

---

# Le retour de stage en formation professionnelle au secondaire

## Pratiques d'accompagnement et didactique de l'alternance

**Claudia Gagnon\***

*\* Université de Sherbrooke  
2500 boul. de l'Université  
Sherbrooke (Québec)  
Claudia.Gagnon2@USherbrooke.ca*

---

*RÉSUMÉ. Au Québec, le développement de l'alternance dans les programmes de formation professionnelle au secondaire s'est imposé comme un enjeu socio-économique visant notamment à augmenter la réussite scolaire et à rehausser la qualité de la main-d'œuvre (Landry et Mazalon, 2002 ; MELS, 2006ab). Dans le cadre d'une recherche participative (Couture, Bednarz et Barry, 2007), l'analyse de pratiques d'accompagnement des élèves mises en œuvre par des enseignants dans différents programmes en alternance a permis de montrer des convergences au moment du retour de stage où chaque élève expose ce qu'il a fait et où l'enseignant récupère et corrige le cahier de stage. Des divergences dans les pratiques apparaissent également, notamment en ce qui a trait à qui fait le retour de stage, aux attentes et consignes concernant la restitution de l'expérience vécue par les élèves et à l'exploitation qui est faite de cette expérience. Cette mise en lumière soulève la question de savoir si les pratiques des enseignants favorisent véritablement « l'intégration de l'expérience au retour » en milieu scolaire et le « transfert des apprentissages » dans la poursuite de la formation tel que proposé dans les recommandations du ministère (MELS, 2006ab).*

*MOTS-CLÉS : alternance, formation professionnelle, pratiques des enseignants, retour de stage*

---

## 1. Introduction

Au Québec, le secteur de la formation professionnelle (FP) au secondaire offre près de 150 formations de courte durée (un à deux ans) axées sur l'apprentissage d'un métier. Ces programmes d'études, élaborés selon l'approche par compétences, sont répartis entre 21 secteurs de formation<sup>1</sup> et mènent à un diplôme d'études professionnelles (DEP) (Ministère de l'éducation, du loisir et du sport [MELS], 2010). Dès l'âge de 15 ans, il est possible d'accéder à la FP, soit à partir de la troisième secondaire selon le programme d'études. Dans les faits, la formation professionnelle au Québec regroupe dans une même classe des élèves de tous âges, et apparaît « comme une voie de formation plus fréquentée par une clientèle adulte que par une clientèle de jeunes » (MELS, 2010, p. 16).

Depuis une vingtaine d'années, des sommes importantes ont été investies afin de mettre en place et de soutenir des dispositifs de formations en alternance-travail-études (ATE) dans ces programmes de formation (Lebel, 2002; MEQ, 2001 ; Veillette, 2002), l'ATE étant ici considérée comme « une formule éducative qui met en action un dispositif pédagogique et organisationnel propre à articuler, de façon intégrative, des séquences en milieu scolaire et des séquences en milieu de travail, grâce à un partenariat de formation entre l'établissement scolaire et l'entreprise » (MELS, 2006a, p.14)<sup>2</sup> (voir la figure 1). On souhaite ainsi contrer la baisse des effectifs, l'échec et l'abandon scolaire d'une part (Ministère de l'éducation du Québec [MEQ], 2002), et rehausser la qualité de la main-d'œuvre et l'arrimage aux besoins du marché du travail d'autre part (Landry et Mazalon, 2002). Ce rapprochement entre le milieu de l'éducation et le monde du travail constitue « un enjeu fondamental du développement socio-économique du Québec » (MELS, 2006a, p. 1). Or, comme nous l'avons souligné ailleurs (Gagnon, 2008 ; 2016 ; 2018), alors que l'alternance prend de plus en plus d'ampleur en formation professionnelle (Landry et Mazalon, 2002 ; Mazalon, Gagnon et Roy, 2014), les pratiques des enseignants dans ce contexte restent à documenter.

## 2. Problématique : la question des pratiques dans l'ATE

Longtemps centré uniquement sur des considérations organisationnelles (Demers, 2003 ; MEQ, 2001), le ministère de l'éducation<sup>3</sup> a défini certaines balises au cours des dernières années, en insistant, d'un point de vue éducatif, sur « l'intégration pédagogique, entre le milieu scolaire et l'entreprise, des apprentissages réalisés par l'élève » (MELS, 2006a, p. 5). Quelques recommandations sont ainsi apparues en ce qui a trait à l'accompagnement des élèves dans le contexte de l'ATE et aux processus pédagogiques à mettre en œuvre, à savoir : 1) la préparation des élèves à la séquence en entreprise, 2) la supervision (par l'entreprise) et l'encadrement (par l'école) des élèves pendant la séquence en entreprise, 3) l'évaluation des apprentissages en entreprise et 4) l'intégration de l'expérience au retour en milieu scolaire et le transfert des apprentissages dans la poursuite de la formation (MELS, 2006b) (voir la figure 1).

Si pour le ministère ces éléments conditionnent, dans une certaine mesure, l'accompagnement qui doit être fait par l'établissement scolaire et l'entreprise, l'arrimage demeure difficile pour les enseignants qui ne savent pas comment faire, concrètement, pour mettre en œuvre ces processus pédagogiques (Gagnon, 2008), qui estiment ne pas avoir « le profil, les compétences et la préparation nécessaires pour pouvoir effectuer efficacement [le] travail supplémentaire imposé par la formule ATE » (Harvey, 2015, p.18), et qui s'inquiètent des nouveaux rôles qui leur sont attribués dans l'alternance (Hart, 2016).

<sup>1</sup> Administration, commerce et informatique (01), Agriculture et pêches (02), Alimentation et tourisme (03), Arts (04), Bois et matériaux connexes (05), Chimie, biologie (06), Bâtiment et travaux publics (07), Environnement et aménagement du territoire (08), Électrotechnique (09), Entretien d'équipement motorisé (10), Fabrication mécanique (11), Foresterie et papier (12), Communications et documentation (13), Mécanique d'entretien (14), Mines et travaux de chantier (15), Métallurgie (16), Transport (17), Cuir, textile et habillement (18), Santé (19), Services sociaux, éducatifs et juridiques (20) et Soins esthétiques (21).

<sup>2</sup> À noter que pour être considéré en ATE et recevoir un financement, le programme doit inclure un minimum de deux séquences en milieu de travail et les stages doivent représenter au moins 20% de la totalité des heures du programme (MELS, 2006a).

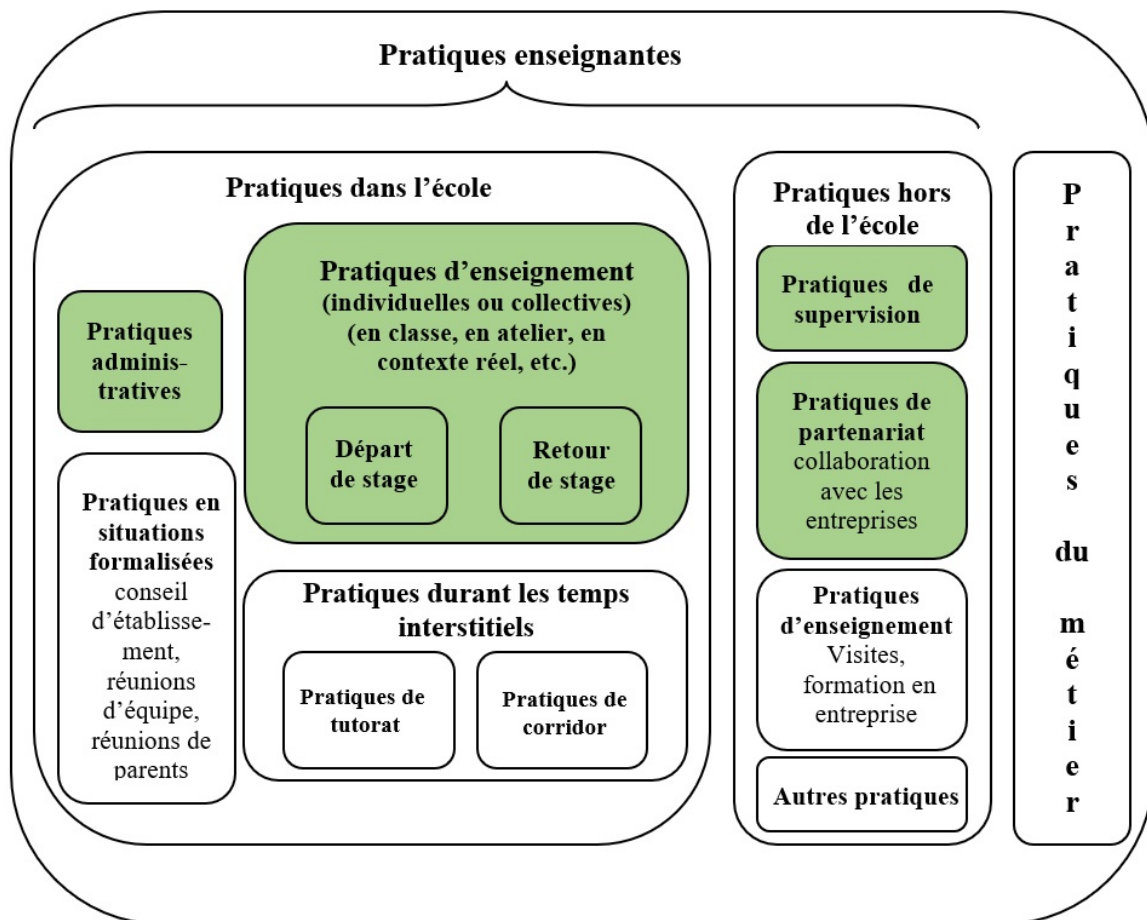
<sup>3</sup> L'identification du ministère titulaire de l'éducation au Québec a été modifiée au fil des années. Si son appellation a été le ministère de l'Éducation (MEQ) de 1963 à 2005, elle fut changée en mars 2005 pour la labélisation de ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) qui en avril 2015 fut appelé ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR) et en janvier 2016 ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Pour des fins d'homogénéité du texte, nous utiliserons simplement le terme ministère ou ministère de l'éducation de façon uniforme, peu importe la période de référence.



