

Pour ou contre la formation duale en formation professionnelle et technique au Québec ?

Points de vue des entreprises et des enseignants sur le projet de formation duale proposé par le gouvernement en 2015



Observatoire
compétences-emplois

UQÀM

**Université du Québec
à Montréal**

Rapport préparé par

Sylvie Ann Hart, chercheure

Yves Chochard, professeur (UQAM)

Félix B. Simoneau, chercheur

Élisabeth Mazalon, professeure (Université de Sherbrooke)



Observatoire
compétences-emplois

Université du Québec à Montréal

1205, rue St-Denis, Bureau N-5920

Montréal, Qc, H2X 3R9

514-987-3000 (1085)

oce@uqam.ca

www.oce.uqam.ca

Le 1^{er} novembre 2021

Note : Le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Table des matières

RÉSUMÉ	II
INTRODUCTION.....	I
1. CONTEXTE	2
2. MÉTHODOLOGIE	4
2.1 PLAN D'ÉCHANTILLONNAGE.....	4
2.2 GUIDES D'ENTRETIEN	6
2.3 TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES	6
3. RÉSULTATS DE LA CONSULTATION	7
3.1 POSITIONS DES PARTICIPANTS SUR LES STAGES EN GÉNÉRAL	7
3.1.1 Motivations à accueillir des stagiaires.....	7
3.1.2 Offre ou demande de stages ?.....	8
3.1.3 Supervision, encadrement et suivi des stages.....	9
3.1.4 Rémunération des stagiaires.....	9
3.1.5 Rentabilité des stages.....	10
3.1.6 Stage idéal.....	11
3.2 POSITIONS DES PARTICIPANTS SUR LES STAGES PLUS LONGS.....	11
3.2.1 Positions des acteurs de l'entreprise.....	12
3.2.2 Positions des enseignants.....	13
3.3 POSITIONS DES PARTICIPANTS SUR LES STAGES DE FORMATION.....	14
3.3.1 Les entreprises n'offrent pas un environnement idéal pour la transmission des savoirs formels.....	14
3.3.2 La formation en entreprise ne peut être aussi polyvalente qu'à l'école.....	15
3.3.3 Les entreprises n'offrent pas toutes un même potentiel de formation.....	15
3.3.4 Les conditions ne sont pas égales ni idéales pour la formation en entreprise.....	16
3.3.5 Le stage de formation est jugé coûteux et peu rentable pour les entreprises.....	16
3.4 CONDITIONS POUR OFFRIR DES STAGES DE FORMATION.....	17
3.4.1 Un encadrement soutenu de l'école.....	17
3.4.2 Libérer du temps pour les responsables de stagiaires.....	18
3.4.3 Des stagiaires choisis par l'entreprise.....	19
3.4.4 Financement pour les entreprises.....	19
3.4.5 Des milieux de stages diversifiés.....	19
3.4.6 Des entreprises associées que l'on peut accréditer.....	20
3.4.7 Ajouter des heures aux programme d'études.....	20
4. PRINCIPAUX CONSTATS	21
5. DÉFIS ET PISTES DE RÉFLEXION.....	24
<i>Maintenir la polyvalence de la formation.....</i>	24
<i>Maintenir un bon enseignement sur les savoirs formels.....</i>	25
<i>Assurer la rentabilité des stages pour les entreprises.....</i>	25
<i>Pistes de réflexion.....</i>	26
BIBLIOGRAPHIE.....	28

Résumé

En 2015, le gouvernement du Québec, préoccupé par la problématique de l'adéquation entre la formation et l'emploi, a souhaité que la durée des stages en formation professionnelle et technique soit augmentée (Québec, 2015; B.107). Référant à l'Allemagne, il fixait l'objectif de 50 %, voire 60%, des heures prévues aux programmes d'études (Ibid). Prenant acte de cette volonté politique, la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) a consulté les acteurs du monde du travail et de l'enseignement sur la faisabilité du projet, mandat qu'elle a confié à Impact Recherche, une firme de recherche marketing. Au total, 81 personnes ont participé à l'opération. L'Observatoire compétences-emplois est intervenue en aval de la consultation pour mener une analyse approfondie des résultats.

Les résultats

Les participants à la consultation avaient d'abord à se prononcer sur les pratiques de stages qu'ils connaissaient. Ensuite, ils étaient conviés à donner leur point de vue sur des *stages de formation à hauteur de 50% des programmes d'études*.

Sur les pratiques de stages connues

Les énoncés suivants résument les propos des participants sur les pratiques de stages qu'ils connaissent. Pour la majorité, des stages où les étudiants viennent *mettre en œuvre* des compétences acquises en milieu scolaire.

- Le besoin de main-d'œuvre est la principale motivation des entreprises pour accueillir des stagiaires.
- La demande de stages est plus souvent à l'initiative des étudiants et des enseignants.
- Les activités de supervision, d'encadrement et de suivi des stagiaires représentent une surcharge de travail. Toutefois, le personnel accepte la situation à la condition que ces activités ne deviennent pas trop exigeantes.
- La plupart des entreprises rémunèrent ou récompensent les stagiaires même si elles ne sont pas obligées de le faire, surtout si le stage n'est pas trop court et que les stagiaires se sont bien intégrés.
- Les stages actuels sont jugés trop courts pour être rentables. Les entreprises estiment avoir un « retour sur investissement » lorsqu'elles parviennent à embaucher les stagiaires.
- Enfin, le stage idéal est une relation d'échange où les cadres et employés apportent des savoirs d'expérience et les stagiaires, des connaissances, des idées nouvelles et leur aisance avec les nouvelles technologies.

Sur les stages de formation à hauteur de 50% de la durée des programmes d'études

Les participants en provenance des entreprises ont donné leur accord pour que les « stagiaires passent plus de temps en milieu de travail ». Il y a même eu sur cette question un consensus reposant sur ces arguments : les *stages longs* sont plus rentables et permettent un apport plus significatif de l'entreprise sur le développement professionnel des stagiaires. En revanche, les *stages de formation* les ont inquiétés. Précisons que les *stages de formation* sont des stages de *développement de compétences* où les étudiants viennent acquérir, en entreprise, des compétences du programme d'études.

Les arguments avancés sont les suivants : (1) la formation en entreprise ne peut être aussi polyvalente qu'à l'école et (2) ne peut assurer l'acquisition des savoirs théoriques liés aux savoir-faire des professions et métiers aussi bien que le fait l'école. Sans compter que les acteurs de l'entreprise n'ont pas, de leurs propres aveux, (3) les compétences pour transmettre ces savoirs. En outre, (4) l'entreprise, de par son environnement et ses contraintes de productivité n'offrent pas des conditions idéales pour la formation initiale.

Les participants de l'entreprise ont aussi évoqué des arguments relatifs à la rentabilité des stages de formation. Ainsi, (5) leur paraissent-ils plus coûteux parce que les stagiaires, peu formés, augmentent la charge de travail du personnel. À court terme, (6) le « retour sur investissement » est plus faible parce que les stagiaires peu formés n'ont pas les compétences pour réaliser des travaux productifs en entreprise. Et, à long terme – comme ils vont faire des stages dans plusieurs entreprises – (7) les possibilités de les embaucher sont moins certaines, ce qui compromet la principale motivation des entreprises pour l'accueil des stagiaires.

Quant aux enseignants, ils ne sont pas contre des stages plus longs en entreprise, bien au contraire. Cela dit, cette idée de « stages de formation » les inquiète aussi. Comment, se demandent-ils, peut-on transférer 50% des contenus de formation en milieu de travail sans affecter la qualité et la standardisation des enseignements ? L'autre préoccupation a trait au changement de pratiques professionnelles et de conditions de travail.

Des conditions pour des stages plus longs

Interrogés sur les conditions qui rendraient possibles la proposition de stages plus longs, les participants en provenance des entreprises ont répondu « du soutien » et pas que monétaire. Quant aux enseignants, les conditions évoquées ont aussi à voir avec leurs craintes : les milieux de stages devraient être diversifiés pour assurer la polyvalence de la formation (ce qui les oppose aux participants en provenance des entreprises) et, surtout, la durée des stages ne devrait pas atteindre 50% des heures prévues au programme d'études.

Les défis

La formation professionnelle et technique québécoise est de type *school-based* avec des infrastructures et une solide expertise, tant pour la formation théorique que pratique. Cette FPT scolaire comportent des stages en milieu de travail – en majorité des stages de mise en œuvre de compétences – qui représentent 5% à 20% de la durée des programmes.

Par conséquent, une formation alternée avec des stages de formation à hauteur de 40%, 50%, 60% de la durée des programmes d'études représente un changement éloigné des pratiques actuelles, tant sur la nature que la durée des stages. Ainsi peut-on comprendre les réserves des participants à leur égard. Ces réserves, néanmoins, renvoient à de réels défis en matière de maintien de la qualité de la formation professionnelle et technique et de rentabilité des stages pour les entreprises.

Pour ces raisons, les expérimentations menées depuis cinq ans devraient faire l'objet de recherches approfondies confiées à des chercheurs du domaine. Il serait bon d'y ajouter aussi les pratiques d'alternance-travail-études (ATE) en vigueur depuis plus de vingt ans, de même que les pratiques locales de formation alternée qui naissent à la faveur de collaborations *ad hoc* entre les établissements scolaires et les entreprises en région. Toutes ces expériences, qui transforment le système de formation professionnelle et technique au Québec, sont faiblement documentées. Or en l'absence de données probantes sur ces nouvelles pratiques, il est difficile d'analyser les transformations et d'optimiser les pratiques.

En parallèle, il pourrait être intéressant de mettre en place un dispositif de monitoring national qui permette de documenter et d'analyser ces pratiques sur une base récurrente pour comprendre ce qui se met en place, l'évaluer et réinvestir cette connaissance pour renforcer et développer les meilleures pratiques.

Introduction

Dans le Plan économique 2015, le gouvernement du Québec propose d'accroître la durée des stages dans les programmes d'études de la formation professionnelle et technique (FPT) (Québec, 2015; B.107). Référant au modèle de la formation duale et, citant l'Allemagne en exemple, il souhaite voir se développer une **formation alternée à hauteur de 50 %, voire 60%, d'heures de formation en entreprise** (Ibid.)¹.

La visée de cette proposition ? Améliorer l'adéquation entre la formation et l'emploi. Depuis, le Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEES) a lancé plus d'une cinquantaine de projets pilotes à cet effet et la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) finance l'offre de programmes de FPT à destination des travailleurs et travailleuses en emploi², à la condition que ceux-ci privilégient des stages. Les premiers s'intitulent « projets visant à accroître les apprentissages en milieu de travail en formation professionnelle et technique (PAAMT) » et les seconds, projets COUD.

Ces actions sont louables tant les vertus de l'apprentissage en milieu de travail ont été démontrées par la recherche en éducation. Elles sont aussi dans l'air du temps s'inscrivant dans un mouvement international qui préconise un rapprochement entre la formation professionnelle et technique et le monde du travail pour réduire le chômage des jeunes, le décrochage scolaire et la pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Toutefois, l'objectif du gouvernement étant considérable au regard des pratiques de stages en vigueur dans la FPT, la CPMT a souhaité consulter les acteurs. Pour ce, elle a confié à Impact Recherche le mandat de réaliser une consultation sur l'intérêt du projet et ses conditions de faisabilité. Dans ce rapport, nous présentons une analyse approfondie des résultats de cette consultation poursuivant trois objectifs :

- décrire les propos des acteurs,
- mettre en lumière les défis auxquels ils renvoient,
- proposer des pistes de solution de nature à soutenir le développement de stages plus longs en formation professionnelle et technique.

