

Cahiers de la recherche en éducation

L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation

Élisabeth Mazalon and Carol Landry

Volume 5, Number 1, 1998

L'individu et les systèmes dans la crise du travail

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1017296ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1017296ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Mazalon, É. & Landry, C. (1998). L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), 93–116. <https://doi.org/10.7202/1017296ar>

Article abstract

This article presents the development of alternation in Quebec and the new configuration of this educational method now that it has academic standing. Certain organizational and pedagogical reference points are provided as a way of clarifying the concept of alternation. Educational responsibility assumed jointly by a teaching institution and a company gives rise to issues having to do with the relationship to knowledge and with relations between institutions. Will it be possible to cross the threshold into a form of educational alternation that allows every learner to develop a personal and professional project and take his or her place as an actor in the educational system?



L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation

Élisabeth **Mazalon** et Carol **Landry**
Université du Québec à Rimouski

Résumé – Cet article présente l'évolution de l'alternance au Québec et le nouveau paysage de ce mode de formation sous statut scolaire. Afin de clarifier cette notion, nous posons certaines balises organisationnelles et pédagogiques. La coresponsabilité de la formation par un établissement scolaire et une entreprise soulève des enjeux qui, essentiellement, concernent les rapports aux savoirs et les rapports entre institutions. Cependant, pourra-t-on franchir le seuil d'une alternance éducative dans laquelle tout apprenant arrivera à développer un projet personnel et professionnel, et prendre sa place comme acteur social dans le système éducatif?

Introduction

La problématique de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes dans les pays industrialisés a été largement développée durant ces quinze dernières années. Les écrits traitant de cette question décrivent une situation que certains qualifient d'état d'urgence. Les indicateurs statistiques tels que le chômage, le taux d'activité à temps plein et à temps partiel, l'indice de la correspon-

dance entre la formation reçue et le travail accompli ainsi que le délai de recherche du premier emploi sont privilégiés pour démontrer la difficulté d'insertion des jeunes sur le marché du travail (Lemieux, 1992). Au Québec, en 1996, le taux de chômage général représentait 11,8% tandis que celui de la catégorie des 15-24 ans s'élevait à 18,5% (Conseil permanent de la jeunesse, 1997). De plus, le chômage de cette population reste principalement celui des non-qualifiés. En effet, ceux qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires affichent un triste taux de chômage de 35% (Statistique Canada, 1997). Des auteurs, comme Laflamme (1994) et Bourassa (1998), soulignent que la réduction du nombre d'emplois disponibles et l'augmentation des exigences d'embauche font en sorte que cette population a de plus en plus de difficulté à s'intégrer sur le marché du travail. Victimes de la « crise » ou d'une inadéquation formation/emploi, la population des moins de vingt-cinq ans est la cible principale des politiques socioéconomiques et éducatives. Les instances gouvernementales doivent résoudre ces problèmes pour amener le maximum de jeunes à l'obtention d'un diplôme et assurer une meilleure transition de l'école au travail.

Durant ces dernières années, la vision économique a été privilégiée pour traiter ce problème de l'insertion sociale et professionnelle des jeunes. Cette perspective s'inscrit dans la logique du libéralisme économique qui propose une certaine adéquation entre la formation et l'emploi. Conséquemment, le système éducatif est au banc des accusés et les intervenants sociaux comme ceux de la formation s'interrogent sur les motifs du décrochage scolaire, sur les besoins en qualification et les relations que l'école doit entretenir avec le milieu productif. C'est dans ce contexte socioéconomique de crise et sur un fond d'urgence sociale que le principe d'alternance bénéficie d'une faveur grandissante dans les politiques éducatives de plusieurs systèmes scolaires (OCDE, 1994). Pourquoi l'alternance? Quels objectifs poursuit-elle? Quelles en sont les forces et les limites? Dans quel contexte se développe-t-elle au Québec? Quel rôle joue-t-elle dans l'insertion sociale et professionnelle des jeunes? Finalement, quels sont les enjeux et les défis d'un développement de l'alternance sous statut scolaire à l'aube du XXI^e siècle? Voilà des questions auxquelles ce texte cherche à répondre.

Ainsi, dans les première et deuxième parties, nous présentons l'évolution du développement de l'alternance au Québec et le sens que prend cette notion dans les voies scolaires durant la dernière décennie. La troisième partie s'attarde à clarifier la notion d'alternance en posant quelques modalités organisationnelles et pédagogiques de ce mode de formation. Nous traitons par la suite,

dans la quatrième partie, des enjeux et de quelques défis que pose l'alternance au regard des transformations désirées dans ses rapports aux savoirs et aux organisations. Finalement, dans la cinquième partie, nous posons certaines balises pour que l'alternance éducative favorise l'insertion socioprofessionnelle des jeunes exclus.

1. Évolution et développement de l'alternance au Québec

L'intérêt pour l'alternance au Québec, comme dans les autres pays industrialisés, s'inscrit dans un mouvement plus large de développement des relations entre le milieu éducatif et le milieu productif. Jusqu'à la seconde moitié du XX^e siècle, les élèves et les étudiants poursuivaient une formation centrée sur l'école; seuls les artisans et certains ouvriers acquéraient leur formation professionnelle par un apprentissage en atelier et en situation de travail.

En Amérique du Nord, au cours des années cinquante et soixante, la formation en alternance s'est répandue à l'enseignement postsecondaire pour préparer des techniciens et des bacheliers qualifiés. Les institutions canadiennes ont développé ce mode de formation pour répondre au plus vite à la préparation de professionnels capables d'assumer la révolution technologique d'après-guerre. Cette formule était déjà utilisée aux États-Unis, depuis 1906, sous l'appellation de *cooperative education*. Au Québec, l'Université de Sherbrooke, afin de se distinguer des autres universités et de recruter une nouvelle clientèle, a été le premier établissement universitaire à choisir ce régime à partir de 1966. Au cours des années soixante-dix, les élèves qui empruntaient le cheminement «professionnel court» au secondaire pouvaient bénéficier de périodes de stage en entreprise lors de leur formation. Malgré une tentative de mise en place d'un projet d'alternance, en 1974, au Cégep de Hull, il faut attendre le milieu des années quatre-vingt pour que l'alternance s'implante définitivement en enseignement secondaire et collégial.