### 3. Approche théorique : pratiques d’accompagnement et didactique de l’alternance

Dans le cadre de cette recherche, les pratiques d’accompagnement des élèves en stage ou dans l’ATE sont considérées comme un sous-ensemble du système de pratiques professionnelles de l’enseignant de FP. Elles concernent l’ensemble des mesures de suivi déployées collectivement et individuellement [...] en vue de favoriser l’arrimage entre la formation à l’école et la formation en milieu de travail, et d’aider au développement des compétences et à la réussite scolaire et socioprofessionnelle des élèves (Gagnon, 2018, p. 76-77).

Elles comprennent des pratiques de supervision, c’est-à-dire « assister l’élève dans ses démarches pour se trouver un lieu de stage, approuver le lieu de stage, préparer le matériel (fiches de suivi, documents pour le rapport de stage, assurances, etc.), effectuer le suivi » (Beaucher et Gagnon, 2016, p. 61) et l’encadrement de l’élève en milieu de travail (suivi téléphonique ou par courriels, visites de stage, etc.) (MELS, 2006a), évaluer le stage, etc. Elles incluent également, en cohérence avec les résultats de Hardy et Ménard (2002), des pratiques administratives avant et après le stage, qui « concernent les relations avec la direction, la commission scolaire, [et autres organisations, et] renvoient, pour plusieurs enseignants, « à la paperasse », aux formulaires à remplir, aux documents officiels à transmettre » (Beaucher et Gagnon, 2016, p. 61). Enfin, suivant Veyrac (2005) et rejoignant les trois grandes phases proposées par Porcher et Letemplier (2003), elles comprennent des pratiques d’enseignement individuelles ou collectives spécifiques que sont la préparation des élèves à la séquence en entreprise, communément appelée « le départ de stage », et l’intégration de l’expérience au retour en milieu scolaire, communément appelée « le retour de stage ».



**Figure 2.** Les pratiques d’accompagnement des élèves en stage ou en ATE au sein du système de pratiques professionnelles de l’enseignant de FP (adaptée de Gagnon, 2008).

Ces pratiques d’enseignement concernent non seulement les actions observables (dimension comportementale) mais également les actions mentales qui surviennent en cours d’action (dimension cognitive), et incluent les significations que l’enseignant accorde à ses actions (Altet, 2002 ; Bru, 2002 ; Gagnon, 2008 ; Paquay, 2004). Elles peuvent être appréhendées, notamment, suivant les trois composantes de la pratique décrites par Bru (1992, 1993) ou variables d’action sur lesquelles l’enseignant peut adopter des modalités différentes : 1) les variables de

structuration et de mise en œuvre des contenus ou variables didactiques, qui ont trait au savoir à enseigner et que nous avons appelées « objet » (Gagnon, 2008), 2) les variables processuelles ou de processus pédagogiques (dynamique de l'apprentissage, répartition des initiatives, registres de la communication didactique, modalités d'évaluation), et 3) les variables relatives au dispositif ou variables d'organisation pédagogique (organisation de l'espace, du temps, groupement des élèves, matériel...).

Suivant Beckers (2007) dans le contexte spécifique de la formation initiale à l'enseignement et d'autres métiers de l'interaction humaine, le retour de stage constitue une démarche que plusieurs mènent spontanément mais qu'il y aurait lieu de systématiser. Il est l'occasion d'une réflexion sur l'action professionnelle et sur soi dans cette action permettant d'apprendre de son expérience et de construire des savoirs d'action. Ainsi, selon cette auteure, « un bon retour de stage qui ne se contente pas d'être cathartique devrait permettre la conceptualisation de l'action, condition du développement professionnel du sujet » (Beckers, 2007, p. 297). Cela supposerait à la fois de permettre aux apprenants 1) de se remettre dans le contexte de l'action et 2) de prendre distance par rapport à l'action (Beckers, 2007).

Dans ce sens, si on revient sur l'alternance en tant qu'approche pédagogique, la vraie alternance ou l'alternance réelle serait celle qui vise à une formation théorique et pratique globale, où l'apprenant construit son projet pédagogique, le met en œuvre et effectue un recul réflexif sur cette mise en œuvre (Bachelard, 1994). Cela renvoie donc à une démarche déductive de formation, lorsque « la situation de travail est le lieu d'application de la formation » (Mathey-Pierre, 1998, p. 72), et, ce qui nous intéresse ici, à une démarche inductive, lorsque la formation à l'école part de l'expérience vécue en stage.

La démarche inductive préconise, [...], de partir des expériences en entreprise des apprenants pour : 1- les récupérer en centre de formation, lors de réunions de restitution et de mise en commun des vécus, dès leur retour d'entreprise, 2- les comparer afin d'en extraire les éléments invariants afin d'aller aux lois et aux concepts, et 3- amener les apprenants à appliquer ces nouveaux apports dans l'atelier du centre ou lors de la prochaine période en entreprise (Munoz, 2004, p. 1, dans Hart, 2016).

On se situe bien là, nous semble-t-il, dans la perspective proposée par le ministère de l'éducation, pour qui les retours de stage devraient viser l'intégration de l'expérience et le transfert des apprentissages dans la poursuite de la formation (MELS, 2006). C'est l'alternance intégrative ou qualifiante de Dumont et Wilk (1992), qui part de l'apprenant, avec tous ses acquis scolaires et expérimentiels, et dont les difficultés face au métier l'obligent à réfléchir sur les savoir-faire qu'il mobilise, l'apprenant n'ayant ici pas seul « la charge d'établir le lien entre les deux modes et contenus de sa formation professionnelle » (p. 25).

Ainsi, dans une perspective constructiviste de l'apprentissage et s'appuyant sur les concepts d'apprentissage par production de savoir (Lerbet, 1993), de transposition didactique (Chevallard, 1985), de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986) et de situations problèmes (Meirieu, 1988), Geay (1993, 1997, 1998) a proposé une didactique de l'alternance qui part de la prise en compte de l'expérience de l'alternant. Plus largement, cela renvoie aux théories de l'apprentissage expérientiel, notamment à la conception de Dewey (1859-1952) selon laquelle *apprendre, c'est réfléchir sur l'expérience*, et au modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) selon lequel l'apprentissage s'effectue à travers 1) l'expérience concrète/appréhension 2) l'observation réfléchie/intention, 3) la conceptualisation abstraite/compréhension, et 4) l'expérimentation active/extension ou la réutilisation dans des situations nouvelles. Pour Geay (2007), il ne s'agit pas « de rechercher des liens étroits entre les séquences en entreprise et les séquences en centre de formation [...], il s'agit d'inventer une didactique d'analyse des situations et des expériences professionnelles » (p. 36).

Ainsi, la didactique de l'alternance telle que proposée par Geay (1993, 1997, 1998) préconise d'entrer par la complexité des situations vécues par l'alternant, ce qui, selon Hahn (1997), permettrait « de construire des situations authentiques et motivantes » (p. 83). Ensuite, l'explicitation détaillée de l'expérience de travail permettra la prise de conscience de la richesse de la situation. Processus inverse de l'explication, l'explicitation concerne la verbalisation (mise en mots) des situations vécues, et permet de passer des connaissances-en-actes (pré-réfléchies) aux connaissances conscientes (réfléchies) (Vermersch, 2003).