Dans la première section, nous situons ce projet dans le cadre des pratiques de stages en vigueur au Québec. Dans la deuxième, nous présentons la méthodologie des opérations de consultation et d'analyse. Dans la troisième, nous exposons les résultats. En conclusion, nous dégageons des constats qui donnent matière à réflexion et proposons des recommandations de nature à soutenir le développement des stages longs en milieu de travail pour la formation professionnelle et technique.

¹ Dans la suite du rapport, nous allons identifier ce projet en ayant recours aux expressions « projet de 2015 » ou « formation alternée à 50% de stages ». La nuance est importante puisque cet objectif a été revu à la baisse dans la plupart des projets pilotes du MEES.

² En principe, les projets du MEES s'adressent aux personnes en situation de formation et ceux de la CPMT, aux personnes en emploi. Les informations sur le Programme de formation de courte durée privilégiant les stages figurent sur le site de la Commission des partenaires du marché du travail.

1. Contexte

Dans cette section, nous situons le projet de 2015 à l'aune des pratiques de stages en vigueur en formation professionnelle et technique. Cette contextualisation est essentielle pour comprendre : 1) la perception des participants consultés sur leur propre expérience de stages et 2) leurs positions à l'égard de ce projet.

La formation professionnelle et technique québécoise est de type « *school-based* » étant entendu par cette expression que le temps de formation en école prédomine. Tous les programmes d'études prévoient néanmoins une ou de(s) période(s) de stage(s) en milieu de travail (MELS, 2015) qui empruntent les formes suivantes :

1. Le *stage d'intégration en milieu de travail*, stage unique qui se tient généralement à la fin d'un parcours scolaire. Pour cette raison, il est aussi nommé « stage de fin d'études ». Ce stage court – plus ou moins 5% de la durée d'un programme d'études – est obligatoire dans tous les programmes d'études de la FPT à quelques exceptions près.
2. Le *stage d'intervention*, aussi nommé « stage clinique », est réservé aux étudiants des programmes d'études de la santé et des services sociaux. Il se caractérise par une formation supervisée par les enseignants en milieu de travail.
3. Le *stage d'insertion sociale et professionnelle* est destiné aux étudiants en difficulté. Ce stage s'inscrit dans une formation qui mène à l'exercice de métiers semi ou non spécialisés.
4. Les stages du programme de l'alternance travail-études (ATE). Il y en a deux : celui dit de *développement de compétences* que l'on retrouve en formation professionnelle du secondaire³ et celui dit de *mise en œuvre de compétences*⁴ que l'on retrouve en formation technique du collégial. Ces stages représentent autour de 20%, 25% de la durée des programmes d'études. Ils se distinguent par des caractéristiques qui ont trait à leur nature et leurs modalités que l'on résume ici.
 - a) Le stage de *développement de compétences* et un « stage de formation ». L'école et l'entreprise forment en tandem sur les compétences d'un même programme d'études. Ces stages sont crédités et compris dans les heures prévues au programme d'études. Comme les compétences sont celles du programme, les enseignants définissent le plan de formation et réalisent l'évaluation. Pour ce type de stage, les entreprises ne sont pas obligées de rémunérer les étudiants.
 - b) Quant au stage de *mise en œuvre de compétences*, il s'apparente au *stage d'intégration* défini ci-haut. Les compétences du programme d'études sont acquises à l'école et l'entreprise offre à l'étudiant un milieu de travail où il va faire ses premières expériences professionnelles. À la différence du stage de *développement de compétences*, le stage de *mise en œuvre de compétences* est non crédité et il est en dehors des heures prévues au programme d'études. Enfin, le stage de *mise en*

³ Les programmes d'études de la formation professionnelle et technique peuvent aussi comprendre des stages de mise en œuvre de compétences, mais c'est peu fréquent.

⁴ L'usage des termes *développement* et *mise en œuvre* de compétences pour qualifier les stages renvoie à des formes différentes de formation alternée bien documentée par les chercheurs en éducation. Le stage de développement de compétences caractérise une formation alternée *associative* alors que le stage de mise en œuvre caractérise une formation alternée *juxtapositive* (Hart, 2016b).

œuvre de compétences est rémunéré parce que l'étudiant se voit confier un travail par l'entreprise tout comme elle le ferait pour un nouvel employé.

Les programmes en alternance travail-études (ATE) ont émergé dans la formation technique au cours des années 1980 pour gagner la formation professionnelle au cours des années 1990. Ils se sont toutefois peu développés représentant aujourd'hui 8% des personnes inscrites en formation professionnelle et 4% des personnes inscrites en formation technique⁵.

La formation alternée à 50% de stages s'apparente à l'ATE de la formation professionnelle. Les « stages de formation » sont des *stages de développement de compétences* et sont compris dans les heures prévues aux programmes d'études. Le projet de 2015 peut aussi être situé dans le cadre des pratiques locales⁶ de FPT qui émergent à l'initiative d'enseignants et d'entreprises aux prises avec une problématique de baisse de clientèle pour les premiers et de rareté de main-d'œuvre pour les seconds. Ces pratiques locales comportent des stages en milieu de travail de plus longue durée pouvant atteindre 40% (voire même 100%) d'un programme d'études (Hart, 2016a) et une bonne part d'entre elles s'adressent à des personnes en emploi.

En conséquence de ce qui précède, nous voyons que le projet d'une *formation alternée à 50% de stages* est éloigné des pratiques les plus répandues en formation professionnelle et technique. Peu d'enseignants et d'entreprises ont l'expérience de stages si longs et de stages de formation. Pour la majorité, ce qu'ils connaissent, ce sont les stages courts de fin d'études où les stagiaires viennent mettre en œuvre des compétences préalablement acquises en école. Cette situation rend compréhensible les réserves des personnes consultées à l'égard du projet de 2015.

⁵Au terme d'une analyse des données administratives, nous avons montré que la participation à l'ATE est plus développée au secondaire qu'au collégial et que l'offre est plus étendue qu'intense dans les deux cas. Lebel (2002) a démontré comment les modalités du programme favorisaient l'augmentation du nombre d'établissements [et de programmes de formation] qui offrent l'ATE au détriment du nombre de participants. Le diagnostic est-il encore valide aujourd'hui ? Cela est possible dans la mesure où ces modalités ont peu changé au fil des années. Voir Hart (2016c).

⁶ Les pratiques locales font l'objet de montage financiers singuliers puisant à diverses sources – nationale, régionale, locale – entre autres celles de l'ATE du MEES, des programmes d'achat de formation d'Emploi-Québec ou des programmes de financement de la CPMT.

2. Méthodologie

Impact Recherche a privilégié la méthode des groupes de discussion pour mener la consultation. La firme a conçu le plan d'échantillonnage de même qu'élaboré les guides d'entretien. Elle a aussi mené les entretiens. L'OCE est intervenu en aval, pour réaliser la transcription, le traitement et l'analyse des entretiens. Voici quelques précisions sur ces opérations.

2.1 Plan d'échantillonnage

Impact Recherche a souhaité former des groupes de discussion dont les participants avaient une expérience concrète de stages. Pour ce faire, la firme a défini cinq catégories de participants. Les dirigeants d'entreprises à qui revient la décision d'offrir des places de stages, les cadres et employés qui supervisent les stagiaires, les employés qui les côtoient, les enseignants qui démarchent les entreprises et supervisent les stagiaires et enfin, les étudiants qui réalisent des stages. En outre, leur expérience devait être récente. Pour les dirigeants, il s'agissait d'avoir accueilli au moins un stagiaire au cours des trois dernières années; pour les superviseurs de stages et les employés, d'avoir supervisé ou côtoyé au moins deux stagiaires au cours des trois dernières années; pour les stagiaires, d'avoir réalisé au moins un stage au cours de la dernière année. Pour les enseignants, de telles conditions n'étaient pas précisées.

Pour assurer une certaine représentativité régionale, la firme a tenu des groupes de discussion à Montréal et à Québec. Au total, 81 personnes ont participé à la consultation.

Tableau 2- Les participants selon la fonction et la région

	Montréal	Québec	Total
<i>Dirigeants d'entreprises</i>	8	8	16
<i>Superviseurs de stages</i>	6	10	16
<i>Employés</i>	8	8	16
<i>Enseignants</i>	10	9	19
<i>Stagiaires</i>	7	7	14
<i>Total</i>	39	42	81

La firme a aussi cherché à recruter des participants provenant de secteurs d'activités diversifiés (excluant les secteurs de la santé et de la construction), d'entreprises de taille variée et d'entreprises syndiquées et non syndiquées. Au final, les participants provenant des entreprises viennent majoritairement du secteur des services (39/48), d'entreprises de taille variée et d'entreprises non syndiquées (42/48).

Tableau 3- Caractéristiques des entreprises d'où proviennent les participants

<u>Secteur d'activités</u>	
Services	39
Manufacturier	9
<u>Entreprises syndiquées</u>	
Non	42
Oui	6
<u>Taille des entreprises</u>	
1 à 9	8
10 à 19	12
20 à 49	9
50 à 99	8
100 à 249	7
250 et plus	4

Quant aux enseignants et stagiaires, ils proviennent autant de collèges que de centres de formation professionnelle. Toutefois, les programmes de formation dans lesquels ils enseignent ou étudient mènent en majorité à des professions et métiers du secteur des services.

Tableau 4- Caractéristiques des établissements et programmes de formation des enseignants et stagiaires

<u>Établissements d'enseignement</u>	
Collèges	18
Centre de formation professionnelle	15
<u>Programmes de formation</u>	
Services	27
Manufacturier	6

Nous avons vu que l'objectif d'Impact Recherche était d'élaborer des pistes de solution qui permettraient d'augmenter la durée des stages de formation en entreprise à hauteur de 50% de la durée des programmes d'études de la formation professionnelle et technique. La firme a donc tenté de recruter une majorité de participants qui connaissaient ce type de stages avec un objectif assez élevé : les deux tiers. Pour ce faire, les recruteurs devaient poser les questions suivantes : Quel type de stages offrez-vous (employeurs) ? Quels types de stages sont offerts dans votre entreprise (superviseurs de stages et employés) ? Quel type de stages avez-vous fait (stagiaires) ? De quel type de stages êtes-vous responsable ou quel type de stages encadrez-vous (enseignants) ? Le tableau suivant présente les réponses.