En effet, ce n'est qu'à partir de 1986 que l'alternance travail-études s'est grandement développée dans la formation scolaire. Cet essor est directement lié au fait que le ministère Emploi et Immigration Canada de l'époque ait commencé à subventionner les projets d'alternance dans les programmes de formation. La participation financière du gouvernement du Canada, qui s'est traduite sous la forme d'un programme appelé «alternance travail-études», a permis de subventionner, jusqu'à concurrence de 200 000 \$ pour quatre ans, l'implanta-

tion de projets en enseignement secondaire, collégial et universitaire. 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. Il s'agissait aussi d'une stratégie indirecte d'incursion du gouvernement fédéral dans le domaine de l'éducation, reconnu comme juridiction du gouvernement provincial. L'objectif général du programme option alternance travail-études est assez éloquent :

Stimuler la mise en œuvre de projets d'alternance travail-études à l'intention des étudiants de niveaux 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, 1984, 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 travail-études dans les cheminements particuliers de formation visant l'insertion sociale et professionnelle de jeunes de 16 à 18 ans en difficulté d'apprentissage (ISPJ). Les subventions du gouvernement fédéral soutiennent l'alternance en ISPJ jusqu'en 1992. Le gouvernement privilégie par la suite le financement pour les projets en formation professionnelle et technique. Pendant la même période, le ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle implante, dans ses mesures de développement de l'employabilité pour les jeunes à l'aide sociale, le programme «stage en milieu de travail» qui favorise l'alternance travail-formation. Durant cette période, le secteur de l'éducation des adultes privilégie l'alternance pour développer une main-d'œuvre dans certains secteurs affecté par une pénurie de personnel qualifié (Landry, 1992).

Au fil des ans, cet intérêt pour l'alternance est ressorti de plus en plus fortement à travers les documents officiels du Ministère. Le Conseil supérieur de l'éducation (1992) reconnaît que le système d'éducation joue un rôle de premier plan dans la formation de la main-d'œuvre, mais recommande la concertation de l'école et de l'entreprise pour assurer le plus efficacement possible la scolarisation et la qualification de cette main-d'œuvre. Par la suite, en 1995, la formation en alternance et le partenariat école-entreprise sont devenus partie intégrante d'un programme expérimental de diversification des voies offertes aux jeunes en formation professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1995).

Ce programme s'inscrit dans la stratégie de promotion de l'enseignement professionnel auprès des jeunes et veut leur permettre de poursuivre plusieurs voies afin de contrer le décrochage scolaire. L'année 1994 est importante pour l'alternance puisqu'elle marque le début de la participation financière du gouvernement du Québec par l'intermédiaire d'un crédit d'impôt aux entreprises qui acceptent des stagiaires inscrits dans des programmes d'alternance travail-études. Ce soutien financier n'est toutefois pas accessible aux entreprises qui accueillent des stagiaires en insertion sociale et professionnelle. Aussi, cette mesure touche principalement les entreprises qui reçoivent essentiellement des étudiants en formation professionnelle et technique, elle vise donc la qualification de la main-d'œuvre. Cette mesure semble correspondre à la perspective économique dominante de l'alternance en Amérique du Nord et s'éloigne de la vision européenne plus large et axée autant sur une clientèle scolaire et de chômeurs en insertion socioprofessionnelle que sur une clientèle en formation professionnelle et technique.

Nous notons que si l'alternance s'est développée au Québec depuis une vingtaine d'années, de façon volontaire et par des initiatives locales sous l'influence principale de modèles américains, les nouveaux développements nous font entrer de plein fouet dans une période d'institutionnalisation de ce mode de formation. En effet, l'engagement du ministère de l'Éducation du Québec s'est traduit par une série de travaux de promotion, principalement des objectifs et des modalités des stages en alternance travail-études (ATE) sous statut scolaire. Aussi, pour faire suite au document « Investir dans la compétence » publié en octobre 1993, le ministère de l'Éducation du Québec a produit pour la première fois, en janvier 1995, un cadre de référence qui permet de décrire ce mode de formation :

L'alternance en formation professionnelle et technique est à la fois une stratégie pédagogique et un mode d'organisation de la formation qui combine, de façon structurée, des périodes de formation en établissement scolaire et des périodes de stages en milieu de travail et ce, en relation avec un programme menant à la sanction des études (p. 11).

Pour conclure cette partie, nous constatons que, si la fonction économique préoccupait les pionniers de l'alternance dans les milieux universitaires au Québec dans les années soixante, depuis 1980, lentement, c'est la fonction sociale qui a été privilégiée dans le développement de l'alternance auprès des populations de jeunes à risque, pour finalement répondre de plus en plus à un besoin de qualification en formation professionnelle au secondaire et en formation technique au collégial. En effet, le ministère de l'Éducation du Québec

réitérait dernièrement son appui à l'alternance principalement dans les programmes en formation professionnelle et technique. Il veut faire passer de 4000 à 6000, d'ici trois ans, le nombre d'inscriptions dans les programmes d'alternance travail-études dans les voies scolaires (Gouvernement du Québec, 1997). En somme, le développement de l'alternance au Québec s'est plutôt réalisé en dents de scie, principalement sous l'impulsion de situations et d'événements externes au système éducatif comme le chômage, les besoins de qualification de la main-d'œuvre et le soutien financier du gouvernement canadien.

2. L'alternance sous statut scolaire

Dans ce nouveau paysage de la formation alternée, on peut distinguer trois types d'alternance : selon que l'on considère spécialement l'entité de qui relève le dispositif de formation (l'entreprise ou l'État) et le moment où intervient l'alternance au cours du processus de scolarisation (formation initiale ou formation continue), on parlera du régime d'apprentissage, de l'alternance scolaire et de l'alternance postsecondaire (Audet, 1995).

L'alternance sous statut scolaire désigne une formation qui permet aux élèves d'apprendre un métier ou une fonction de travail en faisant alterner des périodes d'enseignement à l'école et des stages en entreprise. Ce type d'alternance, sous la responsabilité du milieu scolaire, est celui qui rejoint le plus d'expériences et de personnes, et qui trouve des applications à tous les niveaux d'enseignement, essentiellement en formation professionnelle et technique. On différencie trois types de programmes qui intègrent des stages dans leur formation dite en alternance travail-études : les cheminements particuliers de formation en adaptation scolaire et sociale au secondaire (ISPJ), la formation professionnelle au secondaire et finalement, dans des formations postsecondaires, l'enseignement coopératif ou alternance travail-études dans les collèges (cégeps) et en milieu universitaire.

Instaurés dans des programmes variés, les objectifs et les modalités de l'ATE sous statut scolaire diffèrent selon les niveaux d'enseignement (figure 1). Cependant, le ministère de l'Éducation du Québec (1997) propose une seule définition :

L'ATE suppose qu'une partie importante de la formation (au moins 25%) se fait en milieu de travail et exige plus d'un stage en cours de formation. Les objectifs, le contenu, le nombre, le moment et la durée des stages sont déterminés conjointement par l'école et

l'entreprise. Les stagiaires sont obligatoirement intégrés aux activités ou aux opérations régulières de l'entreprise d'accueil (p. 1).

Au secondaire, on retrouve l'alternance travail-études dans les chemine-ments particuliers de formation qui s'adressent à des élèves en difficultés, âgés de 16 à 18 ans. Ce programme, offert en adaptation scolaire et sociale, prévoit dans son cycle de formation, des périodes de stage qui doivent, selon l'obligation fixée par le ministère de l'Éducation du Québec, occuper le tiers du temps la première année et les deux tiers la seconde année. Le recours aux entreprises a pour objectif de familiariser les élèves à au moins une fonction de travail et ainsi d'augmenter leur employabilité pour favoriser leur insertion sociale. L'école oriente les objectifs et les contenus, choisit les lieux de stages et est responsable de l'évaluation en association étroite avec les entreprises d'accueil. Le rythme et les séquences des séjours en entreprise sont très variés selon qu'on favorise des stages perlés (2 ou 3 jours par semaine) ou des stages longs (de 5 à 15 semaines par année). Le stage n'est pas rémunéré et ne donne pas lieu à des unités de formation, mais il fait cependant l'objet d'une attestation de capacité émise par la commission scolaire.