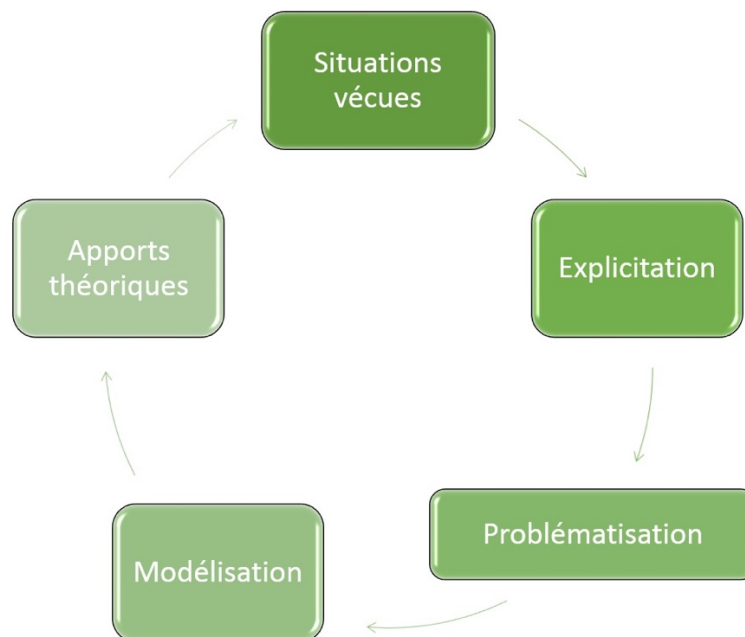
Ici, il s'agit d'abord de faire décrire et raconter des situations vécues (journal de bord des apprentissages, récit d'expériences), de questionner, de communiquer pour que dans l'échange puissent émerger des problèmes signifiants pour les apprentis parce que posés par eux. C'est un travail d'aide à la construction de l'expérience, à partir de ce qui a été vécu, d'aide au passage de l'expérience en conscience, par une activité didactique d'explicitation collective, à l'instar de ce qui se fait dans l'activité d'analyse des pratiques dans la formation des adultes. C'est cette activité (interdisciplinaire) qui doit être introduite dans l'alternance. (Geay et Sallaberry, 1999, p. 12)

Dans un troisième temps, la problématisation consiste à la construction d'un problème ou d'une situation complexe, en identifiant les dimensions pertinentes de la situation vécue et en formulant des hypothèses soumises à réfutation (Geay et Sallaberry, 1999). En ce sens, problématiser, « c'est faire découvrir une science à faire (et non une science toute faite), dans laquelle les différentes disciplines prennent sens » (Geay et Sallaberry, 1999, p. 13).

En effet, en invitant l'élève à problématiser, il s'agit de créer une rupture avec les pratiques d'enseignement classiques qui reposent, le plus souvent, sur des problèmes « déjà là », construits a priori par l'enseignant et donnés à résoudre aux élèves. Une telle perspective, d'essence autoformative, renvoie à un « état d'esprit » de l'enseignant-formateur : elle l'invite, entre autres, à accompagner la personne-apprenante dans des démarches de production de savoirs, ce qui suppose de ne pas négliger l'importance de l'autoréférence par rapport au fait de se former. (Gérard, 1997, p. 51)

Ainsi, la modélisation en situations-problèmes didactiques est le fruit de la problématisation et consiste à bien poser le problème en regard des différentes disciplines (Geay, 1997 ; Geay et Sallaberry, 1999). Il s'agit d'une approche interdisciplinaire, où les différents enseignants qui sont concernés par un même objet de savoir se retrouvent en tant que spécialistes autour d'une question de praticien, pour aider les apprenants à bien définir le problème. Cela ouvre la porte à une exploitation pédagogique des situations vécues en stage non seulement lors des retours de stage mais également « dans différents cours où l'expérience est la base de travail et sert de support pour réfléchir, théoriser, intellectualiser » (Buguet, 2003, p. 143). Ainsi, suite à la problématisation et à la modélisation en situations-problèmes didactiques qui se veut interdisciplinaire, chaque enseignant, à la fois généraliste et spécialiste d'un aspect du métier ou, dans le contexte spécifique de la formation professionnelle au secondaire au Québec, en charge de différents modules ou compétences professionnelles du programme d'études, pourra « faire les liens avec les apports théoriques de sa discipline et aider au franchissement des obstacles cognitifs liés au savoir scientifique à enseigner » (Geay et Sallaberry, 1999, p. 13). La didactique de l'alternance est donc une didactique en amont de toute didactique des disciplines, où l'analyse des situations vécues « permettra de choisir les points d'appui didactiques et d'y repérer les savoirs en usages » (Zaïd, 2004, p. 49).

En somme, dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu cinq étapes au processus de didactique de l'alternance : situations-vécues, explicitation, problématisation, modélisation et apports théoriques. Tel que nous l'avons précisé ailleurs (Gagnon, 2008), à la différence de Geay (1993, 1997, 1998), nous envisageons ce processus comme étant davantage circulaire que linéaire, car les apports théoriques pourront susciter des questionnements et le rappel de situations vécues en entreprises, et ainsi de suite (voir figure 3).



**Figure 3.** Le processus de didactique de l'alternance envisagé dans les pratiques d'enseignement (Gagnon, 2008, inspiré de Geay, 1993, 1997, 1998).

#### 4. Méthodologie

En prenant en compte la voix des praticiens dans la production d'un certain savoir lié à leur pratique, cette recherche s'inscrit dans le courant de la recherche participative (Couture, Bednarz et Barry, 2007), et visait, dans une perspective compréhensive, à décrire et à mieux comprendre les pratiques d'accompagnement dans l'alternance. L'étude multicas a été retenue afin de dégager des éléments récurrents ou des convergences entre les cas, après avoir analysé en profondeur chaque cas en soi ainsi que ses particularités (Collerette, 1996 ; Karsenti et Demers, 2000 ; Stake, 1995 ; Yin, 1994). Pour ce faire, une diversité de centres et secteurs de formation ont été ciblés et neuf enseignants volontaires parmi ceux qui enseignent dans des programmes de formation en alternance dans les trois commissions scolaires (CS) de l'Estrie ont participé à l'étude<sup>5</sup>. Pour chaque enseignant participant, deux pratiques d'enseignement spécifiques (départ et retour de stage) et au moins une pratique de supervision (visite d'un élève en stage) ont fait l'objet d'observations (enregistrement sur bande vidéo) (Jaccoud et Mayer, 1997 ; Postic, 1992), ce qui renvoie à la dimension comportementale et à la phase interactive des pratiques (Altet, 2002) (voir figure 4). Une entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2006) avant les observations a été effectuée dans le but de recueillir des informations sur la dimension cognitive (significations) des pratiques, et une entrevue post-observations a également été réalisée. À mi-chemin entre l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2003) et l'entretien de rappel stimulé (Tochon, 1996), cette dernière a permis la validation d'une première étape d'analyse de données et a amené l'enseignant à : 1) faire un retour sur l'ensemble des pratiques d'accompagnement réalisées, 2) s'exprimer sur les significations qu'il ou elle leur accorde, 3) effectuer une analyse critique d'une des observations réalisées (de son choix), 4) s'exprimer sur l'arrimage dans ses interventions, et 5) s'exprimer sur ce qui a nui ou facilité la mise en œuvre de ces pratiques. Enfin, deux journées de réflexion critique en groupe inspirées des séminaires d'analyse de pratiques professionnelles (Campanale et Dessus, 2002a,b) (enregistrement vidéo) ont eu lieu avec ces enseignants et les conseillers pédagogiques des trois commissions scolaires concernées. S'appuyant sur l'analyse de séquences vidéo sous la forme d'autoconfrontations croisées (Clot et al., 2000 ; Yvon et Garon, 2006), l'utilisation de techniques de symbolisation non verbales (Legault, 2009), des apports théoriques et différentes formes de prise de distance (prise de recul, distanciation et décentration), ces journées ont permis une relecture et un examen critique de leurs propres pratiques. Une analyse de contenu (Mayer et Deslauriers, 2000 ; Paillé et Mucchielli, 2003) a été effectuée sur l'ensemble des données d'entrevues (transcriptions intégrales), d'observations et de journées de réflexion critique à l'aide du logiciel NVivo. Les résultats présentés ici concernent uniquement les retours de stage, et proviennent des données d'entrevues (pré et post) et des données d'observations.

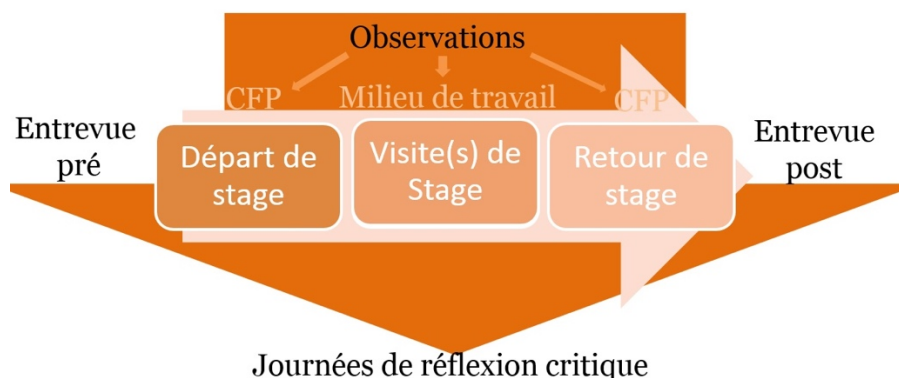


Figure 4. La collecte de données réalisée dans le cadre de cette étude.

<sup>5</sup> Les enseignants provenaient des programmes suivants : Entretien général d'immeubles (EGI), Horticulture et jardinerie (HJ), Production horticole (PH), Réception en hôtellerie (RH), Soudage-Montage (SM), Taille de pierres (TP), Vente-conseil (VC) et deux en Vente de pièces mécaniques et d'accessoires (VPMA1 et VPMA2). À noter que les programmes de Soudage-Montage (SM) et de Vente de pièces mécaniques et d'accessoires (VPMA) étaient réalisés ici dans un contexte d'enseignement individualisé.