Tableau 5- Participants selon le type de stage dont ils ont l'expérience

	Entreprises	Enseignants	Stagiaires
<i>Formation uniquement</i>	10	1	0
<i>Mise en œuvre uniquement</i>	14	13	6
<i>Formation et mise en œuvre</i>	24	5	8

Première observation, les participants ont majoritairement l'expérience des stages de mise en œuvre de compétences, soit des stages où les étudiants arrivent en entreprise déjà formés. Un seul enseignant mentionne qu'il n'a que l'expérience de « stages de formation », auquel cas il peut s'agir d'un enseignant de la formation professionnelle qui enseigne dans un programme d'alternance travail-études. Le nombre d'entreprises (10) qui prétend n'avoir que le stage de formation comme expérience paraît élevé. Ce résultat peut s'expliquer de deux façons. Ces dix entreprises ont reçu des stagiaires dans le cadre du programme de l'alternance travail-études de la formation professionnelle ou encore, elles ne font pas la distinction entre « formation » et « mise en œuvre » de compétences, ce qui est plausible. Pour beaucoup d'entreprises, dès lors qu'elles reçoivent des stagiaires, elles participent à leur formation.

2.2 Guides d'entretien

L'équipe d'Impact Recherche a préparé des guides d'entretien pour chacune des catégories de participants. Dans la dynamique des groupes de discussion, l'animateur amenait d'abord les participants à discuter de leur expérience actuelle de stages pour ensuite leur demander leur point de vue sur le projet de la *formation alternée à 50% de stages* en entreprise et sur les conditions nécessaires pour le mettre en œuvre. Au final, les thèmes suivants ont été abordés :

- motivations pour accueillir des stagiaires ;
- offre et demande de stages ;
- supervision, encadrement et suivi des stagiaires en entreprise;
- rémunération des stagiaires;
- rentabilité des stages ;
- stage idéal ;
- stages de formation en entreprise à hauteur de 50% des programmes d'études;
- conditions pour mettre sur pied des stages de formation.

2.3 Traitement et analyse des données

Les groupes de discussion donnent lieu à des échanges multiples entre l'animateur et les participants. L'animateur orchestre les échanges amenant les sujets sur lesquels il souhaite faire parler les participants et ceux-ci s'expriment à tour de rôle, reprenant les propos des uns et des autres, soulignant leur accord ou leur désaccord. Cela donne des entretiens éclatés sur lesquels il y a un important travail d'organisation à réaliser. Ce que nous avons fait.

Les entretiens de groupe ayant été enregistrés sur vidéo avec la permission des participants, nous les avons transcrits intégralement. Les *verbatim* ainsi créés permettent de demeurer au plus près

de l'expression du propos des acteurs assurant la richesse du matériau sur lequel va porter l'analyse.

Ensuite, à l'aide du logiciel d'analyse qualitative NVIVO, nous avons codé les *verbatim*. Le codage est une démarche heuristique qui consiste à relier « les données aux idées afin de récupérer tous les passages sous le même chapeau » (Baribeau, 2009; 140). Pour l'essentiel, il s'agit de lire les *verbatim* et de regrouper sous des codes les sections d'entretien qui traitent d'un même sujet. Au terme de l'opération, le contenu des entretiens est organisé en grands thèmes et c'est ce qui donne le matériau de l'analyse.

Le travail de l'analyse suit. Il s'agit pour l'essentiel d'une analyse descriptive où nous retenons les sujets et les propos les plus significatifs, que nous agençons et ré-agençons jusqu'à l'obtention d'un tout cohérent qui donne à voir le point de vue des acteurs à l'égard des thèmes de la consultation. Vient ensuite un second niveau d'analyse où, nous appuyant sur les résultats de la précédente et notre connaissance du sujet – issue des travaux des autres chercheurs et des nôtres – nous interrogeons les implications des points de vue exprimés par les acteurs pour, dans ce cas-ci, dégager des constats et des pistes de réflexion.

3. Résultats de la consultation

Cette section porte sur les résultats de la consultation. Nous voyons d'abord, en 3.1, la perception des participants à l'égard des stages en général fondée sur les pratiques qu'ils connaissent, celles dont ils ont l'expérience. Ensuite, nous voyons leurs positions sur une formation alternée à 50% de stages en milieu de travail. Ce projet contient, en fait, deux propositions : des stages plus longs (3.2) et des stages de formation (3.3). Nous allons voir que si la première fait consensus, la seconde suscite des réserves. Finalement, comme l'objectif premier de la consultation portait sur des pistes de solution pour implanter une formation alternée à 50% de stages, nous voyons ce que les participants proposent à cet effet (3.4).

3.1 Positions des participants sur les stages en général

L'animateur débutait la séance du groupe de discussion en interrogeant les participants sur les stages en général. Six grands thèmes ont été abordés :

- motivations à prendre des stagiaires,
- offre et demande de stages,
- supervision, encadrement et suivi des stages,
- rémunération des stagiaires,
- rentabilité des stages,
- stage idéal.

D'entrée de jeu, précisons que les participants en provenance des entreprises ont été plus loquaces sur ces thèmes que les enseignants et les stagiaires. Comme ils étaient aussi plus nombreux, ce sont leurs points de vue qui prédominent dans les échanges.

3.1.1 Motivations à accueillir des stagiaires

Les participants sont unanimes sur ce thème, le besoin de main-d'œuvre est la principale motivation des entreprises à prendre des stagiaires. Soit les entreprises les embauchent à la fin

du stage, ce qui est fréquent, soit elles se constituent un bassin de candidats potentiels. Ce propos d'un superviseur de stages résume bien cette position : « *le stage, c'est la plus longue entrevue d'emploi que l'on fait passer* ». Cette motivation est encore plus forte chez les entreprises qui ont du mal à recruter. Comme le précise un superviseur de stages, dans ce cas le stage « *est quasiment la seule façon d'avoir de la main-d'œuvre* ». Ce résultat, nous le retrouvons dans d'autres recherches menées au Québec et en Belgique.

Caron et Payeur (2002; 335), qui ont interviewé 24 cadres et employés engagés dans un projet de formation alternée, constatent que la majorité d'entre eux « *attribue aux stages une valeur positive en relation avec la sélection de futurs employés* ». Bouteiller et Bouchard (2003 ; 28) constatent, suite à une enquête menée auprès d'une centaine d'entreprises aussi engagées dans un projet de formation alternée, que le recrutement arrive en tête de liste des motivations pour lesquelles celles-ci accueillent des stagiaires, *ex aequo* cependant avec deux autres, soit « *compenser un manque d'effectifs* » et « *résorber une surcharge temporaire* ». Ce qui laisse entendre que les entreprises sont plus enclines à accepter des stagiaires lorsqu'elles ont des besoins de main-d'œuvre. Ces résultats rejoignent ceux de Fusulier (2000 ; 264), un chercheur belge, pour qui « *une entreprise trouve dans les formations alternées un avantage particulier lorsqu'elle est en phase de recrutement ou qu'elle a besoin d'une main-d'œuvre d'appoint* ».

Chez Mazalon, Gagnon et Roy (2014), les résultats sont plus nuancés. Menée auprès d'une centaine d'entreprises québécoises, leur enquête montre que le recrutement est une motivation importante pour l'accueil de stagiaires (trois quarts des répondantes l'ayant signifiée), mais qu'elle arrive derrière le désir de participer à la formation de la relève. Il faut préciser toutefois que leur enquête était menée auprès d'entreprises qui recevaient des stagiaires de la formation professionnelle en alternance travail-études, soit des stagiaires qui sont en situation de formation plutôt que de mise en œuvre de compétences (voir la distinction dans la section 1). Compte tenu de leur expérience, nous pouvons penser que ces entreprises perçoivent davantage leur rôle comme en étant un de formation, ce qui explique leur motivation principale à former la relève.

3.1.2 Offre ou demande de stages ?

Les employeurs ont mentionné que ce sont les enseignants ou les stagiaires qui les sollicitent pour un stage. Tout se passe comme si, de ce fait, ils ne sentent pas le besoin de faire les premiers pas. Mazalon, Gagnon et Roy (2014), de même que Caron et Payeur (2002) observent aussi ce phénomène.

Toutefois, il arrive qu'ils cherchent activement des stagiaires et dans ce cas, ils disent utiliser les réseaux de leurs employés. L'un d'eux précise : « *des gens chez nous qui connaissent des gens qui cherchent des stages* ». Ils vont aussi dans les salons de l'emploi. Un employeur a même confié qu'il libérait un employé pour qu'il enseigne quelques heures par semaine dans un établissement scolaire. Comme il le mentionne, cela lui permet « *de choisir les candidats à la source* ». Quelques-uns accueillent des stagiaires sur une base régulière. Ceux-là ont des relations bien établies avec les établissements d'enseignement.

Faisant écho aux propos des employeurs, les stagiaires ont précisé que ce sont eux qui sollicitent les entreprises pour obtenir une place de stage et, pour ce faire, ils reçoivent une préparation. Pour ceux qui ne parviennent pas à décrocher un stage, les enseignants prévoient une banque d'entreprises vers lesquelles ils peuvent les diriger.

Les enseignants cherchent donc à développer une relation privilégiée avec les employeurs pour que ceux-ci prennent des stagiaires sur une base régulière. Il y a aussi des enseignants qui

organisent des événements spéciaux où les employeurs rencontrent les étudiants. Quelques participants ont évoqué des pratiques de *Speed dating* à cet effet.

Le démarchage peut être compliqué par certains facteurs, dont notamment le fait que les stages se tiennent au même moment dans l'année, ce qui fait beaucoup d'étudiants à placer au même moment. Ou ces moments ne conviennent pas aux entreprises qui seraient disposées à recevoir des stagiaires à une autre période. « *À la fin avril, à la période des impôts, mentionne un enseignant, les entreprises ne sont pas prêtes à accueillir des stagiaires* ». La Fédération des collèges (2016 ; 3) souligne aussi ce phénomène : « *le travail saisonnier, les besoins cycliques de main-d'œuvre influent sur le nombre de places disponibles et les étudiants ne sont pas disponibles lorsque les entreprises en ont le plus besoin* ».

3.1.3 Supervision, encadrement et suivi des stages

Sur le contenu des stages, les employeurs et les superviseurs de stages ont mentionné qu'ils essaient de confier des tâches significatives aux stagiaires. « On leur confie des projets, disent-ils, de développement, d'amélioration, de production ». Il y a, de leur part, la volonté de confier aux stagiaires des travaux qui vont contribuer à leur développement professionnel.

Sur la supervision, l'encadrement et le suivi des stagiaires, une des questions portait sur le fait d'être libéré de ses tâches régulières pour réaliser ces activités. Aucun des participants en provenance des entreprises ne l'était. Est-ce que la supervision de stagiaires représente alors une surcharge de travail, demandait l'animateur. « *Oui, mais cela fait partie du travail* », lui ont répondu les participants.

Cette idée que les stagiaires représentent un « *surplus de travail, une charge supplémentaire* » est aussi présente dans la consultation réalisée par la Fédération des collèges (2016 ; 5) qui précise que de ce fait, les entreprises préfèrent « *des stagiaires qui n'ont pas besoin d'encadrement* ».

Parmi les participants en provenance des entreprises qui supervisaient des stagiaires, rares sont ceux qui avaient reçu une formation de formateur. L'animateur leur demandait s'ils étaient prêts à suivre une telle formation. Les avis sont partagés. Certains estiment « *qu'ils ont déjà les compétences qu'il faut pour faire de la formation* ». D'autres y voient une opportunité d'acquérir des compétences pédagogiques.