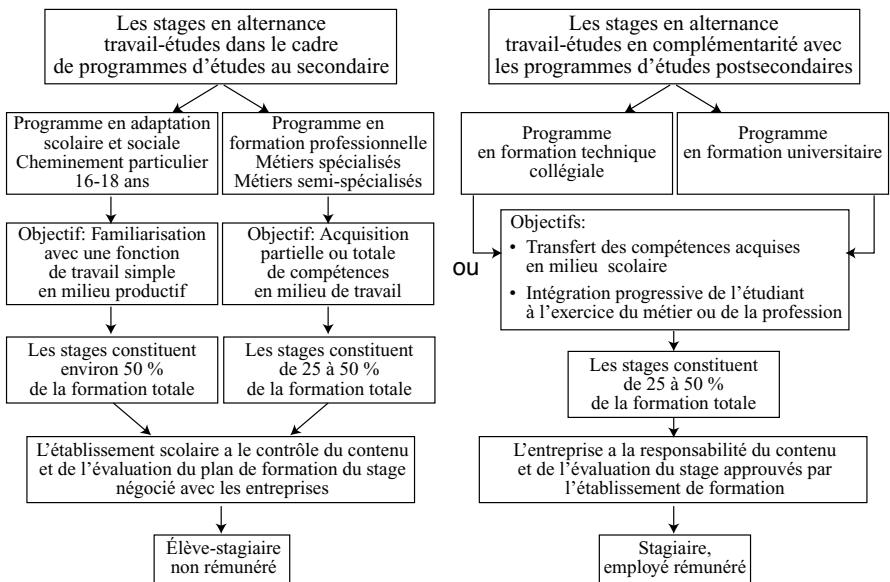


Figure 1 – Objectifs et modalités des stages en alternance travail-études sous statut scolaire (adapté du MEQ, 1997)

En formation professionnelle, le développement de l'alternance travail-études se fait sur une base volontaire dans presque tous les secteurs excepté celui de la construction. Aussi, outre les stages d'intégration prévus dans les programmes d'études de formation professionnelle depuis 1987, de plus en plus de commissions scolaires offrent des programmes en alternance travail-études sanctionnés par un diplôme d'études professionnelles. En janvier 1997, trente-quatre établissements du niveau secondaire offraient soixante-dix projets d'alternance qui touchaient quarante-huit programmes d'études (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998). Cependant, ces projets ne rejoignaient qu'environ 3% de la clientèle de ce secteur inscrite dans des programmes d'alternance. Les séjours en entreprise, intégrés à la formation, visent l'acquisition partielle ou totale de compétences en milieu de travail dans le but d'appivoiser les nouvelles technologies et les formes récentes de l'organisation du travail. C'est le modèle d'alternance privilégié dans les programmes d'ATE en formation professionnelle au secondaire (DEP et ASP). Cependant, il est aussi possible dans ces programmes de réaliser des stages qui poursuivent des objectifs de transfert de compétences ou d'intégration au métier ou à la profession comme l'indique la figure 1. Mais c'est surtout dans les programmes techniques au collégial et dans les programmes d'enseignement coopératif en milieu universitaire que ces objectifs sont poursuivis. Le stage en milieu de travail demeure sous l'autorité de l'établissement scolaire et son contenu est dicté par les objectifs du programme d'études. Dans ce modèle d'alternance, le stagiaire sous contrat a le statut d'élève et n'est pas rémunéré. Depuis 1995, ce modèle d'alternance travail-études est repris dans les nouvelles filières menant aux métiers semi-spécialisés. D'une durée d'une année, la formation consacre, sur un ensemble de 900 heures, 450 heures à l'exercice d'un métier en situation de travail. Ce programme est sanctionné par une attestation de formation professionnelle émise par la commission scolaire.

Quant au modèle d'alternance travail-études implanté en formation technique au collégial et au niveau universitaire, sous l'appellation d'enseignement coopératif, il diffère passablement de celui qui a été développé en formation professionnelle au secondaire. En effet, chaque programme comporte de deux à quatre stages, d'une durée moyenne de quinze semaines, qui s'ajoutent au programme régulier de formation. Ce modèle d'alternance poursuit des finalités de transfert de compétences et d'intégration progressive au marché du travail. Le contenu des stages, proposé initialement par l'entreprise selon ses besoins de production, est approuvé par l'établissement de formation selon le niveau de préparation de l'étudiant. Par ailleurs, l'entreprise procède à la sélec-

tion des étudiants et à l'évaluation du stage. Cependant, les séjours en entreprise ne font pas l'objet d'unités de formation créditées dans le programme sanctionné par un diplôme d'études collégiales ou un baccalauréat en milieu universitaire. Pendant les stages, l'étudiant sous contrat prend le statut de salarié et est rémunéré (Ministère de l'Éducation du Québec, 1995). Dans ce type d'alternance, il arrive qu'il y ait peu de relations entre les aspects scolaires et les expériences en milieu de travail puisque ce sont des unités administratives indépendantes qui s'occupent du placement et du suivi des stagiaires. En janvier 1997, trente-cinq établissements de niveau collégial offraient 64 projets d'alternance touchant trente-huit programmes d'études (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998). On peut estimer que seulement 4% de la clientèle en formation technique au collégial et au premier cycle universitaire est concernée par ce type d'alternance en enseignement supérieur. Finalement, l'alternance sous statut scolaire reste marginale puisque ce modèle de formation touche actuellement encore peu d'étudiants.

3. L'alternance : une notion polysémique

Les pratiques diversifiées et les nombreuses expressions utilisées pour définir l'alternance démontrent la complexité de cette notion. Au cours des deux dernières décennies, la généralisation des expériences en formation en alternance a entraîné une multiplication des travaux sur divers aspects de ce mode de formation. L'état d'avancement des réflexions théoriques sur l'alternance est suffisamment poussé pour proposer un détour conceptuel. Si le terme d'alternance n'apparaît dans le langage usuel qu'à partir de 1830, ce n'est que depuis peu qu'il est associé à la notion de formation. Parmi les premiers auteurs à donner une définition de l'alternance en sciences de l'éducation, Bourgeon (1979) propose la suivante :

L'alternance en sciences de l'éducation procède d'une succession de périodes de travail ou de vie active en entreprise, et de périodes « études » dans un établissement de formation, s'inscrivant dans un rapport théorie-pratique (p. 11).

La même année, la Commission des communautés européennes définit plutôt l'alternance comme un processus de formation associant l'exercice d'une activité professionnelle dans un milieu de travail avec une formation acquise dans un milieu de formation. Il faut attendre les années quatre-vingt pour que le *Grand Dictionnaire encyclopédique Larousse* associe le terme alternance au domaine de l'enseignement :

Enseignement en alternance, celui qui, dans le cadre d'une formation technique assurée au travailleur, s'insère entre deux périodes d'activité professionnelle, les mois de formation s'intercalant au sein des périodes de travail (Larousse, 1982, p. 365-366).

