme nous l'avons signalé au début de cet article, il ne suffit pas pour un élève d'identifier un métier et quelques-unes de ses caractéristiques pour être porteur d'un projet, il doit être en action, se mobiliser afin d'atteindre son but (Beaucher et Mazalon, 2003). C'est cette action que nous observons quand les élèves sont capables d'identifier clairement à la suite de la première année les différentes connaissances et savoirs nécessaires au métier visé. L'écart didactique induit par les apprentissages acquis dans les deux milieux de formation se formalise dans un projet de formation de plus en plus étroitement lié au projet professionnel de chacun des participants.

CONCLUSION

Les résultats de recherche présentés dans cet article appuient le postulat initial selon lequel l'alternance en formation professionnelle offerte dans des programmes officiels au secondaire permet aux apprenants de développer et d'ancrer leur projet de formation en lien avec leur projet professionnel et les attentes du marché du travail. Autrement dit, les élèves sont inscrits à un programme qui est lié de façon étroite à ce qu'ils souhaitent exercer plus tard comme métier et leurs projets à court et à plus long terme s'étoffent au contact du marché du travail pendant les périodes de stages. Selon nos résultats, nous observons que l'alternance en formation a un impact sur le développement des projets professionnel et de formation des élèves. L'aller-retour entre les deux lieux d'apprentissage, à différents moments du processus de formation, favoriserait la détermination des projets professionnels et la validation -ou l'invalidation- du choix d'orientation des élèves plus incertains. Il semble que le processus itératif des stages intégrés dans un programme d'études est une condition favorisant l'orientation et la qualification ce qui devrait favoriser l'intégration sur le marché du travail.

À l'instar de Bachelard (1994), les résultats de cette étude démontrent 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. Quant à l'évolution des projets de formation, telle que rapportée par certains auteurs tels que Froger (2004), Mazalon et Bourassa (2003) et Mayen (1999), l'alternance dans la dynamique école-entreprise donne la possibilité à l'apprenant d'avoir un vécu de référence qu'il peut analyser pour donner un sens à ses apprentissages et définir les connaissances à acquérir (projet personnel de formation) en cohérence avec son projet professionnel.

Encore faut-il que le modèle pédagogique offert dans la formation favorise une pédagogie de l'expérience prenant comme appui le projet professionnel et de formation de l'apprenant afin qu'ils deviennent les vecteurs pédagogiques de l'alternance. Selon le discours des participants, leur projet de formation et professionnel n'est pas au centre des apprentissages. Les superviseurs du centre de formation tentent dans la mesure du possible de respecter le choix des élèves en ce qui concerne le type d'entreprise désiré, mais ne tiennent pas compte des acquis de l'apprenant pour cerner son projet de formation. Les objectifs et les grilles d'apprentissage pour les stages sont uniformes sans considérer les acquis individuels et les besoins de formation de chacun. Ce qui a pour conséquence de limiter les apprentissages visant la formation qualifiante et de décourager les élèves les moins outillés face au marché de travail exigeant.

Cependant, cette étude ne permet pas de dégager les facteurs internes et externes à l'apprenant qui constitueraient les conditions de base conduisant vers la personnalisation du parcours éducatif en relation avec ses capacités et ses objectifs de développement professionnel. De nombreuses questions restent donc en suspens et constituent autant de pistes de recherches : La détermination du projet professionnel a-t-elle une influence sur la persévérance de l'élève et l'intégration sur le marché du travail ? La formation en alternance peut-elle s'adresser à tous ? Devons-nous, comme dans les pratiques d'alternance en formation technique ou dans l'enseignement coopératif dans les autres provinces canadiennes, favoriser la sélection des meilleurs élèves ou des élèves les plus «employables» afin de répondre aux exigences exclusives des employeurs?

Au sujet des pistes de recherche, il serait utile de favoriser des études longitudinales sur une plus grande population afin de dégager les facteurs internes (âge, sexe, cheminement scolaire, cheminement professionnel, détermination du projet professionnel) et externes (secteurs professionnels, modalités organisationnelles, entreprises, intentions pédagogiques des projets) qui favoriseraient le développement des projets professionnels et une meilleure intégration sur le marché du travail.

Par contre, à l'issue de cette étude, nous sommes à même de proposer des pistes pour favoriser le développement des pratiques d'alternance ou d'enseignement coopératif en formation professionnelle. Tout d'abord, il est essentiel dans tout développement de projet d'alternance de différencier l'alternance organisationnelle de l'alternance pédagogique et de présenter un choix explicite du modèle pédagogique privilégié aux partenaires. Dans ce cas, il est utile de conscientiser et de former les différents intervenants impliqués dans l'alternance - enseignants et superviseurs en entreprise en passant par les directions de centre de formation professionnelle sur le plein potentiel pédagogique de l'alternance dans le développement professionnel de notre main-d'œuvre. Par ailleurs, il est temps de développer des outils pédagogiques en partenariat avec les milieux professionnels pour favoriser une pédagogie de l'expérience centrée sur le projet de formation de l'élève en cohérence avec son projet professionnel.