3.1.4 Rémunération des stagiaires

D'entrée de jeu, il convient de rappeler que, selon les règles établies par le ministère de l'Éducation, seuls les stages sous statut de l'alternance travail-études au collégial qui visent la mise en œuvre de compétences sont obligatoirement rémunérés⁷. Ce qui représente environ 4% des inscrits de la formation technique⁸. Pour tous les autres types de stages – stage d'intégration de fin d'études, stage clinique en sciences de la santé, stage sous statut de l'alternance travail

⁷ Le Cadre de référence de l'Alternance travail-études est très clair sur la rémunération des étudiants de l'ATE du collégial. Voici ce qu'il dit : « Étant donné que le déroulement d'une séquence de mise en œuvre de compétences en milieu de travail s'ajoute en totalité au programme d'études, l'entreprise est alors assujettie à la Loi sur les normes du travail. L'élève est considéré comme un salarié de l'entreprise et, à ce titre, il doit être rémunéré au moins au taux du salaire minimum en vigueur » (Québec, 2015).

⁸ Voir Annexe 1, *infra*.

études au secondaire qui visent le développement de compétences⁹ – les entreprises ne sont pas tenues de rémunérer les stagiaires. Cette situation explique que peu d'élèves et d'étudiants de la formation professionnelle et technique québécoise soient rémunérés.

Ceci étant, même s'ils n'y sont pas obligés, plusieurs participants en provenance des entreprises ont mentionné rémunérer leurs stagiaires. Ils le font pour diverses raisons. Voici des exemples de propos d'employeurs à cet effet. Pour attirer des stagiaires dans les domaines où il y a une forte demande de main-d'œuvre : « on les paye parce qu'il y a une pénurie [sur ce métier] depuis des années ». Pour récompenser des stagiaires qu'ils ont particulièrement appréciés : « lorsqu'on a un stagiaire qui a vraiment aidé, on lui fait un chèque ». En outre, la durée du stage semble être un incitatif à les rémunérer ou pas. « On ne les paye pas parce qu'ils ne sont pas là longtemps ». À l'inverse, « les stages de trois mois, s'ils sont non rémunérés, on les paye ».

Les enseignants consultés ont une position singulière sur la rémunération. Ils préfèrent, en effet, que les stages soient non rémunérés parce que cela leur permet de s'assurer que « l'entreprise va former l'étudiant » et que le lien en soit un de formation et non d'emploi. Une autre étude fait état de cette position des enseignants. Ainsi les participants aux entrevues de l'étude du CSMO-Auto (2015 ; 30) précisent que lorsque l'élève est rémunéré, il est difficile pour les enseignants « d'imposer aux entreprises les paramètres propres à l'enseignement d'un stage et [...] les conditions nécessaires pour que l'élève atteigne ses objectifs d'apprentissage ». Quant aux étudiants et aux élèves, ils préfèrent tous être rémunérés (CSMO-Auto, 2015 ; 28) et cela, peu importe le type ou la durée du stage (St-Cyr et Mattei, 2016).

3.1.5 Rentabilité des stages

L'animateur interrogeait les participants sur la rentabilité des stages. Leurs propos montrent l'influence de deux facteurs sur la rentabilité d'un stage : la durée du stage et le niveau de formation du stagiaire.

Un stage court ne permet pas à l'entreprise d'obtenir un retour sur son investissement. À titre d'exemple, pour le métier de mécanicien, un employeur précise : « ils sont là trois semaines, c'est donc zéro retour ». Pour le métier d'informaticien, un autre exprime le même point de vue : « c'est douze semaines et personnellement, je n'ai jamais eu un retour sur ce temps-là ». Il y a un retour sur investissement lorsque l'entreprise embauche le stagiaire : « je commence à avoir un retour quand je garde ces gars-là ».

Le « retour sur investissement » se ferait donc moins au moment du stage qu'à moyen ou long terme à l'embauche des stagiaires. Un des employeurs participant à l'étude de Caron et Payeur (2002 ; 332) exprime aussi cette position en mentionnant que : « rentabiliser le fait d'avoir des stagiaires, c'est de pouvoir les engager après ».

La rentabilité d'un stage dépend aussi du niveau de formation du stagiaire, tel que le laisse entendre un superviseur de stage : « ça dépend d'où il part et de son background ». Plus le stagiaire est formé, moins il faudra de temps pour qu'il y ait un retour sur investissement. À

⁹ Le Cadre de référence de l'ATE est aussi très clair sur la rémunération des élèves de l'ATE du secondaire. Voici ce qu'il dit : « Étant donné que le déroulement d'une séquence de développement de compétences en milieu de travail fait partie intégrante du programme d'études, l'élève dans un programme en alternance n'est pas considéré comme un salarié au sens de la Loi. Par conséquent, l'entreprise n'a pas l'obligation légale de le rémunérer » (Québec, 2015).

l'inverse, moins le stagiaire est formé, plus il faudra du temps pour qu'il y ait un retour sur investissement.

Il n'y a pas d'études québécoises portant sur la rentabilité des stagiaires du point de vue des entreprises. Toutefois, grâce à Dominique Bouteiller et Yvon Bouchard (2003) – qui ont travaillé sur l'alternance travail-études du Collège de Limoilou entre 2002 et 2004 – nous avons une donnée qui porte à réflexion. Parmi les 112 tuteurs en entreprise qui ont participé à l'étude, 62% ont estimé qu'il fallait 6,5 semaines pour qu'un stagiaire devienne opérationnel et productif au regard des tâches qui lui étaient confiées. Pour les autres (38%), même au terme de 12, 13 semaines de stage (soit la durée des stages de l'ATE du collégial), un stagiaire n'atteignait pas ce stade.

3.1.6 Stage idéal

Dans les propos des participants, on retrouve cette idée que les stages doivent être des relations d'échange. Les cadres et employés qui supervisent les stagiaires apportent leurs savoirs d'expérience acquis au fil des années. En retour, les stagiaires leur apportent des connaissances, des idées nouvelles et leur aisance avec les nouvelles technologies. Des superviseurs de stage expriment bien ce qu'ils estiment être une relation d'échange. « Ils arrivent avec un bagage de connaissances et nous, nous avons notre expérience; on fait le lien entre les deux ». « Ils apportent des idées nouvelles, de la créativité ». « Ils arrivent avec des nouveaux logiciels, ils nous en montrent pas mal ».

Dans la consultation réalisée par la Fédération des collèges (2016 ; 6), nous retrouvons aussi cette idée de l'apport positif stagiaires aux entreprises qui « permettent aux entreprises de disposer, dans certains cas, d'une main-d'œuvre spécialisée et formée aux nouvelles tendances et technologies ».

Pour que cet échange ait lieu, toutefois, les participants en provenance des entreprises ont mentionné que les compétences techniques ne suffisent pas. Ils sont unanimes à l'effet que les stagiaires doivent faire preuve de capacités et de qualités que l'on associe aux *soft skills* comme « s'intégrer », « s'adapter », « comprendre rapidement », « avancer », « avoir de l'initiative », « être curieux », « proactifs », etc. Ils estiment aussi qu'ils doivent être compatibles avec l'équipe en place. Un employeur résume : « Je préfère avoir quelqu'un qui a cette qualité d'apprendre et de faire partie d'un groupe à quelqu'un de bien qualifié ».

S'ils ne font pas preuve de ces capacités et qualités, les stagiaires vont être mis à l'écart. Les participants en provenance des entreprises ont été particulièrement loquaces sur le sujet. Un employeur précise : « s'ils sont bons, je vais leur donner plus de responsabilités, s'ils sont nuls, je ne leur en donnerai pas ». Un superviseur de stage ajoute : « si les stagiaires collaborent bien, tout le monde va les aider, mais si c'est des cas difficiles, tout le monde va les repousser ».

De leur côté, les stagiaires souhaitent se voir confier des tâches significatives en phase avec leur formation. Un employé précise : « c'est sûr qu'il y en a qui ont plus envie de faire partie de l'équipe, et aussi d'autres qui ont hâte de finir, parce que justement on leur fait faire des tâches pas le fun, de recherche, de photocopie, des trucs [sans intérêt] ».

3.2 Positions des participants sur les stages plus longs

L'animateur interrogeait les participants sur leurs positions à l'égard de stages plus longs. Il évoquait la durée de 50% des programmes d'études, soit la proposition initiale du projet

gouvernemental. De façon générale, les participants sont en accord avec un prolongement de la durée des stages. Toutefois, ils expriment des réserves.

3.2.1 Positions des acteurs de l'entreprise

Les employeurs, superviseurs de stages et employés sont tous d'accord pour que les « stagiaires passent plus de temps en entreprise ». Interrogés sur la proportion, ils ont proposé des chiffres allant de 25% à 60% de la durée des programmes d'études, sans grande conviction comme si la durée comme telle n'était pas l'élément important. Toutefois, et ils sont fermes là-dessus, ils souhaitent que ces stages plus longs (1) s'inscrivent dans une formation alternée et (2) qu'ils ne débutent pas trop tôt dans la formation.

3.2.1.1 Durée des stages

La préférence des participants en provenance des entreprises pour des stages plus longs fait écho à leur expérience des stages actuels qu'ils estiment trop courts. « Des stages courts, dit l'un d'eux, ça ne vaut pas la peine, c'est beaucoup de pertes de temps pour les employés et pour tout le monde ». Ceux qui acceptent des stages de courte durée souhaitent que les stagiaires poursuivent à temps partiel et à temps plein l'été. Un employeur précise : « on prend ce que l'institution d'enseignement nous donne et après, on les garde souvent à temps partiel et les étés ». Il y a des employeurs qui en font une condition *sine qua non*. « Je ne les accepte pas s'ils ne sont pas disponibles après pour travailler ».

Les stages longs ont la faveur des employeurs pour deux raisons. D'abord pour une question de rentabilité. Un employeur précise : « plus le stage est long, plus il devient intéressant pour nous, mais aussi pour le stagiaire ». Mais il y a plus, les stages longs permettent aussi aux entreprises de mieux jouer leur rôle de « formatrices ». Un employeur témoigne : « les stages longs, c'est ça qui fait qu'on est capables de leur donner un apprentissage, de les évaluer, de les responsabiliser sur leurs projets parce qu'on a quatre, huit mois pour leur montrer et voir comment ils évoluent ».

Quant aux stagiaires, ils n'apprécient pas non plus les stages de courte durée parce qu'ils ne donnent pas « assez de temps pour mettre en pratique ce qu'ils ont appris » ou « pour développer des savoir-faire relatifs au métier ».

3.2.1.2 Formation alternée

Si les stages ont une longue durée, les participants en provenance des entreprises préfèrent qu'ils s'inscrivent dans une formation alternée. Ils ont suggéré plusieurs formules : « le matin en entreprise, l'après-midi à l'école », « en entreprise une ou deux journées par semaine », « trois semaines en entreprise, deux mois à l'école », « une session à l'école, une session en stage ». Pour eux, l'alternance « permet de mettre en application [tout de suite] ce qu'ils apprennent », « donne le temps d'assimiler de la matière et de la mettre en pratique », bref, permet une meilleure relation entre « théorie et pratique ». Pour un employé, c'est en entreprise que l'on voit « tous les cas de figure qu'il peut y avoir dans le métier, tous les problèmes qu'on peut rencontrer ».