Cependant, c'est la définition de Lucas et Franco (1986) qui retient notre attention. Pour ces auteurs, l'alternance est :

Une procédure organisationnelle [...] C'est une mise en acte, une articulation entre un pôle «formation» et un pôle «travail» qui ne trouve son sens qu'en fonction des politiques, des objectifs et des moyens choisis par les institutions, les partenaires, les acteurs qui décident de sa réalisation (p.9).

Cette définition présente, en effet, l'intérêt de placer l'alternance en situant cette forme d'organisation de la formation dans son contexte, puisque celle-ci ne trouve son sens qu'en fonction des politiques, des objectifs et des moyens choisis par les institutions, les partenaires et les acteurs qui décident de sa réalisation. D'autres auteurs, tels que Malglaive et Weber (1983), Gimonet (1984) et Geay (1991) font de l'alternance un modèle éducatif dans lequel les individus développent des rapports au savoir et des stratégies d'apprentissage spécifiques en réalisant des apprentissages expérientiels et formels très différents de ceux d'une formation essentiellement scolaire. De façon générale, la définition récente fournie dans un ouvrage de l'OCDE (1994) rejoint plusieurs chercheurs et praticiens : «le terme alternance désigne toute formation impliquant des périodes successives en entreprise et dans un organisme de formation» (p. 51). Mais ils ajoutent que l'alternance, selon la diversité des définitions et des perspectives différentes accordées par les auteurs, poursuit de multiples finalités et est organisée de diverses manières selon les populations qu'elle vise, l'instance qui en est responsable, le rythme et la durée des séjours en entreprise. Finalement, ce n'est qu'en 1995 que le ministère de l'Éducation du Québec a reconnu l'alternance en formation professionnelle «comme une stratégie pédagogique et un mode de formation qui combinent, de façon structurée, des périodes de formation dans les milieux éducatif et de travail en relation avec un programme d'études» (p. 11).

À la lumière de ces multiples définitions, nous pouvons affirmer que l'alternance se distingue de la formation traditionnelle, qui se déroule uniquement en milieu scolaire, par cinq dimensions spécifiques : l'espace, le temps, les ressources, les relations et certaines modalités organisationnelles et pédagogiques. Premièrement, la formation se déroule dans au moins deux lieux différents,

l'établissement de formation et l'entreprise qui tentent de conjuguer des valeurs et des modes d'organisation fondamentalement différents. Deuxièmement, la durée et le rythme de la formation sont modifiés par un éclatement dans le temps de l'horaire et des rythmes d'apprentissage. Troisièmement, les ressources humaines et matérielles sont multipliées; en effet, au personnel habituel du milieu scolaire s'ajoutent de nouvelles ressources humaines de l'entreprise. De plus, les ateliers, les équipements et les outils diffèrent souvent d'un milieu à l'autre. Quatrièmement, de nouvelles relations se construisent entre les organisations partenaires et leurs acteurs respectifs. Ainsi, comme l'affirmait Gimonet (1984), l'alternance crée une série de ruptures et de relations entre des lieux, des personnes, des moments et des contenus de formation différents. Enfin, cinquièmement, pour fournir une cohérence à toutes ces ruptures et relations, il est nécessaire d'adopter certaines modalités organisationnelles et pédagogiques particulières qui seront illustrées par un exemple type de formation en alternance en formation professionnelle au secondaire; cet exemple provient de l'une de nos recherches¹ (Mazalon, 1995).

Dans le cadre des formations en alternance initiées par le système scolaire, l'étudiant vit dans une logique dominante de l'école, dans les limites de ses programmes, de ses ressources et de son organisation. Les heures consacrées à la formation en entreprise sont prises sur le programme initial, incluant les heures du stage d'intégration à la fin du programme. De fait, l'apprentissage du contenu de certains modules se réalise en entreprise. Ainsi, pour atteindre les objectifs du programme, l'ensemble des projets d'alternance en formation professionnelle au secondaire augmente de 15% la durée de formation de l'élève (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998). En ce qui concerne le rythme de l'alternance, le rythme interhebdomadaire domine quoique certains établissements préfèrent le rythme intrahebdomadaire. Malgré la diversité dans la durée et les rythmes, les formations en alternance du secteur professionnel en milieu secondaire respectent le principe pédagogique du mouvement itératif entre l'établissement de formation et l'entreprise.

Afin de respecter ce principe, la formation en alternance est divisée en plusieurs phases composées chacune par au moins une séquence en établissement de formation, une séquence en entreprise, communément appelée stage, et un retour en milieu scolaire. Ce mouvement itératif exige des activités et des moments précis réservés à la préparation, au suivi, à l'évaluation et à

1 Ces résultats sont issus d'une recherche effectuée en 1995 pour des fins de doctorat en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal.

l'exploitation du stage. Chacune de ces activités poursuit des objectifs précis et implique des rôles nouveaux pour les acteurs des deux milieux (figure 2).

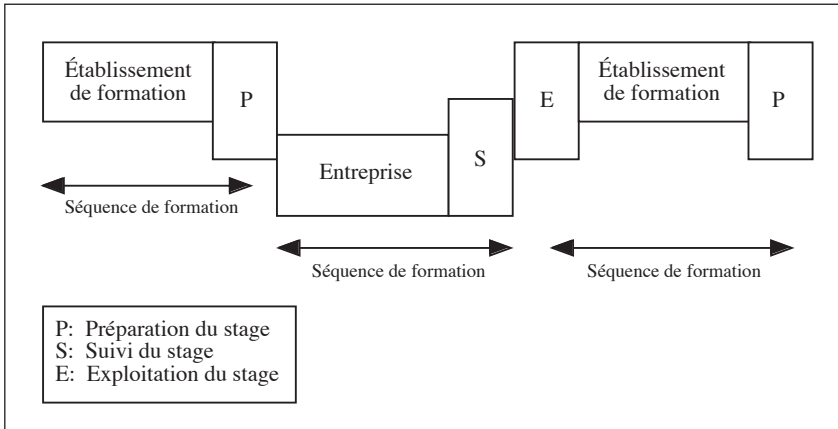


Figure 2 – Organisation d'une phase d'alternance sous statut scolaire

La préparation du stage consiste à initier les étudiants à la connaissance du milieu de travail et à clarifier les objectifs qu'ils poursuivront lors de leur stage. Cette activité est sous la responsabilité des acteurs du milieu éducatif qui remplissent essentiellement une fonction de coordination. Ils jouent un rôle prépondérant dans l'identification des entreprises et dans la négociation des ententes du plan de formation avec les employeurs. La séquence en entreprise reste sous la responsabilité de l'établissement de formation. Aussi, même si, au cours des différentes séquences en entreprise, le stagiaire est encadré par un superviseur du milieu de travail, le suivi du stage est effectué par un enseignant superviseur. Ce suivi se réalise surtout par une ou deux visites, selon la durée du stage, auxquelles s'ajoutent parfois quelques appels téléphoniques. Les rencontres entre l'enseignant et le superviseur en milieu de travail ont pour objectifs de contrôler le déroulement des activités du stage, de planifier les objectifs d'apprentissage pour la poursuite du stage et de régler certains problèmes inhérents à un séjour en entreprise. Même si le superviseur participe à l'évaluation du stage lors d'une visite, il reste que l'évaluation finale du stage revient à l'enseignant. Finalement, le retour en établissement de formation se caractérise par une période d'exploitation du stage. Cette période, sous la responsabilité de l'établissement scolaire, est essentielle pour assurer une meilleure intégration des différentes connaissances acquises en milieu de travail.