## 5. Résultats

L'analyse des données concernant les retours de stages a d'abord été effectuée en considérant les trois variables d'action des pratiques (objet, processus et variables organisationnelles) (Bru, 1992, 1993). Elle a permis de faire ressortir un certain nombre de convergences et de divergences entre les cas en ce qui a trait aux pratiques de retour de stage, pratiques que nous avons ensuite analysées de façon plus spécifique en regard du processus de didactique de l'alternance (Geay, 1993, 1997, 1998). En termes de convergences, les résultats présentés ci-après montrent, en ce qui a trait aux variables de processus et d'organisation pédagogiques, que les retours de stage s'effectuent en groupe, bien qu'ils soient centrés sur les individus. Sur le plan du contenu ou de l'objet, ils sont fortement marqués par la fonction administrative et sont essentiellement centrés sur l'appréciation du stage et le fait de nommer les situations vécues en stage. Concernant le processus de didactique de l'alternance, il ressort une « quasi-explicitation » des situations vécues en stage qui est présente dans certains retours de stage seulement, et des liens théorie-pratique qui sont peu explicites. Le détail de ces différents éléments est présenté ci-après, en mettant l'accent sur les convergences bien que des pratiques divergentes sont également décrites au passage.

### 5.1. Un retour en groupe centré sur les individus

Parmi les neuf enseignants participants, huit effectuent le retour de stage en grand groupe, c'est-à-dire avec l'ensemble des élèves du groupe-classe. Dans la majorité des cas également, le retour de stage est animé par un seul enseignant, bien qu'en *Horticulture et jardinerie*, un autre enseignant du programme était présent, mais en observation seulement, et qu'en *Taille de pierres* et en *Production horticole*, tous les enseignants du programme étaient présents et intervenaient. En termes de processus et de répartition des initiatives, généralement, les enseignants invitent les élèves, à tour de rôle, à s'exprimer sur leur expérience de stage. Souvent, dans les observations que nous avons effectuées, l'échange se fait de un à un, entre l'élève à qui c'est le tour de parole et l'enseignant qui le questionne pour l'amener à en dire davantage, bien que les autres élèves suivent la conversation et puissent aussi le questionner. Pour le programme de *Vente de pièces mécaniques et d'accessoires*, qui se donne en enseignement individualisé<sup>6</sup>, les deux enseignants procèdent de la même façon dans leur groupe respectif : ils invitent l'élève qui a réalisé un stage à faire une présentation formelle devant l'ensemble du groupe, même si chaque élève chemine à son rythme et que tous ne sont pas rendus au même point dans le programme.

*Non je trouve ça super intéressant parce que ça permet aux autres élèves de connaître [...] la façon que ça fonctionne à différents endroits puis je trouve ça super bien, et normalement la majorité des questions ça vient [...] des élèves, qui s'intéressent à comment ça s'est passé.* [entrevue post, VPMA1]

Éléments divergents, dans le cas de l'enseignant de *Soudage-Montage*, qui intervient également dans un programme en enseignement individualisé, le retour de stage se fait plutôt de façon individuelle et prend la forme d'une entrevue où l'enseignant questionne essentiellement l'élève sur son appréciation du stage et porte un regard sur le cahier de stage, ce qui renvoie à la fonction administrative, bien que certains propos, peu nombreux dans l'échange observé, peuvent être davantage de nature pédagogique et amener l'élève à réfléchir sur sa pratique et sur les apprentissages effectués. En *Taille de pierres*, l'enseignant fait un retour en groupe et rencontre ensuite chaque élève de façon individuelle pour les écouter personnellement par rapport à leur expérience de stage et pour « comparer » le cahier du stagiaire à celui du maître de stage. Encore une fois, c'est l'appréciation de l'expérience qui est ciblée ici plus que la description de situations vécues, alors que le regard porté sur les cahiers vise surtout l'évaluation des attitudes et comportement – autoévaluation par le stagiaire et évaluation par le maître de stage – et autres éléments administratifs.

### 5.2 Un retour marqué par la fonction administrative

Dans tous les cas, le retour de stage constitue le moment où les élèves remettent leurs cahiers, rapport de stage ou journal de bord, selon les différents usages et appellations propres à chaque milieu. Dans ce sens, il est fortement marqué par des variables organisationnelles (matériel didactique) et renvoie à la fonction administrative des pratiques de supervision (Villeneuve, 1994), qui concerne la planification, l'organisation et la coordination du

<sup>6</sup> L'enseignement individualisé est une « formule éducative permettant à un apprenant de développer des compétences d'une façon autonome » (Parr, 2012), et ce, à l'aide de guides d'apprentissage, de capsules vidéo et autre matériel didactique adapté à ce type d'enseignement. Ce mode de fonctionnement permet l'accueil d'élèves à différents moments de l'année. Un enseignant est généralement disponible en tout temps en classe ou en atelier, pour guider les élèves individuellement et répondre à leurs questions (Centre de formation professionnelle Maurice-Barbeau, 2019).

stage, voire à la fonction évaluative, qui « réfère à la vérification de la qualité et de la quantité du travail effectué en stage » (Gagnon, 2016, p. 144).

*Après la fin de mon stage, je vais récupérer ces documents-là, et [l'élève] va attester en signant comme quoi je les ai reçus et qu'ils sont complétés. Un document qui n'est pas complété, je ne le signe pas. Automatiquement, c'est sanction d'échec pour l'élève. [entrevue pré, RH]*

En *Vente-Conseil*, le retour de stage s'étale sur une journée complète, et une période de temps est dédiée à la discussion en groupe et une autre période permet aux élèves de compléter leur rapport de stage dans le local informatique. De façon similaire, l'enseignant en *Entretien général d'immeubles* propose d'abord aux élèves de compléter le cahier de stage avant d'inviter chacun à faire un retour sur son expérience. Pour ce faire, il lit les différentes questions spécifiques du cahier de stage, et, à chaque question, demande aux élèves d'écrire leur réponse et de s'exprimer ensuite devant la classe : « *A la page treize, [...] la question est, recueillir des données sur l'organisation physique du lieu de stage. Alors qui veut s'exprimer ?* » [observation retour de stage, EGI]

En règle générale, c'est l'enseignant responsable du stage qui lit, corrige et commente les cahiers de stage, dans les jours suivant le retour de stage. En *Production horticole*, les cahiers de stage comportent différentes sections reliées à différentes compétences du programme et c'est l'enseignant qui enseigne une compétence qui fera la correction de la section du cahier correspondante ; les cahiers de stage vont alors passer d'un enseignant à l'autre et être commentés par chacun avant d'être retournés à l'élève. La correction des cahiers de stage se situe donc à cheval entre des aspects administratifs et évaluatifs, car on vérifie que les cahiers ont été complétés, et on évalue la pertinence de ce qui a été répondu. Cela pourra – ou pourrait – éventuellement être réinvesti en classe par la suite (en termes d'enseignement correctif ou d'approfondissement par exemple), mais peu d'enseignants y ont fait allusion lors des entrevues pré ou post et nous n'avons pas de traces de cela dans les observations réalisées.

Dans le contexte particulier de *Soudage-Montage*, la presque totalité de la rencontre porte sur les aspects administratifs du stage. Cette rencontre devant souvent être réalisée alors que l'enseignant doit en même temps superviser et répondre aux questions du groupe-classe qui évolue en enseignement individualisé, il y a peu de temps pour faire un retour avec l'élève qui revient de stage. Essentiellement, l'élève remet à l'enseignant les « papiers de stage » et celui-ci s'assure que tout est complété et conforme tout en questionnant brièvement l'élève sur « comment ça a été ? ». Si cette question, qui revient de la part des enseignants dans tous les retours de stage, ouvre surtout la porte à des commentaires sur l'appréciation du stage, elle peut parfois mener à décrire une situation particulière vécue en stage.

### **5.3 Un retour principalement axé sur l'appréciation du stage et le « listing » de situations vécues**

Bien que le déroulement du retour de stage puisse varier d'un enseignant à l'autre, globalement, chaque élève est amené à identifier l'entreprise où il a fait son stage, à donner une appréciation de son stage et à nommer les tâches qu'il a réalisées au cours de son stage. Le retour de stage étant le plus souvent effectué de manière informelle, la consigne est donnée oralement par l'enseignant au début de la rencontre. En *Vente de pièces mécaniques et d'accessoires*, où le retour prend une forme plus officielle dans le contexte d'enseignement individualisé où généralement un seul élève à la fois revient de stage, l'enseignant remet à l'avance un aide-mémoire à l'élève pour orienter sa présentation à l'avant de la classe d'une durée maximale de 30 minutes. Dans ce contexte, l'élève recourt parfois à une présentation *powerpoint* et à des photos.

Dans d'autres cas, un document est remis sur place au moment de la rencontre afin de guider les étudiants.