3.2.1.3 Compétences du stagiaire

Pour plusieurs participants en provenance des entreprises, les stages ne doivent pas débuter trop tôt dans la formation. Des employeurs précisent : « c'est très difficile de les prendre au début, ils ne connaissent rien ». Au collégial, ils estiment qu'il faut au moins un an avant de les envoyer en entreprise. Derrière, il y a cette idée qu'il faut une certaine base de connaissances pour « être

capable de faire un bon stage ». Ce point de vue est partagé par les stagiaires, qui estiment que « c'est nécessaire de faire tous les cours avant parce que cela permet de toucher à tout [dans le métier en entreprise] ».

Les participants qui sont pour que les stages débutent plus tôt n'ont pas un objectif de formation, mais de « validation » de choix de carrière. Cela permettrait d'éviter d'avoir des stagiaires qui ne s'intéresseront pas au métier. Un employeur résume : « si les stages commençaient plus tôt, ils verraient qu'ils ne sont peut-être pas dans leur secteur ».

3.2.2 Positions des enseignants

Les enseignants sont en accord avec le projet de stages plus longs voyant les bons côtés pour les stagiaires et pour eux « ils vont avoir le goût d'apprendre la matière ». Toutefois, la durée proposée de 50% les inquiète. Il y a derrière cette inquiétude, des raisons qui ont trait au maintien de la qualité de la formation et aux conditions d'exercice du métier d'enseignant.

3.2.2.1 La qualité de la formation

Les enseignants s'interrogent sur la proportion au-delà de laquelle la qualité de l'enseignement pourrait être affectée. Le témoignage de l'un d'entre eux illustre ce questionnement. « Nous [le stage] c'est 5%, 10% ce serait bien, 15% aussi, mais je ne sais pas jusqu'où on peut aller étant donné qu'il y a beaucoup de choses à montrer, peut-être jusqu'à 15% ! »

La formation professionnelle et technique en établissement a permis une certaine standardisation de l'enseignement des professions et métiers au fil des ans. Pour les enseignants, transférer un fort pourcentage de la formation en milieu de travail risque de compromettre la qualité de la formation ainsi acquise. Un enseignant exprime fort bien cette position.

N'oubliez pas qu'une des forces de la formation professionnelle et technique, depuis 20 ans et plus, c'est d'avoir monté des standards dans tous les programmes d'études. Il faut faire attention [à préserver] cette uniformisation. Si on laisse les choses être enseignées par le milieu du travail, je ne suis pas sûr que la qualité, la valeur sera la même. Il faut de l'ouverture, mais de la prudence.

3.2.2.2 Conditions d'exercice du métier enseignant

En outre, transférer 50% de la formation en milieu de travail signifie que l'on devra réduire le nombre d'heures d'enseignement en école. Ce qui ne plaît pas d'emblée aux enseignants. Pour eux, si l'on réduit le nombre d'heures prévues au programme, il y aura des effets sur leurs pratiques professionnelles et leurs conditions de travail. Certains estiment qu'ils peuvent craindre « de perdre un peu de leur stabilité », voire même « leur job ». D'autres estiment qu'ils peuvent craindre « d'aller en milieu de travail ».

L'étude du CSMO-auto (2015) fait écho à ces propos. Les enseignants consultés ont exprimées des craintes à l'effet « de perdre leur emploi ou de voir leur nombre d'heures diminuer si les entreprises occupent un rôle plus important dans la formation des élèves » et d'avoir à assumer un rôle pour lequel ils estiment ne pas avoir « le profil, les compétences et la préparation nécessaires ». Un rôle qui exige en outre « une paperasse importante ainsi que des déplacements réguliers » et une charge additionnelle dont les heures ne sont pas toujours rémunérées ou rémunérées adéquatement (CSMO-Auto, 2015). À propos « d'heures qui ne sont pas toujours rémunérées », Denis Lebel constate que « parmi les aspects plus difficiles [de l'ATE de la formation professionnelle], on note l'inévitable augmentation de la charge de travail et, dans

certains milieux, des mésententes avec l'employeur sur la façon de comptabiliser et de rémunérer le temps consacré à l'organisation des stages et la supervision des stagiaires » (Lebel, 2002).

3.3 Positions des participants sur les stages de formation

Le projet d'une formation alternée à 50% de stages en milieu de travail contient une seconde proposition, celle relative aux stages de formation. L'animateur des groupes de discussion précisait que les entreprises devraient dorénavant accueillir des stagiaires pour les former (et non des stagiaires déjà formés) et ce, dans une proportion de 50% de la durée d'un programme d'études. Dès lors, les enseignants et les participants en provenance des entreprises ont compris qu'ils allaient devoir partager *ex aequo* la responsabilité de la formation et que, par conséquent, une grande partie de la formation professionnelle ou technique initiale serait transférée de l'école à l'entreprise. Cette proposition a suscité des inquiétudes et des réserves chez tous les participants.

3.3.1 Les entreprises n'offrent pas un environnement idéal pour la transmission des savoirs formels

La formation scolaire donne « les notions de base » précisent les participants. Ce terme familier renvoie aux savoirs formels, scientifiques et techniques – aux STEM – au fondement d'une profession ou du métier.

Pour les enseignants, transférer 50% de la formation en milieu de travail risque d'affecter la qualité de la formation en réduisant le bagage de savoirs formels essentiels à l'exercice du métier. L'un d'eux précise : « il faut [que les étudiants] aient une base, il faut qu'ils aient acquis des savoirs, des compétences, pour ensuite faire le transfert de la théorie et de la pratique en milieu de travail ».

Pour les employeurs, il est essentiel que les stagiaires aient ces notions parce qu'elles facilitent leur apprentissage par la suite. Or l'entreprise n'est pas un milieu propice à la transmission de ces notions et les employeurs et superviseurs de stage estiment ne pas avoir les compétences pédagogiques requises pour les enseigner. Un employeur précise : « Les notions d'électricité..., il faut que tu apprennes la loi d'Ohm, quand bien même j'essaie de te la montrer, deux fils dans les mains, ça ne marche pas, il faut que tu apprennes des bases de physique et d'électricité, au départ ». En outre, de leur propre point de vue, ils n'ont plus en tête les notions théoriques du métier. Voici leurs propos sur le sujet.

Je me rends bien compte, quand je vais dans les écoles, qu'on ne serait pas capables de faire une formation systématique. (employeur) / On va pouvoir montrer ce qui se passe dans notre organisation, mais moi, la théorie, ça fait longtemps que je l'ai faite, donc bien souvent je vais en oublier. (superviseur de stages) / On n'est pas des enseignants, on n'est pas outillé pour donner l'encadrement et la base pour qu'ils puissent partir avec quelque chose de solide. Oui, dit l'animateur, mais s'ils vont faire un stage dans plusieurs entreprises ? Ils vont avoir des cas de chez monsieur, madame..., mais ils n'auront pas de théorie, que du vécu d'un peu partout. Ils ont besoin de théorie. (superviseur de stages)

Cette observation est aussi faite par les enseignants qui ont participé à l'étude du CSMO-Auto (2015). Selon eux, « bien que les superviseurs de stage soient généralement des experts dans leur métier, ils [n'ont] généralement pas de formation en pédagogie et [n'ont] pas développé les

habiletés nécessaires pour transmettre leurs connaissances, comme la capacité à coacher et à motiver l'apprenant ainsi qu'à vulgariser les connaissances » (Ibid. ; 24).

Les enseignants ont les mêmes réserves quant à la capacité des entreprises à former les stagiaires. Former sur des compétences précises d'un programme d'études en s'assurant que les objectifs sont atteints, c'est beaucoup demander aux entreprises. L'un d'eux précise : « Ça va demander une coopération incroyable [de la part des superviseurs de stage en entreprise] qui vont devoir comprendre les objectifs qu'ils ont à atteindre avec l'élève en stage pour être certain qu'il acquiert les compétences du programme ». Un superviseur de stage exprime la même réserve : « Nous on n'est pas des professeurs, on ne sait pas enseigner, on est toujours bousculés par le temps, il faut couper les prix, avoir moins de personnel, plus de rendement, c'est notre réalité de tous les jours ».

3.3.2 La formation en entreprise ne peut être aussi polyvalente qu'à l'école

La formation scolaire dans les programmes de la formation professionnelle et technique se veut générale en ce sens qu'elle tente de couvrir le spectre le plus large possible des activités d'une profession, d'un métier. Les participants mentionnent que les entreprises ont un spectre d'activités plus étroit que les établissements d'enseignement. Un superviseur de stages précise : « Si on veut que l'étudiant ait une vue d'ensemble d'un domaine, une base, on ne peut pas la leur donner ». Il est en effet assez rare qu'une entreprise déploie toutes les activités d'une profession ou d'un métier.

Les enseignants s'en inquiètent ajoutant que la polyvalence de la formation est aujourd'hui plus importante qu'elle ne l'était auparavant. L'un d'eux précise : « À l'origine, les métiers s'apprenaient par l'apprentissage. Souvent la personne était formée dans un domaine particulier, elle était peu ou pas versatile. C'est moins adapté au marché du travail d'aujourd'hui où il faut être versatile ».

Des gestionnaires et des superviseurs de stages qui ont participé à l'étude de Caron et Payeur (2002 ; 322) mentionnent aussi « l'atout d'une formation large et de la polyvalence ». En fait, précisent ces chercheurs, les acteurs des milieux de travail ont des demandes en apparence contradictoires. « D'une part, ils valorisent l'acquisition d'une bonne formation générale de base qui ouvre à la polyvalence et à l'adaptation. [...] D'autre part, ils insistent pour que la formation renforce le degré d'employabilité des personnes ainsi que l'adaptation aux besoins immédiats des entreprises et aux technologies plus récentes » (Ibid. ; 325). C'est le paradoxe de la position des entreprises à l'égard de la formation professionnelle et technique.

3.3.3 Les entreprises n'offrent pas toutes un même potentiel de formation

Dans une même industrie, il y a des entreprises dont les activités sont plus complexes que dans d'autres. Un superviseur de stage témoigne. « L'étudiant qui va chez Bombardier est avantagé plus que celui qui vient chez moi. Chez Bombardier, ils ont beaucoup plus de connaissances, d'équipements et de travaux *high tech*. »

Les auteurs de l'étude du CSMO-Auto (2015 ; 27) évoque aussi ce phénomène qu'ils nomment la « variabilité du niveau de compétences techniques entre milieux de stage ». Certains milieux, précisent-ils, présentent « un niveau de compétences techniques plus faible que d'autres » (Ibid. ; 27). Et ils poursuivent : « Que ce soit sur le plan de l'utilisation d'outils à jour, de l'adoption de bonnes méthodes de travail et du respect des règles de santé et de sécurité, il y a beaucoup de variabilité entre les milieux de stage » (Ibid.).

Relativement au potentiel de formation des entreprises, un enseignant amène à réfléchir sur la capacité de celles-ci à former sur des professions et métiers présentant une haute technicité. « Électromécanique, dit-il, on a un programme diversifié [...], la pneumatique, l'hydraulique, l'électricité, les moteurs, les drives, ce sont des domaines différents qu'ils font intensivement, 30 % en entreprise, j'y croirais plus ».