Finalement, nous sommes assurés que dans un contexte socioéconomique exigeant où les entreprises s'orientent, selon Vultur (2007), vers la pratique d'un «néomanagement», flexible qui mettrait l'accent sur l'expérience qualifiante et les caractéristiques de personnalité, l'alternance a toute sa place dans la formation professionnelle initiale de la main-d'œuvre tant recherchée par les entreprises et dans l'apprentissage tout au long de la vie. Par contre, à une époque où «les compétences créent des gagnants et des perdants dans une économie, car les employeurs choisissent et récompensent les travailleurs possédant les compétences et rejettent les autres » (Conseil canadien de l'apprentissage, 2006, p. 4), nous craignons que les pratiques d'alternance favorisent les élèves (jeunes ou adultes) qui sont déjà en réussite scolaire et excluent du marché du travail les laissés-pour-compte du système d'éducation.

Notes des auteurs

1. Le projet de recherche subventionnée à l'époque par le FCAR (1999-2002, dont les analyses complètes ont été reportées en 2006-2007) s'effectuait auprès de 95 élèves inscrits dans cinq programmes de formation professionnelle menant à des DEP de secteurs professionnels différents. Dans le cadre de cet article, on présentera les résultats d'une étude de cas sur cinq.
2. Excepté le secteur de la construction
3. Quant au modèle d'alternance travail-études ou enseignement coopératif implanté en formation technique au collégial, il est fortement influencé par le modèle anglo-saxon qui prédomine dans les autres provinces canadiennes. En effet, chaque projet financé doit comporter un minimum de deux séquences d'une durée total de 20 % des heures du programme d'études en ajout à ce dernier. L'activité de travail dont le contenu est proposé par l'entreprise et approuvé par l'établissement ne donne pas d'unités et vise seulement la mise en œuvre de compétences. Pendant les stages, l'étudiant prend le statut de salarié et est rémunéré (MELS, 2006).
4. Pour le réseau collégial, on comptait 53 établissements pour 298 projets dans 99 programmes d'études techniques.

Références

- Antoine, F., D. Grootaers et Tilman F. (1988). *Manuel de la formation en alternance*. Bruxelles: Vie Ouvrière.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Baldy, R. (1992). Le rôle du projet dans les choix scolaires et professionnels des élèves. Dans R. Étienne, A. Baldy, R. Baldy et P. Benedetto (Dir.), *Le projet personnel de l'élève* (p. 34-91). Paris : Hachette.
- Beaucher, C. (2004). *La nature du rapport au Savoir d'adolescents de cinquième secondaire au regard des aspirations ou projet professionnels*. Doctorat en sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Montréal : UQAM
- Beaucher C. et Mazalon, É. (2003). Les projets professionnels des élèves inscrits en formation aux métiers semi spécialisés : une prise en charge de leur avenir professionnel. *Alinéa, Revue de Sciences sociales et humaines*, 10(13), 25 -44.
- Bourdon, S. et Vultur, M. (2007). Vingt ans après, les nouveaux visages du travail des jeunes. In Bourdon, S. et Vultur M. (dir.), *Regard sur... Les jeunes et le travail* (p.1-21). Québec : Les Éditions de l'IQRC.
- Conseil canadien sur l'apprentissage (2006). *Carnet du savoir : L'insuffisance des compétences au Canada*. Rapports de données, document téléaccessible à l'adresse <http://www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/lessonslearning>
- Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance : Le cas de l'enseignement technique et agricole*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Charpentier, J., B. Collin et Scheurer E. (1993). *De l'orientation au projet de l'élève*. Paris: Éditions Hachette.
- Chartier, D. (1982). *Motivation et alternance*. Paris: Éditions Universitaires, Mésonance.
- Clénet, J. et Gérard C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation : Des pratiques à construire...* Paris: L'Harmattan.
- Ellis, J. R. (1987). *L'enseignement coopératif postsecondaire au Canada*. Ottawa : Conseil des sciences du Canada.
- Fonteneau, R. (1993). L'alternance partenariale. *Éducation permanente*, 2(115), 79-88.
- Froger, A. (2004). L'accompagnement formatif dans le système d'apprentissage, pour une alternance interactive. *Actualité de la formation permanente*, 188, 29-35.
- Geay, A. (1990). Stratégie d'apprentissage et stratégie d'enseignement en système de formation alternée. *Éducation Permanente*, 106, 51-58.
- Geay, A. et Salaberry J. C. (1998) *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Griffiths, T. et Guile, D. (2000). Learning and work experience: European perspectives on policy, theory and practice. Dans Manning, Sabine; Raffe, David (eds.). VETNET ECER 2000 proceedings: *Current research in European vocational education and human resource development*. Berlin: Wissenschaftsforum Bildung und Gesellschaft e.V. [Internet]. <http://www2.trainingvillage.gr/download/ero/GriTo01.rtf>
- Griffiths, T. et Guile, D. (2004). Learning through work experience for the knowledge economy: Issues for educational research and policy. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (Cedefop Reference series; 48). <http://www.trainingvillage.gr/>
- Griffiths, T. et Marhuenda, F. (2002). Work experience as an education and training strategy: New approaches for the 21st century (WEX21C). *Final report of the project funded by the European Commission under the Targeted Socio Economic Research (TSER)*. <http://www.trainingvillage.gr/>
- Hardy, M. et Landreville A. (1995). Méthodologie pour comprendre l'appropriation du savoir professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 273- 279.