*J'ai préparé [...] une petite feuille avec quelques petites questions. [...] Donc juste pour que vous preniez quelques minutes pour compléter ça. Ça va sûrement nous aider après ça quand on va faire le retour, donc chacun votre tour, vous allez pouvoir vous inspirer un petit peu de ça. Ça va orienter un peu notre discussion. [observation retour de stage, HJ]*

<p>Retour de stage</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Où ai-je fait mon stage ?</li> <li>2. Dans quel département ?</li> <li>3. Est-ce que l'atmosphère était agréable ?</li> <li>4. Est-ce que j'ai eu un bon appui de la part de la personne responsable de mon stage en entreprise ?</li> <li>5. Quelles sont les tâches que j'ai effectuées ?</li> <li>6. Quels logiciels sont utilisés dans cette entreprise ?</li> <li>7. Quelles tâches ai-je le plus appréciées ?</li> <li>8. Y a-t-il eu un problème quelconque ?</li> <li>9. Est-ce que je voudrais travailler à temps plein dans cette entreprise ?       <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Oui... pourquoi ?</li> <li>b. Non... pourquoi ?</li> </ol> </li> <li>10. Qu'est-ce que j'aurais le plus à développer dans mes attitudes suite au stage ?</li> <li>11. Toujours suite au stage, quels modules ou quels apprentissages vais-je devoir approfondir ?</li> </ol>
--

**Figure 5.** Aide-mémoire remis aux élèves pour le retour de stage en Vente de pièces mécaniques et d'accessoires.

### 5.3.1 Appréciation du stage et confirmation du choix de carrière

Dans tous les retours de stage analysés, les élèves sont amenés à donner leur appréciation du stage, que ce soit par rapport à la relation ou l'accompagnement reçu de la part du maître de stage et au climat de travail avec l'ensemble des employés, que ce soit par rapport au type d'entreprise, ou que ce soit par rapport au travail effectué.

*« Bien si j'ai aimé mon stage, j'ai marqué beaucoup, entouré une douzaine de fois. J'ai adoré ça la chimie avec ma maître de stage elle était super bonne, [j'ai] appris énormément et je compte fortement la revoir et reprendre mes autres stages avec elle ».* [un élève, observation retour de stage, HJ]

Dans plusieurs cas, l'appréciation du stage et de l'entreprise porte également sur le respect des règles de sécurité, fortement mis de l'avant dans le cadre de la formation : *« Ça a été très bien. J'ai déploré un petit peu la sécurité par exemple, parce qu'ils ne portent pas de gants, pas de casques, ils ont des coquilles c'est à peu près tout »* [un élève, observation retour de stage, TP]. Dans ce que nous avons observé, comme c'est le cas ici, la préoccupation à l'égard de la santé et de la sécurité n'émanait pas suite à une question de l'enseignant en ce sens mais est apparue spontanément dans les propos de l'élève, suite à la question générale *« comment ça a été ? »*. Dans l'échange qui a suivi, on observe que tant l'élève que l'enseignant sont axés sur le respect des règles en matière de santé et sécurité au travail.

Enseignant : *Ça, ça c'est l'inconvénient que tu vois.*

Élève : *C'est ça, ça c'est un gros inconvénient là. Mais, disons que eux autres ils se sentent à l'aise...*

Enseignant : *Mais ça ça veut dire que si nous autres on travaille à une dizaine de mètres, on met notre chapeau, les gants, on fait attention là...*

Élève : *Oui. Non c'est ça j'ai tout de même tout le temps gardé mon équipement de sécurité.* [observation retour de stage, TP]

La conversation ayant par la suite dévié sur d'autres aspects du stage réalisé par l'élève, on constate dans ce bref échange l'accent mis sur le travail et non sur l'apprentissage. À cet égard, on sent bien qu'il y a un lien entre la formation qui a été faite au centre de formation professionnelle et ce qui a été vécu en entreprise, mais ce lien n'est pas explicite. En aucun temps, l'enseignant ne réfère au(x) module(s) ou aux éléments de compétences concernés qui ont été vus en classe, il ne rappelle pas les règles en vigueur ou n'amène pas les élèves à le faire. Cette façon de faire, ou « de ne pas faire », est assez généralisée dans les retours de stage que nous avons observés. C'est donc aux élèves que revient la responsabilité – dans leur tête – de faire ces liens.

Par ailleurs, si l'appréciation du stage permet – ou pourrait permettre – d'aller plus loin dans la description de tâches, elle permet aussi à l'élève de se positionner par rapport au métier, de confirmer ou non son choix de carrière et parfois de cibler des aspects de la profession qui l'intéressent particulièrement. Ceci peut se faire suite à une question spécifique provenant de l'enseignant, comme c'est le cas en *Horticulture et jardinerie* où les élèves sont également amenés à répondre à l'écrit sur un questionnaire :

« *Gang, la dernière question-là, j'ai marqué « ce stage a confirmé ma vision de l'horticulture.» Dans le fond ce que je veux savoir c'est est-ce que ça a comme confirmé que vous étiez, que vous êtes à la bonne place c'est dans ce sens-là. »* [observation retour de stage, HJ]

Cette allusion au choix de carrière peut aussi se faire de façon spontanée par l'élève, comme c'est le cas dans l'extrait suivant :

« *J'ai bien aimé ça, je ne m'attendais pas à ça, vu que c'était un atelier de polissage et c'était pas vraiment le domaine où moi je voulais aller, mais... Côté restauration que je voudrais m'en aller, mais moi j'ai pu voir justement une autre branche du domaine, j'ai bien aimé le fait qu'ils sont très équipés. Ils ont une CSN et ils m'ont laissé l'utiliser. J'ai bien aimé. C'était vraiment le fun... »* [un élève, observation retour de stage, TP]

Outre les éléments d'orientation ou de choix de carrière dont il est question ici et qui n'ont pas été davantage exploités ou approfondis par l'enseignant par la suite, on note au passage l'identification potentielle d'une tâche, qui semble particulière, et qui n'a pas non plus été exploitée : « *Ils ont une CSN et ils m'ont laissé l'utiliser* ».

### 5.3.2 Identification des tâches ou activités réalisées

Généralement, l'enseignant va inviter l'élève à dire ce qu'il a fait au cours de son stage. Les interventions des élèves se réduisent majoritairement à nommer une liste de tâches qu'ils ont réalisées au cours du stage, alors que les questions des enseignants visent bien souvent à faire préciser les tâches réalisées – mais pas à les décrire – et à s'assurer qu'elles correspondent aux activités et objectifs prévus du stage – donc suivant une logique davantage administrative.

Enseignant : *Qu'est-ce que vous avez fait pendant vos stages ?*

Élève : *Moi j'ai fait du sciage, de la manutention.*

Enseignant : *Mais ce qui était prévu tu l'as [fait] ?...*

Élève : *Du polissage, c'était tout le temps du polissage.*

[observation retour de stage, TP]

Somme toute, on entre très peu, voire pas du tout, dans la description de ces activités, les échanges se limitant généralement, dans l'ensemble des pratiques que nous avons observées, à nommer les tâches réalisées dans le cadre des stages. Dans certains cas, l'élève en donnera une brève description, soit parce qu'il est plus loquace, soit parce que l'enseignant l'a questionné à cet effet, notamment lorsque la tâche semble comporter une particularité « locale », compte tenu du contexte et des façons de faire du milieu de stage, de l'équipement utilisé, etc. En général, on se situe donc bien ici dans l'étape des situations vécues du processus de didactique de l'alternance tel que proposé par Geay (1993, 1997, 1998), bien que la description soit très minimale.

Il est intéressant de noter que la question se pose parfois en termes d'apprentissages plutôt que de tâches réalisées, comme c'est le cas de l'enseignant en *Entretien général d'immeubles*, qui suit les questions posées dans le guide de stage de l'élève au moment du retour de stage :

Enseignant : *Maintenant vous allez à la page vingt-trois de votre document. À la page vingt-trois, décrire votre expérience de travail en présentant des éléments de connaissances ou d'habileté que vous avez acquises lors de votre stage. Y a-t-il des choses que t'as apprises [nom d'un élève] ?*

Élève : *Oui, à souder au Mig.*

Enseignant : *À souder au Mig. Alors c'est quelque chose qu'on pourrait écrire là à ce moment-là.*

Élève : *Bien il est écrit.*

Enseignant : *Et ensuite ?*

Élève : *Couper au ciseau à feu, à la torche.*

Enseignant : *Ok. Avec un cutter, une torche, couper du métal, oui. [Nom d'un autre élève] as-tu appris quelque chose ?*

Autre élève : *Oui bien j'ai appris à souder à « rode ».*

Enseignant : *Ok, à l'arc.*

[observation retour de stage, SM]

Encore ici, bien que la question initiale invite explicitement à une description de l'expérience de travail et à l'identification de connaissances acquises en entreprise qui pourraient être liées à la « théorie » abordée au centre de formation, on s'en tient à faire nommer, par les élèves, une liste de tâches réalisées ou situations vécues. De façon très convergente dans l'ensemble des pratiques observées, l'enseignant amène un élève à nommer ce qu'il a fait, puis passe à l'autre élève, puis à l'autre, et ainsi de suite.

Outre les apprentissages relatifs aux tâches spécifiques du métier, les apprentissages identifiés par les élèves, suite à une question de l'enseignant ou non, réfèrent souvent au contexte de travail, au métier en soi, à des compétences générales et attitudes à adopter dans ce milieu de travail précis.