3.3.4 Les conditions ne sont pas égales ni idéales pour la formation en entreprise

En période d'activités intense, il y a des travaux à confier aux stagiaires, mais les cadres et les employés ont moins de temps à leur consacrer. Un employeur témoigne : « quand arrive les périodes de pointe, c'est difficile [de prendre du temps pour former], les techniciens sont débordés ». Lorsqu'il y a moins d'activités, ils ont du temps, mais pas forcément les activités qui permettent de rencontrer les objectifs d'apprentissage. Un enseignant relatant le propos d'un employeur précise : « ton élève, j'aimerais bien ça le mettre sur des transmissions aujourd'hui mais je n'en ai pas [à réparer]. »

Cette situation est à l'origine des difficultés de synchronisation entre ce qui est enseigné à l'école et ce qui doit être vu en entreprise, lorsque les deux milieux forment en tandem comme c'est le cas dans le cadre de l'alternance travail-études de la formation professionnelle. L'étude du CSMO-Auto (2015 ; 23) en fait état : « [...] lorsque l'achalandage est trop faible, les milieux de stages sont dans l'incapacité d'offrir des activités [prévues] aux stagiaires. À l'inverse, lorsque la période de stage survient à un moment d'achalandage très élevé, [...] les superviseurs n'ont pas le temps de s'occuper des stagiaires et de les encadrer adéquatement ». Ainsi, il arrive « souvent que les élèves se présentent au stage avec des modules dont les milieux de stage ne [peuvent] pas offrir d'opportunités concrètes d'acquérir cette partie de la compétence en entreprise » (Ibid.).

Les enseignants et les stagiaires évoquent aussi qu'il est plus stressant d'apprendre en contexte réel qu'en établissement. Un stagiaire confie : « C'est plus difficile d'apprendre en entreprise parce que tu es plus stressé ; à l'école, tu fais quelque chose et même si ça ne marche pas, ce n'est pas grave ». Un enseignant précise :

Avec nous, ils apprennent sans de grandes conséquences, ils se trompent, ils recommencent. Dans l'industrie, il y a des coûts, des pertes monétaires, j'ai un étudiant qui a téléchargé le mauvais programme dans l'automate de la ligne de production, évidemment la ligne arrête, l'automate qui contrôle la ligne n'a plus le bon programme, tout le monde autour se demande ce qu'il se passe...

Les enseignants de l'étude du CSMO-Auto évoquent aussi cette réalité : « En offrant un contexte qui n'est pas régi par des exigences de performance et de rapidité et où les erreurs sont permises, les centres de formation professionnelle [sont] les mieux placés pour permettre [l'apprentissage de bonnes techniques et habitudes de travail] » (Ibid. ; 17).

3.3.5 Le stage de formation est jugé coûteux et peu rentable pour les entreprises

Les participants en provenance des entreprises ont été loquaces sur leur faible intérêt à l'égard des stages de formation. Un superviseur de stage résume : « On n'a pas intérêt à prendre quelqu'un en formation, c'est plus la mise en œuvre qui est intéressante pour nous [...], le stage de formation..., il faut vraiment que l'entrepreneur ait envie de faire ça ». Un enseignant confirme : « Quand l'employeur a le choix d'avoir quelqu'un qu'il doit former ou quelqu'un de formé, c'est plus tentant de prendre celui qui est formé ».

Cette position est partagée par les gestionnaires qui ont participé à l'étude de Caron et Payeur (2002). L'un d'eux précise : « on est réticent d'avoir des stagiaires seulement dans un but de formation » (Ibid. ; 330). Il en est aussi question dans le document de la Fédération des cégeps (2014 ; 4) et dans l'étude du CSMO-Auto (2015 ; 27) où l'on précise qu'il est plus difficile de placer des stagiaires qui n'ont pas complété leur formation.

Nous avons vu que les participants en provenance de l'entreprise voient le stage comme une relation d'échange et les stagiaires aussi. Les expérimentés apportent ce qu'ils ont acquis au fil des années et les stagiaires apportent des connaissances, des idées nouvelles et leur aisance avec les nouvelles technologies. Le stage de formation ne permet pas cet échange. En outre, le stagiaire peu formé augmente la charge de travail de supervision en entreprise. Un superviseur de stage le précise dans ces termes : « Un stagiaire en formation, ça nous donne plus d'ouvrage qu'un stagiaire déjà formé ». Une telle situation peut décourager une entreprise à reprendre un stagiaire comme le mentionne cet employeur : « On a eu un cas où on s'est rendu compte qu'il [le stagiaire] arrivait avec vraiment peu de connaissances et c'est ça qui nous a rendu timides à l'accueil de stagiaires, parce que, honnêtement, on perdait de l'argent ». Ils préfèrent un stagiaire déjà formé « parce qu'il va pouvoir aider un peu et donc le temps qu'on va lui montrer, on va pouvoir le regagner par après, surtout quand ce sont des stages de 12 semaines ».

L'animateur expliquaient aux participants que les stagiaires seraient amenés à faire des stages dans plusieurs entreprises pour assurer la polyvalence de la formation. Pour les employeurs et superviseurs de stages cette éventualité réduit leurs possibilités de recrutement rendant les stages moins attrayants. Voici quelques propos résumant leur position.

[Le stage de formation], je ne vois pas comment je suis gagnante de m'investir auprès d'un stagiaire. Si je suis la première entreprise, ce n'est pas gagnant pour moi. Je vais le former, trois semaines, quatre semaines, dix semaines, après ça il va s'en aller [poursuivre son stage] dans une autre compagnie. Donc, j'ai fait quoi pendant ces dix semaines-là, mon devoir de citoyen ? (superviseur de stages) / L'entreprise privée ne peut pas se permettre de former du monde et d'investir, en fin de compte, dans rien parce que c'est de la formation. Il ne restera rien à la compagnie après. (superviseur de stages) / C'est beaucoup de temps investi pour former des gens pour les concurrents. (employeur)

S'il n'y a pas de gain à court terme et si les gains à long terme sont plus incertains, peut-on compenser en payant le salaire du superviseur de stages et du personnel qui encadre le stagiaire ? C'est ce qu'a cherché à savoir l'animateur. Un des employeurs résume de façon éloquente : « Quand je paye un ingénieur 85 000\$, ce n'est pas pour recevoir 85 000\$, c'est parce que je veux qu'il m'en fasse faire 400 000\$ ».

3.4 Conditions pour offrir des stages de formation

Nous venons de voir que les participants ont des résistances de fond à l'égard des stages de formation. L'animateur les invitait néanmoins à proposer des conditions de mise en œuvre pour de tels stages. Les voici.

3.4.1 Un encadrement soutenu de l'école

Les participants en provenance des entreprises, on l'a vu, estiment ne pas avoir ce qu'il faut pour accueillir des stagiaires en formation. S'ils doivent le faire, ils souhaitent avoir du soutien de l'école. D'une part, pour assurer la polyvalence de la formation.

Il faut que [le stage] ce soit chapeauté par l'école. Le [stagiaire] étudie en administration. Éventuellement, s'il va dans une grande entreprise, il va y avoir des syndicats [alors que dans mon entreprise, il n'y en a pas]. Il faut que le professeur voit à ce qu'il ait ce volet-là. (superviseur de stages)

D'autre part, pour assurer un bon enseignement sur les notions théoriques.

C'est sûr que ça va prendre une supervision [de l'école] pour s'assurer qu'on donne toute la formation à la personne. Je vais lui donner ce que je connais moi, mais [...] la théorie, ça fait longtemps que je l'ai faite, bien souvent je vais en oublier. (superviseur de stages)

Face à l'ampleur de cette tâche, ils ont évoqué la possibilité d'accueillir des enseignants « sur place » pour former les stagiaires. Des enseignants ont aussi fait cette proposition.

S'il faut amener l'élève d'un point A à un point B dans son parcours de formation, mes employés ne sont pas habilités à prendre le rôle de l'enseignant. J'aurais besoin d'avoir l'enseignant sur place avec ses élèves et qu'il s'en occupe. (superviseur de stage)

Il faut les professeurs et les équipes d'école parce que nous, on n'est pas des professeurs. Nous, on ne sait pas enseigner et on est toujours bousculés par le temps. Il faut couper les prix, avoir moins de personnel, plus de rendement, c'est notre réalité de chaque jour. Et ce n'est pas bon pour l'élève de se sentir bousculé. (superviseur de stage)

Je ne pense pas que [les cadres et employés] ont le temps de former parce qu'ils sont là pour faire de la production et de l'argent. Mais si un enseignant pouvait y aller en même temps et superviser ses élèves dans le processus de fabrication, ça pourrait peut-être fonctionner parce qu'au moins, on ne ralentirait pas la production. (enseignant)

Cette proposition n'apparaît pas simple à mettre en œuvre parce que les enseignants devront « connaître comment on fonctionne » diront des superviseurs de stage. Ce qui signifie que les enseignants devront adapter leur enseignement aux procédures, procédés, machines, équipements des entreprises, ce qui est particulièrement exigeant si on multiplie les lieux de stages. Des superviseurs de stage appréhendent ainsi que les enseignants ne soient pas à la fine pointe de la technologie et que cette situation puisse générer des tensions. Un employeur précise : « Si on fait venir des formateurs de l'école qui vont enseigner exactement la même chose [que ce que l'on fait en entreprise] et qui n'ont pas travaillé depuis 20 ans, c'est sûr que ça va amener des conflits ».

Des enseignants ont aussi mentionné « qu'en plus d'un enseignant sur place, il faudrait que l'entreprise ait des équipements [dédiés] à la formation ». Pour d'autres, ce sont là des propositions qui ne sont pas réalisables dans tous les milieux. Un enseignant précise : « [En secrétariat] ce serait impensable de prendre des groupes avec un professeur qui circuleraient dans la compagnie. Les bureaux sont petits et quand ils ont de la place pour une personne, c'est une personne, ce n'est pas deux, ni trois. »

3.4.2 Libérer du temps pour les responsables de stagiaires

La réticence des cadres et des employés à prendre des stagiaires repose pour beaucoup sur le manque de temps. Un superviseur de stage précise : « L'intérêt est là, mais ils se disent qu'ils

n'auront pas assez de temps pour le stagiaire ». S'il est difficile de convaincre cadres et employés à prendre des stagiaires dans le cadre des stages de fin d'études, que dire des stages de formation qui sont nettement plus exigeants ? Les participants estiment que les entreprises devront dégager du temps pour ceux et celles qui prendront des stagiaires en formation.

3.4.3 Des stagiaires choisis par l'entreprise

Les participants en provenance des entreprises préfèrent choisir les stagiaires. Les employeurs mettent l'accent sur les savoir-être. Pour eux, il est important que les stagiaires soient compatibles avec le personnel en place. Pour cela, « il faut rencontrer les candidats avant ».

3.4.4 Financement pour les entreprises

Faut-il être payé pour offrir des stages de formation, demandait l'animateur aux participants. Les participants en provenance des entreprises ont répondu par l'affirmative. « C'est certain que les entreprises ne feront pas ça gratuitement » dira un superviseur de stage.