Par ailleurs, les relations entre les deux partenaires reposent avant tout sur une structure fonctionnelle qui suppose la contractualisation entre deux systèmes (école/entreprise) et des acteurs différents. Plusieurs moyens de liaison sont utilisés et se traduisent par la production de différents documents administratifs et pédagogiques. À propos des documents administratifs, l'entente ou contrat de formation lie l'entreprise, l'établissement de formation et l'étudiant, et stipule les responsabilités de chacune des parties. Au-delà de l'entente formelle, un document pédagogique dresse les tâches qui pourront être exécutées par l'élève selon le type d'entreprise et les situations de travail choisies. Du point de vue pédagogique, le carnet ou cahier de suivi des apprentissages, la fiche de suivi des apprentissages ou le carnet d'évaluation des apprentissages sont des outils qui jouent le rôle de journal de bord et qui permettent à l'élève d'évaluer qualitativement et quantitativement sa progression en regard des tâches prédéterminées. À ce sujet, plusieurs établissements proposent une grille d'appréciation des tâches, des attitudes et des comportements.

La cohabitation du milieu éducatif et du milieu de travail, dans un processus de formation en alternance, pose principalement le problème complexe de ce mode de formation en termes de rapports à construire entre deux milieux culturellement différents dont les logiques divergent *a priori*: la logique de formation et la logique de production. Qu'est-ce qui différencie les deux systèmes en présence? Qu'est-ce qui les amène à s'associer?

4. Enjeux et défis de l'alternance

Que l'alternance poursuive à la fois des objectifs pédagogiques et économiques soulève des enjeux qui concernent essentiellement les rapports aux savoirs (théorie-pratique) et les rapports entre institutions (école-entreprise). Nous traiterons consécutivement de ces deux phénomènes tout en soulevant, au fur et à mesure, certaines limites et quelques défis que pose le développement de l'alternance.

4.1 Transformation des rapports aux savoirs

Nous convenons que les fonctions et les normes qui régissent l'école et l'entreprise sont de natures différentes et qu'elles produisent aussi des rapports différents aux savoirs. Pour plusieurs, l'alternance s'appuie sur le fait que l'école

véhicule une pédagogie traditionnelle principalement axée sur l'apprentissage de connaissances théoriques. En effet, la structure des programmes de formation dans le système scolaire est fondée sur un découpage formel du savoir par discipline selon un ordre progressif allant du simple au complexe. Bertrand, Dandurand-Drouhin et Romani (1994) relèvent certaines critiques de cet apprentissage traditionnel qui ne répond pas suffisamment aux nouvelles exigences du travail qui nécessitent la compréhension fondamentale de systèmes complexes. Par contre, du côté de l'entreprise, l'apprentissage se fait en participant à différentes tâches qui s'organisent de façon globale, en fonction des commandes des clients, dans un environnement de production plutôt que dans un ordre progressif. C'est dans cette différenciation des rapports aux savoirs que l'alternance interpelle l'école et l'entreprise pour que leur confrontation soit susceptible de répondre à de nouvelles façons d'apprendre et de favoriser l'articulation théorie-pratique, tant recherchée dans la formation à un métier ou à une technique.

Nous rejoignons ici l'un des premiers objectifs de l'alternance qui est de faciliter les rapports théorie-pratique dans la formation à un métier ou à une profession (Malglaive et Weber, 1983). Dans cette perspective, il reste à clarifier ce qu'on entend encore par théorie et pratique dans le contexte des formations en alternance. Quels sont les savoirs à acquérir à l'école et dans l'entreprise? Comment agencer au mieux les savoirs théoriques et pratiques pour une formation qualifiée? Contrairement au discours dominant qui incite à répartir la théorie et la pratique entre l'établissement de formation et l'entreprise, Malglaive et Weber (1983) mettent en garde les tenants de ce discours antagoniste et définissent le couple théorie/pratique non pas par les lieux d'apprentissage, mais en termes de types de savoirs ou de connaissances. Ainsi, il ressort que le terme théorie est réservé aux savoirs qui portent sur la connaissance du réel alors que les savoirs pratiques correspondent aux connaissances relatives à l'action. Plus tard, Malglaive (1992) différencie les savoirs formalisés, tel que le proposent les disciplines scolaires, qui ne deviennent toutefois des savoirs en usage qu'à la condition d'être réinvestis dans l'action; d'où la pertinence des traditionnels exercices d'application dans les centres de formation. Même si ces auteurs s'entendent sur l'intérêt des pratiques dans un milieu «artificiel», ils notent l'enrichissement des savoirs formalisés par de multiples connaissances relatives à l'action dans une pratique en entreprise. Dans cette vision, et au-delà de la simple juxtaposition de savoirs, nous retenons que la séquence en établissement de formation et celle en entreprise correspondent à un va-et-vient nécessaire au développement des compétences. Le défi d'une alternance

éducative est donc d'apprendre à l'école à partir de ce qui a été fait dans l'entreprise et d'apprendre dans l'entreprise à partir de ce qui se fait à l'école. Cela suppose que les situations de travail intégrées à l'alternance soient formatrices et qu'on formalise les rapports entre l'entreprise et l'école par l'adoption d'un référentiel commun qui permettra l'apprentissage de compétences reconnues par les partenaires (Bertrand *et al.*, 1994).

Aussi, la stratégie pédagogique de l'alternance ne doit pas se limiter à une approche déductive, privilégiée par la tradition scolaire, mais plutôt favoriser une approche inductive et expérimentale qui consiste à la formalisation des expériences pratiques lors de la séquence d'exploitation en milieu scolaire. Cette dernière approche rejoint actuellement plusieurs écoles de pensée qui favorisent l'acquisition de compétences professionnelles «par la réflexion sur et dans l'action» (Saint-Arnaud, 1992; Schön, 1983). Une telle démarche d'apprentissage suppose cependant de dépasser la simple juxtaposition de la théorie et de la pratique pour faire en sorte que la disparité et la pluralité des cultures, des lieux, des temps, des ressources et de leurs relations s'articulent dans un modèle intégré de formation alternée. Mais on ne peut réduire l'alternance à un modèle pédagogique et la dissocier des conditions sociales de son développement. En effet, le rapport théorie-pratique questionne une autre dimension fondamentale de l'alternance qui est celle du rapport entre les institutions visées; le système éducatif et le système productif ou plus concrètement le rapport école-entreprise.