Élève : *Ce que j'ai appris... les méthodes de travail ; l'organisation et à planifier le temps, travailler en équipe, coopération, souplesse.*

Enseignant : *Souplesse dans le sens de ?*

Élève : *Dans tout là.*

Enseignant : *Dans ce sens-là de te pencher ou physique ou c'est ça ?*

Élève : *[...] D'avoir beaucoup de souplesse dans du travail d'équipe.*

Enseignant : *T'adapter à l'autre ...*

Élève : *Ouais, et j'ai appris à reconnaître les végétaux, distinguer les vivaces des annuelles, si ça tache [...] c'est une annuelle.*

[observation retour de stage, HJ]

#### 5.4 Une « quasi-explicitation » présente dans certains retours de stage

Globalement, il n'y a pas vraiment d'explicitation des situations vécues en stage lors des pratiques de retour de stage observées, au sens où Geay (1993, 1997, 1998) et Vermersh (2003) l'entendent. Dans l'ensemble des pratiques de retours de stage, cela converge plutôt vers ce qu'on pourrait appeler une « quasi » explicitation, qui permet essentiellement de décrire la réalité de ce qui se fait en entreprise, la technique particulière utilisée :

Élève : *J'ai travaillé dans le concombre j'avais chaud.*

Enseignant : *Ouin. Qu'est-ce qu'il te faisait faire avec les concombres ?*

Élève : *[...] j'ôtai les drageons, lui il fait un concombre, pas de concombre, un concombre, pas de concombre, parce qu'il dit que quand son plan va pousser, il va avoir des plus beaux concombres, et sinon bien ce n'est pas bon pour le plant. Lui il va faire la coupe pas parapluie mais il va longer le fil pis il va couper la tête, drageon, couper la tête, drageon...*

[observation retour de stage, PH]

Bien qu'on assiste dans plusieurs cas à ce qui pourrait être considéré comme le commencement d'une explicitation, les questions de l'enseignant n'amènent pas l'élève à poursuivre dans ce sens. L'extrait suivant permet d'illustrer ceci :

Élève : *[...] la première chose que j'ai fait c'était des blocs de à peu près dix-sept par ...*

Enseignant : *C'est du massif.*

Élève : *Par sept, oui. À peu près huit kilos la pierre puis...*

Enseignant : *C'est quoi que tu faisais là-dessus ? Tu faisais le boucharnage et le ...*

Élève : *Non ce que je faisais c'est la pierre arrivait sur les palettes, et ce n'était pas des pierres on dirait c'était du béton autrement dit là...*

Enseignant : *Ok.*

Élève : *C'est comme un assemblage quelque chose de « cheap » là.*

Enseignant : *Oui oui oui.*

Élève : *Puis qu'il fallait juste meuler, pour comme polir le dessus. Et c'est ça, pas le choix de travailler électrique, parce qu'à l'eau, ça tachait la pierre avec la poussière qu'il y avait dessus ça tachait, ça faisait changer la couleur.*

Enseignant : *Pourtant... Bien voyons donc, tu as fait ça à sec ?*

Élève : *Oui.*

[observation retour de stage, TP]

Par la suite, plutôt que d'amener l'élève à poursuivre l'explicitation détaillée de l'action, en vue de permettre la prise de conscience de la richesse de la situation, l'enseignant accroche sur un élément de la situation, la santé et sécurité, et poursuit la discussion en ce sens, en donnant quelques explications. On passe donc rapidement, et

c'est le cas pour tous les enseignants, de la description de la situation vécue à une amorce d'explicitation, puis à des apports théoriques.

### 5.5 Des liens théorie-pratique implicites ou simplement nommés lors de retours de stage

Comme on a pu le constater dans les sections précédentes, des liens « théorie-pratique » sont nécessairement présents de façon implicite dans ce qui se dit lors des retours de stage. À cet égard, il y a convergence de l'ensemble des pratiques observées. En effet, puisqu'on parle du métier exercé, des tâches effectuées, du contexte dans lequel ça s'est fait ou des particularités du milieu de stage, on nomme inévitablement des éléments dont il a été question au cours de la formation précédant le stage ou dont il sera éventuellement question dans la suite de la formation. Dans certains cas, des liens entre la formation à l'école et la réalité en milieu de travail sont faits de façon plus explicite par les élèves ou par l'enseignant, mais généralement, cela se fait sans passer par des étapes de problématisation et de modélisation telles que proposées par Geay (1993, 1997, 1998) avec son modèle de didactique de l'alternance.

Souvent, le lien avec la théorie ou à ce qui a été vu en formation est effectué automatiquement par l'élève, qui identifie simplement les éléments qui étaient différents dans le lieu de stage :

*Ils n'ont pas le même logiciel que nous autres là [...] eux ils ont Maïstro, plus complexe. Ils ont plusieurs autres services aussi qu'on n'apprend pas ici comme le service de navette parce qu'ils sont à côté de l'aéroport de Québec et c'est quand même un aéroport international alors il y a beaucoup de monde qui vont coucher à l'hôtel et qui laissent leur véhicule là. Il faut enregistrer leur véhicule, faire les coupons pour les navettes parce qu'il y a une navette qui part à toutes les demi-heures vers l'aéroport, et quand ils reviennent de voyage ils nous appellent il faut aller les rechercher. [un élève, observation retour de stage, RH]*

Dans certaines situations, c'est l'enseignant qui amène l'élève à faire des liens avec la théorie vue en centre de formation, par exemple en questionnant l'élève sur des aspects qui, on l'imagine, ont été vus précédemment, dans ce cas-ci en qui a trait à la production biologique :

Enseignant [*Ce producteur-là*]tu disais, ils ne sont pas biologiques, pourquoi ils ne sont pas biologiques ?  
Élève : *Parce que, bien [...] quelqu'un qui est biologique c'est quelqu'un qui utilise juste des engrais naturels alors là tu mets pas d'engrais de synthèse quelque chose comme ça... [lui] il faisait, il a une solution A que c'est calcium potassium fer, solution B, c'est oligoéléments magnésium potassium, pis solution C c'est acide nitrique puis acide phosphorique...*

Cela peut se faire aussi simplement en demandant à l'élève si ce qu'il a vu ou fait en stage était différent de ce qu'il avait appris à l'école, ou simplement en demandant si la formation reçue a été utile. Dans le cas suivant, l'élève réfère au module ou à la compétence particulière du programme portant sur l'identification des plantes :

Enseignant : *Pis ce que tu as vu depuis le début de l'année, as-tu senti que ça t'avait été utile ou ?*  
Élève : *Euh, oui! Ben l'identification on les nomme toutes et on a passé toutes nos journées à nommer les plantes qu'il y avait, on n'a pas fait de taille d'arbustes, mais [...], tu sais il y a certains trucs que oui ils m'ont été utiles là. [observation retour de stage, HJ]*

Il arrive aussi que l'enseignant identifie une compétence du programme dont il est question, alors que l'élève raconte son expérience de stage ou décrit son milieu de stage, mais sans aller plus loin :

Élève : *Nous autres c'était sur deux pavillons. Un qui avait deux étages, l'autre qui en avait quatre. L'organisation physique nous [il y avait] un entrepôt je dirais « garage », si on peut dire là, son atelier est là. Il y a deux ateliers, un [...] dans chaque pavillon, et l'ordre on oublie ça. [...] Donc il y avait beaucoup de perte de temps à chercher le matériel, à chercher où ce que ça va, ses outils.*  
Enseignant : *Ça veut dire que ce n'était pas inutile le module « gestion d'entrepôt ».*  
Élève : *Non mais c'était, ça aurait été très utile oui.*  
Enseignant : *Ok. Merci. Quelqu'un d'autre veut s'exprimer sur l'organisation physique ?*  
[observation retour de stage, EGI]

Parfois, l'enseignant va apporter des compléments d'informations à propos de ce dont l'élève est en train de parler, comme c'est le cas ici, en *Production horticole*, où l'enseignant intervient alors que l'élève expose ce que le producteur où il a fait son stage va mettre en place, sans trop savoir de quoi il est question :

Élève : *il parlait qu'apparemment c'est comme des petits spaghettis qu'il allait mettre en dessous de la plante...*

Enseignant : *Oui. Comme ça le CO<sub>2</sub> à la place qu'il soit partout dans la serre là, il est directement là où la plante va en avoir de besoin puis [ça] va monter tranquillement. Parce que la plante elle veut du CO<sub>2</sub>, [...] il lui manque de CO<sub>2</sub>.*

Élève : *Ça va être trop ou quoi ?*

Enseignant : *Non c'est à certains moments dans la journée où il va y avoir un enrichissement au CO<sub>2</sub>, d'une coupe de mille ppm, pis ça va être peut-être trente pour cent plus de rendement juste à cause de ça.*  
[observation retour de stage, PH]

Globalement, les apports théoriques n'arrivent pas à l'issue d'un processus réel d'explicitation-problématisation-modélisation, mais apparaissent simplement dans un dialogue oscillant entre une description et des questions-réponses entre les élèves et l'enseignant. Ces éléments soulèvent des questions concernant la didactique de l'alternance proposée par Geay (1993, 1997, 1998) et, plus largement, l'intégration et le transfert des apprentissages dans la poursuite de la formation tels que souhaités par le ministère.