Pour deux raisons, ont-ils fait valoir. D'une part, les stages de formation sont exigeants au point où l'on devra libérer le personnel d'une partie de ses tâches pour s'y consacrer; ce qui n'est pas le cas pour les stages de fin d'études. « Si vraiment on fonctionne comme une école, dira un employeur, il faut un montant d'argent pour qu'on puisse libérer notre personnel pour former ». D'autre part, comme ils ont peu d'espoir de recruter les stagiaires au terme de leur stage puisque ceux-ci vont aller dans plusieurs de celles-ci pour assurer la polyvalence de leur formation, pour compenser il faut une compensation monétaire.

Un participant évoque la possibilité que la compensation monétaire puisse être modulée en fonction du temps passé en entreprise. « Sur un stage de six mois, c'est sûr que la première partie doit être plus subventionnée, mais après un certain temps, la proportion pourrait être moindre » suggère un employeur.

Pour certains employeurs, cependant, le remboursement des salaires n'est pas vraiment intéressant. L'un d'eux précise : « Quand je paye un ingénieur 85 000\$, ce n'est pas pour en recevoir 85 000\$, c'est parce que je veux qu'il m'en fasse faire 400 000\$ ». Et plus le cadre ou l'employé est expérimenté, moins le remboursement du salaire suffit. « Si on prend des seniors pour donner une bonne formation, c'est sûr que le remboursement du salaire [n'est pas suffisant] ».

L'actuel crédit d'impôt pour stage ne satisfait pas les employeurs. Le montant est faible considérant l'effort administratif demandé pour en bénéficier. Un employeur précise : « Je ne le fais plus [demander le crédit d'impôt] pour l'effort que ça demande d'aller chercher 2 000\$, je perds de l'argent ». Un autre renchérit : « 1 800\$ pour l'effort que ça prend, il faut plus que ça ».

3.4.5 Des milieux de stages diversifiés

Nous avons vu précédemment qu'une des principales inquiétudes des participants, tant en provenance des entreprises que des écoles, c'est la difficulté des entreprises à assurer une formation polyvalente. Pour compenser, les enseignants et les stagiaires proposent de diversifier les milieux de stage. Parce que dans une entreprise on ne peut tout voir, des enseignants proposent : « [Les stages de formation] seraient viables, mais pas dans une seule entreprise ou bien dans une entreprise tellement grande qu'elle offre [une grande variété d'activités]. » « Il faudrait vraiment une grande diversité de milieux de stage et obliger les étudiants à se promener

d'un milieu à l'autre ». « Je verrais ça comme un buffet, il y a plusieurs entreprises et on va chercher des éléments dans chacune d'elles et on fait un mixte avec la formation ».

Les stagiaires feraient leurs stages dans plusieurs entreprises, ce qui raccourcit la durée des stages dans chacune. Ces propositions ne sont pas de nature à plaire aux entreprises qui souhaitent des stages plus longs.

3.4.6 Des entreprises associées que l'on peut accréditer

Les enseignants proposent d'accréditer les entreprises. « Il faut trouver, disent-ils, des entreprises et des maîtres de stage associés qui vont accueillir nos stagiaires », « qui vont s'assurer que les stagiaires vont acquérir les compétences attendues ».

Les auteurs de l'étude du CSMO-Auto (2015) font la même proposition en ajoutant que l'accréditation ne doit pas être acquise une fois pour toutes. Cette accréditation doit être renouvelable de façon à s'assurer de la qualité des milieux de stage sur une base continue.

3.4.7 Ajouter des heures aux programmes d'études

Les enseignants ont des réticences à l'effet de réduire la durée du programme d'études au profit des stages de formation en entreprise. Comme le dit l'un d'eux : « on ne veut pas que [la formation en milieu de travail] vienne remplacer la formation [en établissement], [les deux] doivent être en synergie ». À cet effet, les enseignants de la formation professionnelle proposent d'ajouter des heures aux programmes actuels. L'un d'eux précise que le DEP devrait passer « de 1800 à 2000 l'heures ». Cette proposition ne plaît pas aux enseignants de la formation technique qui estiment que la durée du DEC est déjà assez longue . « On est déjà à 2075 heures, c'est déjà énorme, pour nous, ça ne fonctionnerait pas », précise l'un d'eux.

4. Principaux constats

Dans cette section, nous présentons un récapitulatif des résultats sous la forme de grands constats. Rappelons que les participants avaient d'abord à se prononcer sur les pratiques de *stages qu'ils connaissent*. Pour la majorité, il s'agit de stages de fin d'études, par conséquent, des stages de mise en œuvre de compétences. Ensuite, ils étaient conviés à donner leur point de vue sur des *stages plus longs* et des *stages de formation à hauteur de 50% des programmes d'études*.

POSITIONS DES PARTICIPANTS SUR LES STAGES QU'ILS CONNAISSENT

LE BESOIN DE MAIN-D'ŒUVRE EST LA PRINCIPALE MOTIVATION DES ENTREPRISES POUR L'ACCUEIL DE STAGIAIRES. Pour les entreprises confrontées à un phénomène de rareté de main-d'œuvre, le stage est une stratégie de recrutement.

LA DEMANDE DE PLACES DE STAGE EST À L'INITIATIVE DES ÉTUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS. QUANT AUX ENTREPRISES, ELLES S'ATTENDENT À ÊTRE SOLLICITÉES. Lorsqu'elles prennent l'initiative d'offrir des places de stage, c'est parce qu'elles ont un besoin de main-d'œuvre.

LES ACTIVITÉS DE SUPERVISION, D'ENCADREMENT ET DE SUIVI DES STAGIAIRES SONT UNE SURCHARGE DE TRAVAIL POUR LE PERSONNEL DE L'ENTREPRISE. Cette surcharge « fait partie du travail ». Elle est acceptée à la condition que les stagiaires exigent le moins possible d'investissement. C'est une situation limite, un équilibre fragile, qui peut expliquer, en partie, le fait que les entreprises préfèrent des stagiaires « qui n'ont pas besoin d'encadrement » (Fédération des collègues, 2016 ; 5), par conséquent, des stages de mise en œuvre de compétences.

LA PLUPART DES ENTREPRISES RÉMUNÈRENT LEURS STAGIAIRES MÊME LORSQU'ELLES N'Y SONT PAS CONTRAINTES PAR LES RÈGLES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Le désir d'attirer des stagiaires pour combler des besoins de main-d'œuvre ou celui de récompenser ceux qui ont été particulièrement appréciés peuvent amener les entreprises à rémunérer les stagiaires. La durée du stage semble être un facteur important : si le stage est court « on le les paye pas », s'il est long et non rémunéré, « on les paye ». Quant aux enseignants, ils préfèrent que les stages soient non rémunérés parce que cela leur permet de s'assurer que « l'entreprise va former l'étudiant » et que le lien en soit un éducatif et non d'emploi. Enfin, les stagiaires, eux, souhaitent être rémunérés.

LA RENTABILITÉ DES STAGES POUR LES ENTREPRISES DÉPEND DE LA DURÉE DES STAGES ET DU DEGRÉ DE FORMATION DES STAGIAIRES. Un stage court ne permet pas à l'entreprise d'obtenir un retour sur son investissement. Dans ce cas, le « retour sur investissement » se fait moins au moment du stage qu'à moyen ou long terme à l'embauche des stagiaires. La rentabilité d'un stage dépend aussi du niveau de formation du stagiaire. Plus il est formé, moins il faut de temps pour qu'il y ait un retour sur investissement.

LES STAGES SONT UNE RELATION D'ÉCHANGE. Les cadres et employés qui supervisent les stagiaires apportent leurs savoirs d'expérience acquis au fil des années. En retour, les stagiaires leur apportent des connaissances, des idées nouvelles et leur aisance avec les nouvelles technologies. Des superviseurs de stage expriment bien ce qu'ils estiment être une relation d'échange. « Ils arrivent avec un bagage de connaissances et nous, nous avons notre expérience; on fait le lien entre les deux ». « Ils apportent des idées nouvelles, de la créativité ». « Ils arrivent avec des nouveaux logiciels, ils nous en montrent pas mal ».

Cette relation repose sur un engagement mutuel des acteurs. Les stagiaires doivent « prendre leur stage au sérieux » vouloir s'intégrer, s'adapter, comprendre, avancer, avoir de l'initiative, être curieux, proactifs, etc. Quant aux entreprises, elles doivent leur confier des tâches significatives en phase avec la formation qu'ils ont acquise. L'engagement mutuel des acteurs est une condition *sine qua non* de la réussite d'un stage, mais il est tributaire d'un équilibre fragile. Cette fragilité rappelle l'importance de bien préparer les entreprises et les stagiaires à la réalisation d'un stage et de mettre en place des conditions qui satisfassent les deux parties.

POSITIONS DES PARTICIPANTS SUR DES STAGES PLUS LONGS

LES PARTICIPANTS SONT FAVORABLES À DES STAGES PLUS LONGS. Les participants en provenance des entreprises apprécient les stages plus longs parce qu'ils sont plus rentables et qu'ils leur permettent d'avoir un apport plus significatif sur le développement professionnel des stagiaires. Leur préférence va aux stages de mise en œuvre de compétences. Quant aux enseignants, s'ils voient les bons côtés de stages plus longs sur la qualité des apprentissages, ils estiment qu'ils ne devraient pas atteindre 50% de la durée des programmes d'études.

POSITIONS DES PARTICIPANTS SUR DES STAGES DE FORMATION À HAUTEUR DE 50% DE LA DURÉE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES.

LES ENTREPRISES N'OFFRENT PAS UN ENVIRONNEMENT IDÉAL POUR LA TRANSMISSION DES SAVOIRS FORMELS ET LE PERSONNEL N'A PAS LES COMPÉTENCES, NI LE TEMPS POUR LE FAIRE. Les participants en provenance des entreprises soulignent que l'entreprise n'est pas un environnement propice à la transmission de ces savoirs. Ils estiment aussi qu'eux-mêmes n'ont ni les compétences, ni le temps pour transmettre ces savoirs. Ils évoquent en outre un phénomène plus subtil dont il est rarement question : leur éloignement des notions théoriques. Avec le temps et l'expérience, les savoirs au fondement des professions et métiers deviennent tacites, incorporées dans la pratique et les gestes professionnels. Les enseignants ont aussi des réserves quant à la capacité des acteurs de l'entreprise à former sur des compétences précises d'un programme d'études en s'assurant que les objectifs soient atteints – ce qui est le métier de l'enseignant.

LA FORMATION EN ENTREPRISE NE PEUT ÊTRE AUSSI POLYVALENTE QU'À L'ÉCOLE. Les programmes d'études de la formation initiale couvrent un champ d'activités plus large que les entreprises, cela pour préparer les diplômés à travailler dans différents milieux de travail.

LES ENTREPRISES N'OFFRENT PAS TOUTES UN MÊME POTENTIEL DE FORMATION. Il y a des entreprises qui ont plus d'activités que d'autres ou des activités plus complexes que d'autres. Par conséquent, les stagiaires auront accès à des milieux dont le potentiel de formation est d'inégale qualité.