4.2 Transformation des rapports entre les institutions

Quels éléments différencient ces deux systèmes qu'on veut voir comme complémentaires dans la formation en alternance? Les finalités et la temporalité sont deux niveaux de différenciation qui permettent de distinguer les deux partenaires de ce type de formation (Pirdas, 1988). Dans la mesure où l'alternance pose la question des finalités des partenaires de la formation, Laflamme (1994), dans une analyse critique du partenariat école-entreprise, rappelle que «la finalité première de l'école est la socialisation et le développement intellectuel des jeunes» (p.221). Selon cette orientation traditionnelle de l'éducation, la formation est une activité sociale dont les résultats sont difficilement évaluables par des critères de rentabilité immédiate ou financiers, alors que les entreprises, dans une logique de production, sont des organismes à but lucratif qui doivent tenir compte de ces aspects. En effet, les entreprises re-

vendiquent une recherche sans cesse croissante de profit et de rentabilité par l'introduction de techniques modernes, par le contrôle des coûts de travail ainsi que par une flexibilité accrue de la main-d'œuvre.

Sur le plan de la temporalité, il faut voir qu'en réponse aux impératifs de la production, les entreprises sont obligées de s'adapter très rapidement aux nouvelles technologies, ce qui offre un environnement professionnel intéressant. Par contre, l'école se place dans un horizon beaucoup plus large (environ dix ans) lorsqu'elle planifie une réforme de programmes qui concerne une cohorte d'élèves depuis leur entrée jusqu'à la sortie de l'école (OCDE, 1992). Aussi, le changement est-il plus long et le rythme de l'évolution des exigences du marché du travail rend rapidement obsolètes ses efforts d'adaptation. Jouvenet (1993) caractérise la logique de l'école comme une logique bureaucratique et charismatique dont la temporalité est déterminée par une intemporalité de l'égalité, tandis que la logique de l'entreprise est définie comme productiviste et charismatique; la notion de temps y est associée à l'efficacité. Au Québec, les rapports entre le monde de l'éducation et le monde du travail ont été marqués par des relations de type autistique pendant une longue période (1960-1985), alors que nous entrons dans une nouvelle ère de logique de consensus et de partenariat qui amène notamment le développement des formations en alternance (Landry et Mazalon, 1995).

C'est d'ailleurs en fonction des rapports ou de l'articulation entre le milieu éducatif et le milieu productif qu'on distingue différentes typologies d'alternance. Les typologies s'étendent entre trois et quatre formes très similaires entre elles. La typologie qui paraît encore aujourd'hui la plus pertinente, d'un point de vue systémique, est empruntée à Bourgeon (1979). Cet auteur propose une typologie à trois niveaux: l'alternance juxtapositive, associative et copulative. Le premier niveau, l'alternance juxtapositive ou juxtaposition (Antoine, Grootaers et Tilman, 1988; Houssaye, 1991), correspond à un mode qui concilie deux temps d'activités, un de formation et un de travail, en des lieux différents, sans interaction entre eux. La période en milieu de travail est le plus souvent destinée à faire prendre conscience à l'individu du milieu professionnel. Cette forme la plus élémentaire de l'alternance, qualifiée par Malglaive (1979) de fausse alternance, ne tient pas compte de l'apport de l'un ou de l'autre des lieux comme partenaires dans une formation. La deuxième forme est l'alternance associative ou l'alternance complémentaire (Antoine *et al.*, 1988) ou encore l'alternance exploitation selon Houssaye (1991). C'est une alternance instituée, législativement fixée entre une activité d'études et une activité professionnelle,

dont l'objectif est la complémentarité des deux temps d'apprentissage. À la différence du premier niveau, les deux temps concourent à l'apprentissage d'un même métier. Les différentes modalités de relations entre les partenaires peuvent engendrer cette complémentarité des lieux. L'alternance travail-études au Québec se développe principalement selon ce deuxième type d'alternance (Mazalon, 1995). Le dernier type d'alternance correspond, selon Malglaive (1979), à la vraie alternance. Appelée alternance copulative par Bourgeon (1979) ou alternance articulation par Antoine *et al.* (1988), son principe suppose une étroite intégration des deux moments et des deux milieux d'activités. Les contenus de l'un et de l'autre sont en relation permanente, se complètent et s'enrichissent mutuellement. C'est ce troisième type d'alternance que les tenants de l'alternance pédagogique cherchent à développer. C'est du moins ce dont se réclament les Maisons familiales rurales en France pour qui cette approche est conçue comme un projet éducatif pour une communauté (Gimonet, 1984). Dans le contexte socioéconomique actuel, l'alternance se développe-t-elle comme la solution à un problème d'articulation entre la formation et l'emploi autant qu'à un problème d'insertion socioprofessionnelle des jeunes exclus?

5. Alternance et insertion socioprofessionnelle des jeunes

Certains auteurs avancent que l'alternance entre l'école et l'entreprise peut favoriser l'insertion socioprofessionnelle de certaines clientèles (Jallade, 1982; Mazalon 1995). Pour Jallade (1982), le but ultime de la formation en alternance pour une population de jeunes est de faciliter leur transition de l'école à la vie active en les aidant à s'orienter dans le monde du travail, en leur offrant une formation pour les qualifier et en les aidant à s'insérer dans un emploi. Dans la même perspective, quelques résultats de Mazalon (1998) auprès des intervenants en milieu scolaire et des superviseurs en milieu de travail, dans le cadre de l'alternance travail-études en formation professionnelle, permettent d'enrichir et de corroborer cette dernière typologie.

Il ressort que dans le cadre des stages en formation en alternance en formation professionnelle, trois types d'objectifs sont poursuivis : l'orientation professionnelle, la qualification technique et sociale et l'intégration au marché du travail. En ce qui concerne le premier objectif, les expériences en milieu de travail sont considérées comme un moyen pour les élèves de vérifier leur choix de carrière dans leur cheminement de formation et, par là même, de le consolider ou de l'abandonner avant qu'il ne soit trop tard. Dans ce contexte,

le principe de diversité des milieux de stage dans un même processus de formation est fortement recommandé par les acteurs pour explorer des contextes et des expériences différents de travail. La qualification technique est favorisée par la contextualisation des savoirs scolaires dans un environnement réel et par l'enrichissement des méthodes de travail dans un environnement technologique distinct de celui du centre de formation. Par ailleurs, la qualification sociale ou la socialisation se distingue de la qualification technique et devient pour plusieurs le point culminant de l'alternance, que ce soit dans un programme d'insertion socioprofessionnelle ou dans un programme de formation professionnelle et technique. Les séjours en entreprise permettent l'acquisition d'habiletés sociales générales, telles que la ponctualité, le respect de la hiérarchie et du matériel, l'intégration dans une équipe de travail, la communication interpersonnelle et l'apprentissage d'habiletés socioprofessionnelles propres à un métier. Même si ces dernières sont enseignées en centre de formation, elles ne prennent tout leur sens que si les élèves sont confrontés au monde du travail et au métier choisi. L'intégration au marché de l'emploi est le troisième objectif retenu par les intervenants en alternance. Cet objectif soulève certaines questions comme « l'intégration pour qui ? » ou « l'intégration au service de qui ? ».