## 6. Discussion et conclusion

Globalement, il ressort que les retours de stage analysés présentent de nombreuses convergences, d'abord sur le fait qu'ils se réalisent généralement en groupe, bien que les expériences individuelles soient centrales et que certaines pratiques visent uniquement les individus. Ensuite, sur le plan du contenu, les retours de stage sont marqués par les aspects administratifs et particulièrement orientés vers l'appréciation du stage et la présentation du milieu de stage et des activités réalisées. Pour plusieurs, c'est aussi l'occasion de discuter de la perception du métier, de confirmer l'orientation de l'élève, voir même d'indiquer s'il a obtenu un emploi. Dans certains cas, et c'est notamment là où des divergences apparaissent, l'enseignant va amener l'élève à une certaine explicitation de l'expérience vécue, et certains liens avec la théorie peuvent être effectués, mais sans nécessairement passer par des étapes de problématisation et modélisation. D'autres éléments de divergences concernent la présence d'un seul ou de plusieurs enseignants au moment des retours de stage, le caractère plus ou moins formel des présentations par les élèves, etc.

Au final, si on envisage le retour de stage comme une pratique spécifique d'accompagnement des élèves dans le cadre des stages ou de l'alternance, au sein du système de pratiques professionnelles de l'enseignant de FP (voir figure 2 présentée précédemment), on constate d'une part que pratiques administratives et pratiques d'enseignement s'interpénètrent ici. Les résultats montrent en effet qu'une bonne part du retour de stage concerne les aspects administratifs comme la vérification des documents, les signatures, etc. Nous constatons également que cette pratique d'enseignement se décline en pratique d'enseignement individuelle, pour une majorité des cas, et en pratique d'enseignement collective, c'est-à-dire à plusieurs enseignants, pratique qui peut se poursuivre dans le regard porté par plusieurs enseignants sur le cahier de stage, en fonction de la discipline ou des compétences ou modules d'enseignement dont chaque enseignant a la responsabilité dans le programme. À cet égard, il convient de revenir sur la richesse d'une approche interdisciplinaire, où chaque enseignant agirait comme spécialiste pour aider les élèves à appréhender une situation de travail dans toute sa complexité (Geay, 1997 ; Geay et Sallaberry, 1999), et, éventuellement, pour repartir de cette situation dans les cours à venir (Buguet, 2003 ; Zaïd, 2004). C'est là tout l'intérêt de l'étape de problématisation du modèle de didactique de l'alternance (Geay, 1993, 1997, 1998).

Or, en termes de convergences, les résultats ont montré que les pratiques d'accompagnement des enseignants lors des retours de stage amènent essentiellement les élèves à identifier les situations vécues, permettant très rarement d'aller plus loin dans le processus de didactique de l'alternance. Une « faible » explicitation, présente dans les pratiques de retours de stages de tous les enseignants, ne mène généralement pas à l'étape subséquente de problématisation, où les élèves devraient pouvoir identifier les dimensions ou éléments pertinents de la situation et formuler des hypothèses (Geay et Sallaberry, 1999). Tout au plus, comme nous l'avons vu dans quelques exemples présentés, un seul élément de la situation est ciblé par un élève ou l'enseignant, parce qu'il soulève une question, ce qui amène généralement l'enseignant – et parfois un peu l'élève concerné – à donner quelques explications, ce qui constitue, pour l'essentiel, les apports théoriques au moment du retour de stage. Dans ce sens, suivant Beckers (2007), si la conceptualisation de l'action au moment du retour de stage constitue une condition du développement professionnel des apprenants, est-ce à dire qu'il n'y aurait pas, ici, de développement professionnel ? Pour Vidal-Gomel et Rogalski (2007), la conceptualisation de l'activité professionnelle aurait en effet un impact sur le développement des compétences. Il y a donc lieu de s'y intéresser davantage, dans le contexte particulier du retour de stage. À cet égard, il faut d'abord rappeler que les enseignants n'ont reçu aucune formation, que ce soit sur les pratiques d'accompagnement des élèves en stage ou en ATE de façon générale, ou que ce soit, de façon plus spécifique, sur la réalisation d'un retour de stage. Par conséquent, on peut avancer, sans équivoque, qu'il serait nécessaire de former les enseignants en ce sens.

Par ailleurs, cette mise en lumière soulève la question de savoir si les pratiques des enseignants favorisent véritablement « l'intégration de l'expérience au retour » en milieu scolaire et le « transfert des apprentissages » dans la poursuite de la formation tel que proposé dans les recommandations du ministère (MELS, 2006ab). D'une part, on pourrait être tenté de se questionner sur la légitimité de ces attentes de la part du ministère, d'autre part, il y a lieu de se demander ce que le ministère entend réellement par « intégration de l'expérience » et « transfert des apprentissages ». Or, pour Le Boterf (2000), le transfert ne peut se faire de pratique à pratique ; pour arriver à une certaine généralisation de l'action, il est nécessaire de passer par une théorisation, une réflexion systématique et systématisée sur l'action, ce qui renvoie à ce que nous énoncions plus tôt. Pour Veillard (2012a, b), « les nombreux travaux sur le transfert de connaissances [...] doivent nous alerter quant à la complexité et à la difficulté des transitions que doivent opérer les apprenants lorsqu'ils passent d'un contexte à un autre (Beach, 1999) » (p. 89). Si ces études ont surtout porté sur la transition de l'école vers le milieu de travail ou le transfert de « la théorie, vers la pratique », la question de la démarche inductive de l'alternance, qui part de l'expérience de travail pour construire les connaissances, demeure, bien que, comme l'a montré Veillard (2012a), on ne peut départager les modalités d'apprentissage des deux milieux de formation dans une opposition forte entre théorie et pratique. Ce qui nous ramène, plus globalement, à cette « frontière » à franchir entre le monde du travail et le monde scolaire, et aux multiples écrits anglosaxons récents autour des concepts de « *boundary crossing* » et « *boundary objects* » (Akkerman et Bakker, 2011 ; Buxton, Carlone et Carlone, 2005 ; Stenström et Tynjälä, 2009 ; Tangaard, 2007 ; Tuomi-Grohn et Engeström, 2003), le premier faisant référence à cette transition qu'une personne doit faire entre différents milieux (Suchman, 1994), le second concernant les artefacts qui permettent de faire le pont au cours de cette « traversée » d'un site à l'autre (Star, 1989). À cet égard, le retour de stage constitue sans conteste un moment de transition entre l'expérience de travail et la poursuite de la formation à l'école. Reste maintenant à faire de cette pratique un réel pont permettant le transfert des apprentissages du milieu de travail à l'école.

## 7. Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-94.
- Akkerman, S.F. et Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- Audet, C. (1995). *Vers un nouveau parcours de formation professionnelle au secondaire : Contexte et enjeux. Étude exploratoire*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions : a sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of research in education*, 24, 101-139.
- Beaucher, C. et Gagnon, C. (2016). L'enseignant en formation professionnelle. In C. Gagnon, et C. Beaucher (Ed.). *Enseigner en formation professionnelle. Pour une meilleure planification et des cours plus efficaces*. (p. 47-70). Montréal : Chenelière.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : DeBoeck.
- Bru, M. (1992). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Bru, M. (1993). L'enseignant organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 103-117). Paris : ESF.
- Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? In J. Donnay et M. Bru (Ed.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 133-154). Bruxelles : De Boeck Université.
- Buguet, J. (2003). Pour une pédagogie du lien : pluri, inter et transdisciplinarité en formation BTS (Brevet de Technicien Supérieur). In J.-N. Demol (Ed.), *Didactique et transdisciplinarité. Alternance III* (p. 129-154). Paris : L'Harmattan.
- Buxton, C. A., Carlone, H. B. et Carlone, D. (2005). Boundary spanners as bridges of student and school discourses in an urban science and mathematics high school. *School Science and Mathematics*, 105(6), 302-312.
- Campanale, F. et Dessus, P. (2002a). *Quelques réflexions sur un Séminaire d'analyse collaborative des pratiques d'enseignement*. Séminaire des IUFM PSE sur l'analyse des pratiques professionnelles. La Grande-Motte, 17-19 octobre.