- Hardy, M. et Parent, C. (2003). « School-workplace collaboration : An uneasy Partnership – experiences from two alternation programs in Quebec ». Dans H. Schuetze et R. Sweet (dir.), *Integrating school and workplace learning in Canada : Principles and practices of alternation education and training* (p. 135-155). Montréal et Kingston : McGill/Queen's University Press.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Haase, R. F., Jackson, J. et Perry, J. C. (2006). Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 272-279.
- Landry, C. (1992). *Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour les jeunes adultes*. Thèse de doctorat en éducation, Montréal : Université de Montréal.
- Landry, C. et Mazalon, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec : entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. Dans Landry, C. (Dir.), *Les formations en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 11-48). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Langlois, M. (2000). *Les projets professionnels et de formation des élèves inscrits dans un programme d'études privilégiant l'alternance travail-études*. Mémoire de maîtrise en éducation, Rimouski : Université du Québec à Rimouski.
- Malglaive, G. (1992). L'alternance dans la formation des ingénieurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3, 269-282.
- Malglaive, G. et Weber A. (1983). École et entreprise: intérêts et limites de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 62, 51-64.
- Mayen, P. (1999). Les écarts de l'alternance comme espaces de développement. *Éducation permanente*, 141(4), 23-37.
- Mazalon, É. (1995). *Alternance et relations école-entreprise : analyse des représentations des acteurs du milieu éducatif et du milieu productif*. Thèse de doctorat en éducation, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Mazalon, É. et Bourassa, B. (2003). L'alternance en formation professionnelle au Québec: du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. Dans Hardy M. (Dir.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences* (p. 9-48). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mazalon, É. et Landry C. (1998). L'alternance, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Cahier de la recherche*, 5(1), 93-116.
- Miles, M.B. et Huberman, M. (2003). *Analyses des données qualitatives*. (2e éd., Traduction). Bruxelles : DeBoeck & Larcier.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Alternance en formation professionnelle et technique, Cadre de référence*. Québec : Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2006). *Alternance en formation professionnelle et technique*. Québec : Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaine et sociale*. Paris : Armand Colin.
- Rojewski, J. W. (2002). *Preparing the workforce of tomorrow: A conceptual framework for career and technical education*. Columbus, Ohio, National Dissemination Center for Career and technical Education, The Ohio State University.
- Ryder, K. G. (1987). Social and education roots. *i Cooperative education in a new era*, (p.1-12). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Staff, J. et Mortimer, T. (2007). Educational and Work Strategies from Adolescence to Early Adulthood: Consequences for Educational Attainment. *Social Forces*, 85, 1169-1194.
- Stern, D., Finkelstein, N., Stone, J. R, Latting, J. et Dornsife C. (1995). *School to Work: research on programs in the United States*. San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France*. Paris: Presses universitaires de France.
- Tilman F. et Delvaux E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Bruxelles : EVO.
- UNESCO (2002). Conférences internationales. *Bulletin du Centre international de l'UNESCO pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels*, Bonn, Allemagne, 2, (p.2). <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001496/149674f.pdf>
- Vultur, M. (2007). La structuration de l'insertion professionnelle des jeunes par les modes de recrutement des entreprises. Dans Bourdon, S. et Vultur M. (dir.), *Regard sur... Les jeunes et le travail* (p. 129-153). Québec : Les Éditions de l'IQRC.
- Wittorsky, R. et Serre F. (1995). L'articulation travail-formation dans un dispositif de formation intégré au travail. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXI(4), 859-884.



..... À propos des auteures

Élisabeth Mazalon, professeure à l'université de Sherbrooke, est responsable de la programmation «les acteurs impliqués dans la réussite scolaire des élèves en formation professionnelle» subventionnée par le FQRSC. Ses recherches portent sur les modèles pédagogiques développés en formation professionnelle principalement sur l'alternance travail-études au secondaire et sur l'ingénierie de l'alternance en formation.

Chantale Beaucher, professeure à l'Université de Sherbrooke au département de pédagogie, s'intéresse surtout aux concepts d'aspirations et de projet professionnels ainsi qu'à celui de rapport au savoir. Elle aborde ces objets dans une perspective qualitative et auprès de populations principalement reliées à la formation professionnelle au secondaire.

Michelle Langlois est agente de stages à l'université du Québec à Rimouski. Elle participe actuellement à des recherches qui portent sur l'apprentissage de l'écriture chez les élèves en début de scolarisation.

..... Cet article peut être cité comme suit

Mazalon, É., Beaucher, C. et Langlois, M. (2010). L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, article 10, p. 1-20.