En effet, si l'alliance de l'école et de l'entreprise se fait au profit d'une meilleure qualification technique et sociale des étudiants, il faut être conscient que chacun des partenaires a un intérêt particulier à participer à ce type de formation. Outre l'apprentissage d'un métier, les stages permettent aux étudiants de se faire connaître par des employeurs, d'acquérir des expériences de travail dans un contexte économique difficile et, éventuellement, de décrocher un emploi. En ce qui concerne le milieu éducatif, il y trouve un moyen de favoriser l'embauche d'étudiants et d'utiliser les résultats de placement comme outil de promotion pour recruter de nouveaux étudiants pour les établissements de formation. Par ailleurs, dans un contexte de formation professionnelle et technique, l'alternance est aussi un moyen de répartir le coût financier des formations sur l'entreprise. Les entreprises fournissent des outils et des technologies de pointe que ne peuvent pas offrir les établissements de formation. L'alternance permet aussi de mieux ajuster les programmes aux besoins du marché du travail, d'assurer une meilleure qualité et une plus grande pertinence de la formation en relation avec l'emploi. Ce processus d'adaptation de l'école au marché du travail et de l'emploi revêt cependant des effets pervers qui, pour certains, détournent l'école de son rôle fondamental au profit et au service de l'entreprise (Baby, 1994).

Dans cette foulée, nous sommes portés à croire que le grand gagnant reste l'employeur qui, par le roulement de plusieurs élèves dans son entreprise, crée à peu de frais une banque de ressources humaines. Cette recherche de travailleurs mieux formés et plus performants est une motivation pour le milieu productif à participer à l'alternance. Les acteurs de l'entreprise font mieux connaître leurs attentes au milieu éducatif, participent à l'évaluation de futurs travailleurs qu'ils auront peut-être l'occasion d'embaucher un jour. Si l'emploi est souvent attendu comme un résultat important pour l'élève et l'établissement de formation, l'entreprise utilise aussi sa potentialité d'embauche comme un facteur déterminant pour accorder un suivi et une formation de meilleure qualité aux stagiaires qu'elle reçoit. Elle exige qu'ils soient bien orientés, motivés et travailleurs afin de développer chez eux l'initiative, la responsabilité et l'autonomie du futur travailleur. L'emploi devient donc, pour toutes les parties impliquées, un vecteur important pour la réussite d'une formation en alternance. Il faut cependant reconnaître que plusieurs entreprises entendent participer, en cette période économiquement difficile, à l'insertion sociale des jeunes et savent à l'occasion jouer un rôle plutôt philanthropique. C'est souvent le cas dans les formations en alternance qui entendent remédier aux échecs scolaires et dans lesquelles les objectifs sont plutôt de l'ordre de la motivation, de l'insertion sociale et, éventuellement, du rattrapage scolaire.

L'alternance est alors vue comme une solution possible pour motiver ou remotiver les jeunes grâce au contact avec les adultes. En permettant l'exécution d'un travail réel, elle est aussi envisagée comme la solution la plus appropriée pour faciliter ou consolider leur choix professionnel. À la lumière de différentes expériences, deux conditions nous semblent déterminantes pour atteindre ces résultats. Premièrement, il faudrait faire en sorte que l'étudiant ou l'apprenant soit placé au centre du système de formation en alternance et, deuxièmement, qu'on prenne en compte son projet de formation et d'insertion professionnelle. Clénet et Gérard (1994) ainsi que Chaix (1993) ont largement démontré que le projet professionnel du jeune peut être fortement développé par les séjours en entreprise et faire en sorte que les stagiaires deviennent les acteurs de leur formation.

En somme, l'alternance peut être considérée comme un mariage de raison qui amène les logiques antinomiques de l'école et de l'entreprise à se croiser pour répondre à des besoins d'orientation, de qualification et d'insertion socio-professionnelle des jeunes tout en répondant aux intérêts de chacun des partenaires. N'est-ce pas là la base commune d'un partenariat de réciprocité et de

complémentarité, défi permanent de nouveaux rapports à construire entre le monde de l'éducation et du travail pour poser les bases d'une véritable alternance éducative et ainsi contrer l'exclusion de plusieurs jeunes (Landry et Mazalon, 1997)?

Conclusion

L'histoire nous apprend que l'alternance est une idée ancienne qui a toujours tourné autour de la volonté d'interconnecter l'éducation et le monde du travail pour la formation des ouvriers et des techniciens. Cependant, le chômage des jeunes et l'inadéquation formation/emploi ont servi de point de cristallisation au discours politique et à l'implantation de ce mode de formation. L'institutionnalisation de l'alternance dans le système éducatif s'est traduite par une distinction des différents objectifs attribués aux stages selon les types de formation concernés et les ordres d'enseignement visés. Sans nier la pertinence de cette approche, nous pensons que, pour le développement de l'alternance, nous devons nous préoccuper maintenant de certains défis éducatifs si nous ne voulons pas perpétuer l'exclusion de toute une population.

En ce qui concerne la transformation des rapports aux savoirs, nous avons souligné l'intérêt de la confrontation des connaissances véhiculées dans le milieu éducatif et dans le milieu productif et celui de l'articulation de la théorie et de la pratique pour le développement des compétences. Cependant, cela supposerait que le milieu scolaire s'éloigne de la pédagogie traditionnelle pour tenir compte des connaissances transmises dans le milieu de travail ainsi que pour favoriser une approche inductive et expérientielle de l'apprentissage. Pour l'instant, nous sommes loin d'une approche de ce type, compte tenu de l'inégalité de la formation offerte en entreprise et du peu d'enseignants engagés dans le processus d'alternance dans un même programme. Tant que nous serons en présence d'une alternance de type juxtapositive dans laquelle le savoir dispensé à l'école est le seul valorisé, il y a aura toujours des exclus.

Nous avons évoqué, dans la transformation des rapports aux institutions (école/entreprise), la vulnérabilité de l'établissement de formation vis-à-vis des impératifs économiques de l'entreprise. L'école, dans ce mariage de raison, est le plus souvent celle qui sollicite la formation. Cette relation de dépendance fait du système scolaire un des partenaires dans la sélection de la main-d'œuvre; ainsi, les jeunes subissent une sélection à l'inscription du programme et une autre sélection lors du placement dans les stages. Si l'alternance, à certains

égards, peut favoriser l'insertion et la qualification de certaines clientèles, à d'autres égards, elle est porteuse d'effets pervers qui entraînent l'exclusion de jeunes qui ne sont pas, dans l'immédiat, des producteurs performants pour l'entreprise.

Pourra-t-on franchir le seuil d'une alternance éducative dans laquelle tout apprenant pourra développer un projet personnel et professionnel, et prendre sa place comme acteur social dans le système éducatif? C'est à ce titre que l'alternance pourra être qualifiée de nouvelle pratique de formation.