- Campanale, F. et Dessus, P. (2002b). *Séminaire d'analyse collaborative des pratiques : décrire des situations pour faire évoluer des pratiques*. Bordeaux, IVe Colloque inter-IUFM « Formation des enseignants et professionnalité », 15-17 avril.
- Caron, L., et Payeur, C. (2002). Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 309-344). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Centre de formation professionnelle Maurice-Barbeau (2019). Site consulté le 15 janvier 2019. (<http://www.cfpmb.com/question/qu%E2%80%99est-ce-que-l%E2%80%99enseignement-individualise-2/>)
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage Éditions.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez G. et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1).
- Collerette, P. (1996). Études de cas (méthode des). In A. Mucchielli (Ed.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 77-80). Paris : Masson et Armand Colin.
- Couture, C., Bednarz, N. et Barry, S. (2007). Multiples regards sur la recherche participative. Une lecture transversale. In M. Anadon (Ed.), *La recherche participative* (p. 205-221). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Demers, S. (2003). *Guide administratif 2003-2004 de l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique*, Québec, Direction de la formation continue et du soutien, Gouvernement du Québec.
- Doray, P. et Maroy, C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Le cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Bruxelles : DeBoeck Université.
- Dumont, M., et Wilk, D. (1992). *Pour une alternance qualifiante*. Paris : Centre INFFO.
- Fusulier, B., et C. Maroy (2002). La formation en alternance en Belgique francophone : développements pratiques et théoriques. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 109-134). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches qualitatives*, 27(1), 141-190.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke.
- Gagnon, C. (2016). La fonction évaluative des pratiques de supervision dans les formations professionnelles en alternance. [Numéro hors-série Évaluer et certifier en formation professionnelle]. *Éducation permanente*, mars, p. 143-152.
- Gagnon, C. (2018). Enseigner lors des visites de stages en formation professionnelle au secondaire en alternance : regard sur une fonction particulière des pratiques de supervision. In P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (Ed.) *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 71-90). Québec : PUQ.
- Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. *Éducation permanente*, 115(2), 79-88.
- Geay, A. (1997). Didactique et alternance. In J.-C. Sallaberry, D. Chartier, et C. Gérard (Ed.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 13-34). Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Éducation permanente*, 172(3), 27-38.
- Geay, A. et Sallaberry, J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Revue française de pédagogie*, 128 (juillet-août-septembre), 7-15.
- Gérard, C. (1997). Pour une pragmatique de l'apprentissage des mathématiques et des sciences. Du « problème donné » à la problématisation. In J.-C. Sallaberry, D. Chartier, et C. Gérard (Ed.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 35-51). Paris : L'Harmattan.
- Gérard, C. (2000). Pragmatique de l'alternance et approche systémique. Construire du sens en problématisant. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation. Numéro spécial sur les approches systémiques et recherches en Sciences de l'Éducation*, 3, 27-40.
- Hahn, C. (1997). Mathématique et réalité dans une formation en alternance. In J.-C. Sallaberry, D. Chartier, et C. Gérard (Ed.), *L'enseignement des sciences en alternance* (p. 83-91). Paris : L'Harmattan.
- Hardy, M. et L. Ménard (2002). *Marginalité des apprentissages en entreprise : encadrement de la formation professionnelle en alternance par les enseignants et les tuteurs*. Texte de communication non publié présenté au Congrès international de l'AFIRSE, PAU, 9 au 11 mai 2002.

- Hardy, M., et Parent, C. (2003). Implantation et structuration des collaborations entre l'école et l'entreprise. Difficultés de la direction d'écoles professionnelles. In M. Hardy (Ed.), *Concertation éducation travail: politiques et expériences* (p. 161-186). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Hart, S.A. (2016). Concevoir la nouvelle formation en alternance aux stages prolongés sur la base de l'expérience de l'actuelle ATE de la formation professionnelle et technique. *L'Observatoire Compétences-Emplois (OCE)*, juin. Document téléchargé le 9 décembre 2016 à l'adresse <http://www.oce.uqam.ca/article/concevoir-la-nouvelle-formation-en-alternance-aux-stages-prolonges-sur-la-base-de-l'experience-de-l'actuelle-ate-de-la-formation-professionnelle-et-technique/>
- Harvey, S.-P. (2015). *Étude sectorielle. Formule d'alternance travail-études (ATE) pour les métiers de l'industrie des services automobiles*. Québec : Comité sectoriel de main-d'œuvre des services automobiles (CSMO-Auto).
- Jaccoud, M. et R. Mayer (1997). L'observation en situation et la recherche qualitative. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. P. Pires (Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 211-249). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2000). L'étude de cas. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Ed.). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 225-247). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.
- Landry, C., et Mazalon, É. (1997). Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches. *Éducation permanente*, 131(2), 37-50.
- Landry, C. et É. Mazalon (2002). La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lebel, D. (2002). *Rapport d'évaluation du Programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001*. Québec, Ministère de l'Éducation, Secteur de la formation professionnelle et technique et de la formation continue.
- Legault, M. (2009). Les symbolisations non verbales en recherche qualitative. Une méthodologie de l'indicible. *Expliciter*, 80, p. 34-41.
- Lerbet, G. (1993). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière ; des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Bern : Peter Lang.
- Mathey-Pierre, C. (1998). Alternance (Formations en). In P. Champy, et C. Étévé (Ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 71-73). Paris : Nathan.
- Mauduit-Corbon, M. (1996). *Alternances et apprentissages*. Paris : Hachette Éducation.
- Mazalon, É., et Bourassa, B. (2003). L'alternance en formation professionnelle au Québec : du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. In M. Hardy (Ed.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences* (p.187-209). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. *Éducation et francophonie*, 42(1), 113-135.
- Mazalon, É., et Landry, C. (1994). Statuts et savoirs perçus par les jeunes adultes au cours d'une formation en alternance. *Carriéologie*, 5(3), 35-55.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative. L'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. In R. Mayer, F. Ouellet, M.-C. Saint-Jacques, et D. Turcotte (Ed.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 159-189). Montréal : Gaëtan Morin.
- Mayer, R. et Saint-Jacques, M.-C. (2000). L'entrevue de recherche. In R. Mayer et al. (Ed.), *Méthodes de recherche en intervention sociale* (p. 115-133). Montréal : Gaëtan Morin.
- Meirieu, P. (1988). *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF. (3<sup>e</sup> éd.)
- MELS (2006ab). *Alternance travail-études en formation professionnelle et technique. (a)Cadre de référence/(b)Guide pédagogique*, Québec, Gouvernement du Québec. ([www.inforoutefpt.org/ate](http://www.inforoutefpt.org/ate)).
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). *L'alternance en formation professionnelle et technique, cadre de référence*. Québec, Gouvernement du Québec, Secteur de la formation professionnelle et technique.
- Ministère de l'éducation du Québec (2002). *Portrait de la situation des personnes inscrites dans un programme d'études professionnelles ou techniques en formation agricole au Québec. Résultat d'une analyse descriptive*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Munoz, G. (2004). *Apport de la didactique professionnelle à la démarche inductive en pédagogie de l'alternance*. Proposition pour la 7 Biennale de l'Éducation et de la formation 2004.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquay, L. (2004). Les pratiques professionnelles des enseignants : actions situées, acteurs impliqués. In J.-F. Marcel (Ed.), *Les pratiques enseignantes hors de la classe* (p. 267-279). Paris : L'Harmattan.
- Parr, M. (2012). *L'enseignement individualisé - L'apprentissage autonome*. Communication présentée dans le cadre de l'atelier « L'enseignement individualisé en formation professionnelle, sous tous ses angles pour un parcours réussi » au Colloque annuel de Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec [TREAQFP], Québec. <http://treaqfp.qc.ca/formation-professionnelle/modeles-pedagogiques/>
- Porcher, B. et Letemplier, C. (2003). *Enseigner dans la voie professionnelle. Du référentiel à l'évaluation*. Paris : Foucher.
- Postic, M. (1992). *Observation et formation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. In J. Poupart et al. (Ed.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Boucherville : Gaëtan Morin.
- Roy, S. (2015). *Accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec*. Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Thèse de doctorat en éducation.
- Roy, S., Mazalon, É. et Gagnon, C. (2017). Accompagner les stagiaires dans un dispositif d'alternance. In A. Jorro, J.-M. De Ketele et F. Merhan (Ed.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 163-176). Bruxelles : De Boeck.
- Savoie-Zajc, L. (2006). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (p. 211-242). Québec : Presses universitaires.
- Savoie-Zajc, L., et Dolbec, A. (2002). L'alternance dans un programme de formation en pâtes et papier : une vision systémique. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 217-246). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Stake, R.-E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks : Sage.
- Star, S.L. (1989). The structure of ill-structured solutions : boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. In L. Gasser et M. Huhns (Ed.), *Distributed artificial intelligence* (p. 37-54). San Mateo, CA: Morgan Kaufmann.
- Stenström, M.-L. et Tynjälä, P. (Ed) (2009). *Towards integration of work and learning. Strategies for connectivity and transformation*. New-York: Springer.
- Suchman, L. (1994). Working relations of technology production and use. *Computer supported cooperative work*, 2, 21-39.
- Tangaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' daily life, *Journal of education and work*, 20(5), 43-66.
- Tochon, F.-V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 467-502.
- Tuomi-Grohn, T. et Engeström, Y. (Ed.) (2003). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam: Pergamon.
- Veillard, L. (2012a). Alternance entre contextes d'apprentissage : une approche didactique. *Éducation permanente*, 193(4), 79-92).
- Veillard, L. (2012b). Transfer of learning as a specific case of transition between learning contexts in a French work-integrated learning program. *Vocations and learning*. Online first.
- Veillette, S. (2002). L'enseignement coopératif au collégial : Effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés. In C. Landry (Ed.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (p. 163-193). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Vermersch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.
- Veyrac, H. (2005). Vers une analyse des pratiques enseignantes d'accompagnement d'élèves en stage en entreprise. Colloque « Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences », Nantes.
- Vidal-Gomel, C. et Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *@ctivités*, 4(1).
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Saint-Martin.
- Yin, R.-K. (1994). *Case Study Research. Design and methods*. London: Sage, 2e édition.

Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

Zaïd, A. (2004). *Problèmes didactiques d'usage et de constitution d'une documentation et d'une assistance pédagogique en ligne pour des ingénieurs en formation en alternance*. Thèse de doctorat, École Normale Supérieure de Cachan.