Références

- ANTOINE, F., GROOTAERS, D. et TILMAN, F. (1988).
Manuel de la formation en alternance. Bruxelles: Vie ouvrière.
- AUDET, A. (1995).
L'alternance en formation professionnelle au secondaire: défis, limites et conditions de réalisation. Québec: Service des études et de la recherche, Conseil supérieur de l'éducation.
- BABY, A. (1994).
 Le partenariat école-entreprise: le moment est mal choisi. In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise, vers quel partenariat?* (p.225-242). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- BERTRAND, O., DANDURAND-DROUHIN, M. et ROMANI, C. (1994).
 Constats, problèmes, perspectives, enseignements d'un débat international. In Centre d'études et de recherches sur les qualifications (dir.), *Les formations en alternance: quel avenir?* (p.41-91). Paris: OCDE.
- BOURGEON, G. (1979).
Sociopédagogie de l'alternance. Paris: Mésonnance, Éditions UMFREO.
- BOURASSA, B. (1998).
 L'alternance travail-études et les jeunes à risque au Québec. In J.-N. Demol et J.-M. Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local* (p. 199-207). Paris: L'Harmattan.
- CHAIX, M.L. (1993).
Se former en alternance: le cas de l'enseignement technique agricole. Paris: L'Harmattan.
- CLÉNET, J. et GÉRARD, C. (1994).
Partenariat et alternance en éducation: des pratiques à construire. Paris: L'Harmattan.
- CONSEIL PERMANENT DE LA JEUNESSE (1997).
La réforme de la sécurité du revenu. Un parcours semé d'embûches pour les jeunes. Québec: Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992).
En formation professionnelle: l'heure d'un développement intégré. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec: Gouvernement du Québec.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995).
Le partenariat: une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes. [Avis au ministre de l'Éducation]. Québec: Gouvernement du Québec.
- EMPLOI ET IMMIGRATION CANADA (1984).
Programme d'alternance travail-études: demande d'aide financière. Ottawa: Emploi et Immigration Canada.
- GEAY, A. (1991).
 L'alternance éducative. *Éducation permanente*, 2(115), 79-88.
- GIMONET, J. C. (1984).
Alternance et relations humaines. Paris: Mésonnance.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1991).
Partenaires pour un Québec compétent et compétitif. Québec: Gouvernement du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997).
Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation. Québec: Ministère de l'Éducation (document n° 55-1820).
- HOUSSAYE, J. (1991).
 L'alternance, solution du rapport école-vie active – Se former. *Lyon association*, 1-15.
- JALLADE, J.P. (1982).
La formation en alternance des jeunes: principe pour l'action. Berlin: CEDEFOP.
- JOUVENET, L.-P. (1993).
 Approche de quelques conditions de l'ingénierie de formation au partenariat école-entreprise. *Les Ateliers lyonnais de pédagogie*, 46, 3-70.
- LAFLAMME, C. (1994).
 Le partenariat éducation-travail pour qui? In C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise, vers quel partenariat?* (p.214-224). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- LANDRY, C. (1992).
Les relations interorganisationnelles dans la formation en alternance pour des jeunes adultes. Thèse de doctorat en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- LANDRY, C. et MAZALON, É. (1995).
 Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec: du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), 781-808.
- LANDRY, C. et MAZALON, É. (1997).
 Les partenariats école/entreprise dans l'alternance au Québec: un état des recherches. *Éducation permanente*, 2(131), 37-50.
- LAROUSSE (1982).
Le Grand Dictionnaire encyclopédique 1982-1985. Paris: Éditions Larousse.
- LEMIEUX, N. (1992).
Stage, alternance école-travail et insertion professionnelle de jeunes employées de bureau. Thèse de doctorat en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.

- LUCAS, A.M. et FRANCO, A. (1986).
Les formations en alternance. Paris: Centre INFFO.
- MALGLAIVE, G. (1979).
La formation altérée des formateurs. *SIDA*, 297, 51-62.
- 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: intérêt et limite de l'alternance en pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 62, 51-64.
- 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, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- MAZALON, É. (1998).
Représentations des finalités et des rôles des acteurs dans l'alternance travail-études: limites et enjeux. In J.-N. Demol et J.-M. Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local* (p. 229-238). Paris: Éditions Harmattan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995).
L'alternance en formation professionnelle et technique. Cadre de référence (2^e éd.). Québec: Direction générale de la formation professionnelle et technique.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997).
Alternance travail-études. *Stagiogramme*, 17-9973.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998).
Alternance en formation professionnelle et technique. Site Web du ministère de l'Éducation du Québec. <<http://inforoutefpt.educ.infinit.net/service/ate/alternance3.htm>>.
- OCDE (1992).
École et entreprise: un nouveau partenariat. Paris: CERI.
- OCDE (1994).
Les formations en alternance: quel avenir? Paris: Céreq.
- PIRDAS, J. (1988).
Le consensus inavouable – Faible qualification et insertion professionnelle. De l'école à l'entreprise, nouvelle donne pour la formation. Louvain: Université catholique de Louvain.
- SAINT-ARNAUD, Y. (1992).
Connaître par l'action. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- SCHÖN, D.A. (1983).
The reflective practitioner. New York [NY]: Basic Books.
- STATISTIQUE CANADA (1997).
Moyennes annuelles de la population active, 1996. Ottawa: Statistique Canada.

Abstract – This article presents the development of alternation in Quebec and the new configuration of this educational method now that it has academic standing. Certain organizational and pedagogical reference points are provided as a way of clarifying the concept of alternation. Educational responsibility assumed jointly by a teaching institution and a company gives rise to issues having to do with the relationship to knowledge and with relations between institutions. Will it be possible to cross the threshold into a form of educational alternation that allows every learner to develop a personal and professional project and take his or her place as an actor in the educational system?

Resumen – Este artículo presenta la evolución de la variedad cultural en Quebec y el nuevo paisaje de ese modo de formación bajo status escolar. Para aclarar esa noción, colocamos ciertas marcas organizacionales y pedagógicas. La co-responsabilidad de la formación por un establecimiento escolar y una empresa da lugar a posturas concernientes a las relaciones de las instituciones y los medios del saber. Sin embargo, ¿se podrá franquear la entrada de una variedad cultural educativa en la cual todo estudiante llegue a desarrollar un proyecto personal y profesional y tomar su lugar como actor social en el sistema educativo?

Resümee – In diesem Artikel wird die Entwicklung des dualen Systems in Québec sowie das neue Umfeld dieses Bildungswegs im schulischen Kontext erörtert. Um den Begriff zu verdeutlichen, werden bestimmte pädagogische und organisatorische Prämissen erläutert. Die gemeinsame Verantwortung für die Ausbildung durch eine schulische Institution sowie ein Unternehmen wirft Probleme auf, die sowohl die Wissensvermittlung als auch die Beziehungen der Institutionen zueinander betreffen. Kann man aber trotzdem ein duales System errichten, in dem es dem Lerner gelingt, ein persönliches und berufliches Bildungsziel zu erreichen und dabei seinen Platz als sozial Agierender im Bildungssystem zu behaupten?