LE STAGE DE FORMATION EST JUGÉ COÛTEUX ET PEU RENTABLE PAR LES PARTICIPANTS EN PROVENANCE DES ENTREPRISES. Les participants en provenance de l'entreprise voient le stage de mise en œuvre comme un rapport donnant-donnant. Pas ou peu rentable au moment du stage, parce qu'en général trop court, il le devient lorsque le stagiaire est recruté, principale motivation des

entreprises. Pour eux, le stage de formation n'offre pas cet équilibre. Ils ne voient pas de gains à court terme et les gains à long terme (recrutement) leur paraissent incertains, cela sur fond d'un investissement, en ressources et en temps, plus considérable et plus coûteux.

SUR LES CONDITIONS D'IMPLANTATION DES STAGES DE FORMATION EN ENTREPRISE

L'IMPLANTATION DE STAGES DE FORMATION À HAUTEUR DE 50% DE LA DURÉE DES PROGRAMMES D'ÉTUDES EXIGENT DU SOUTIEN ET PAS QUE MONÉTAIRE. Les participants ont fait les propositions suivantes : « offrir un encadrement soutenu des stagiaires par l'établissement scolaire en entreprise, voire même, qu'il y ait un enseignant sur place, pour dispenser la formation » et « dédier du personnel des entreprises à la formation des stagiaires et que celles-ci reçoivent du financement à cet effet ». Ce sont là des conditions difficiles à mettre en œuvre.

5. Défis et pistes de réflexion

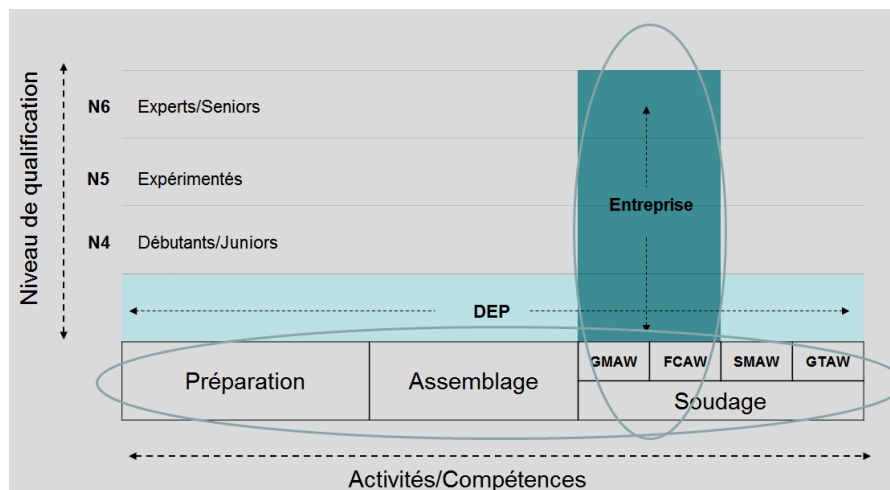
La formation professionnelle et technique québécoise est de type *school-based* avec des infrastructures et une solide expertise, tant pour la formation théorique que pratique. Cette FPT scolaire comportent des stages en milieu de travail, pour la majorité, de mise en œuvre de compétences. Ces stages représentent une faible proportion de la durée des programmes (5% à 20%).

Dans ce contexte, une formation alternée avec des stages de formation à hauteur de 50%, voire même plus, de la durée des programmes d'études représente un changement éloigné des pratiques actuelles. Sur la base des propos des participants, nous identifions ces quelques défis.

Maintenir la polyvalence de la formation

La polyvalence est au cœur de la mission de la formation professionnelle et technique. Les programmes doivent former des diplômés pour le plus grand nombre de façon à permettre l'insertion professionnelle dans diverses entreprises et industries. L'école forme ainsi « au seuil d'entrée » du marché du travail préparant à l'exercice de plusieurs activités professionnelles au sein d'une même famille de professions ou de métiers. Par comparaison, le périmètre de l'entreprise est plus étroit. En entreprise, les personnes se spécialisent et se développent professionnellement jusqu'à devenir des experts sur une ou quelques activité(s). Le schéma suivant illustre cette réalité en prenant comme exemple le DEP en techniques de soudage. Ce DEP forme sur quatre procédés de soudure, de même que sur la préparation et l'assemblage des pièces alors que les entreprises du domaine peuvent se développer sur l'un ou l'autre de ces procédés.

Périmètre de qualification du DEP en techniques de soudage : comparaison école-entreprise



Source : Riverin, G., (2010)

En outre, sur une même activité, il y a des entreprises qui offrent un service ou un produit plus complexe que d'autres. Reprenant l'exemple du soudage, certaines feront des soudures complexes sur un seul procédé, d'autres sur deux ou trois; d'autres encore, feront des soudures peu complexes sur un seul procédé ou sur deux ou trois. Les configurations d'activités et leur niveau de complexité varient à l'infini d'une entreprise à l'autre et ce, au sein d'une même industrie. Un des apports de la formation professionnelle et technique en école est justement

d'avoir amené une standardisation des enseignements qui permet de former pour le plus grand nombre d'entreprises.

Conscients de cette réalité, les enseignants proposent de multiplier les milieux de stages. Cette proposition, toutefois, réduit la durée de la présence des stagiaires dans les entreprises, ce qui n'est pas de nature à plaire aux employeurs qui souhaitent les avoir plus longtemps – voire même les engager – pour « rentabiliser » leurs efforts de formation. Il y a là un vrai dilemme pour lequel les solutions ne sont pas simples.

Maintenir un bon enseignement sur les savoirs formels

L'école donne « les bases », disent les participants. Ce terme renvoie aux savoirs qui permettent, une bonne exécution des savoir-faire et le potentiel de progression dans une profession ou un métier (mettre mon article en référence). Parmi ces savoirs que l'on peut qualifier de disciplinaires, il y a les sciences, les technologies, le génie et les mathématiques, soit les STEM ou STIM¹⁰. Ces savoirs sont considérés essentiels au 21^e siècle car les individus vont multiplier les activités professionnelles tout au long de la vie, dont certaines n'existent pas encore.

Les participants en provenance des entreprises sont unanimes là-dessus : l'entreprise n'est pas un milieu propice à la transmission de ces savoirs. Ensuite, ils estiment ne pas avoir les compétences, ni le temps pour enseigner ces notions. Ils évoquent aussi un phénomène plus subtil : leur éloignement de la théorie. Avec l'expérience, les savoirs deviennent tacites, incorporées dans la pratique et les gestes professionnels. Les faire remonter à la conscience exige un processus de réflexion et du temps.

Ajoutons à cela qu'en établissement, les enseignants forment aussi sur les savoir-faire et sont, de ce fait, mieux en mesure d'amener les étudiants à faire les liens entre théorie et pratique. Lorsque l'on crée deux lieux de formation, cela entraîne une dissociation entre « théorie et pratique ». Dès lors, on va chercher à recréer le lien en recourant à des dispositifs de diverses natures. C'est là, par ailleurs, une des principales difficultés de la formation alternée et ce, même dans les pays de la formation duale. Les technologies numériques sont actuellement envisagées à cet effet et les expérimentations sont prometteuses.

Assurer la rentabilité des stages pour les entreprises

Nous avons vu que les participants en provenance de l'entreprise ont une relative satisfaction à l'égard des stages actuels qui sont, pour la majorité, des stages d'intégration de fin d'études où des étudiants arrivent déjà formés pour vivre une première expérience professionnelle. Ces stages que l'on peut qualifier « de mise en œuvre » de compétences sont un peu trop courts, mais pour eux la relation est équilibrée parce qu'ils espèrent embaucher les stagiaires. Cette phrase d'un participant résume bien la position des autres : « je commence à avoir un retour sur investissement quand on garde ces gars-là par la suite ».

¹⁰ STEM acronyme pour *science, technology, engineering, and mathematics* en anglais ou STIM pour science, technologie, ingénierie et mathématiques en français. Dans le monde anglophone, la littérature scientifique foisonne sur la nécessité des STEM depuis une vingtaine d'années. Au Québec et dans le monde francophone, on s'y intéresse depuis peu. Les professions et métiers du 21^e siècle nécessitent le renforcement des STIM, d'où, dans la littérature, un retour du balancier en faveur de l'école.

Les stages de formation, en revanche, suscitent des réserves. Premier argument, ces stages sont plus coûteux parce que les stagiaires, peu formés, augmentent la charge de supervision et d'encadrement du personnel de l'entreprise. En outre, sur cette question nous avons vu que les cadres et les employés qui supervisent des stagiaires souhaitent qu'ils aient suffisamment de connaissances pour ne pas augmenter leur charge de travail. Deuxième argument, les gains en cours de stage sont plus faibles parce que les stagiaires faiblement formés n'ont pas les compétences pour réaliser des travaux productifs. Troisième argument, comme les étudiants feront des stages dans plusieurs entreprises pour assurer la polyvalence de la formation, les possibilités de les embaucher sont moins certaines.

Pistes de réflexion

Le projet d'une formation alternée comportant des « stages de formation » à hauteur de 50% des programmes d'études impliquent un important transfert des contenus de formation de l'école à l'entreprise. Même si aujourd'hui l'objectif du projet de 2015 a été revu à la baisse dans la plupart des projets pilotes du MEES, la proportion du transfert demeure néanmoins importante (autour de 40%).

Ce transfert entraîne les défis dont nous venons de faire état sur le plan du maintien de la qualité des enseignements et sur la rentabilité des stages pour les entreprises. En outre, le projet est problématique pour les enseignants et les entreprises. Éloigné des pratiques de stages qu'ils connaissent, il projette les acteurs dans une zone d'incertitude relativement aux nouvelles responsabilités qu'ils devront assumer.

Pour ces raisons, les expérimentations menées depuis cinq ans devraient faire l'objet de recherches approfondies. Il serait bon d'y ajouter aussi les pratiques d'alternance-travail-études (ATE) en vigueur depuis plus de vingt ans, de même que les pratiques locales de formation alternée qui naissent à la faveur de collaborations *ad hoc* entre les établissements scolaires et les entreprises en région. Toutes ces expériences, qui transforment le système de formation professionnelle et technique au Québec, sont faiblement documentées. Or en l'absence de données probantes sur ces nouvelles pratiques, il est difficile d'analyser les transformations et d'optimiser les pratiques.

En parallèle, il pourrait être intéressant de mettre en place un dispositif de monitoring national qui permette de documenter et d'analyser les pratiques sur une base récurrente pour comprendre ce qui se met en place, l'évaluer et réinvestir cette connaissance pour renforcer et développer les meilleures pratiques. Nous pensons par exemple à un contrat de stage standardisé et un tableau de bord.

- a. Un contrat de stage standardisé. Le contrat de stage standardisé permet la collecte systématique d'informations-clés similaires pour tous les stages en formation professionnelle et technique, quel que soit le programme, la région ou l'entreprise. L'usage du contrat standardisé permettrait, en outre, de simplifier les efforts administratifs des partenaires puisqu'ils auraient tous le même document à compléter. L'alliance des centres-conseils en emploi recommande d'ailleurs cette avenue dans leur rapport sur la question (St-Cyr et Mattei, 2016).
- b. Un tableau de bord. À long terme, les données collectées via le contrat de stage pourraient être compilées dans un tableau de bord. Celui-ci pourrait éclairer le nouveau partage des rôles entre enseignants et superviseurs de stages en entreprise, les facteurs de rentabilité des stages pour les entreprises, le maintien de la polyvalence des programmes, le maintien d'une

bonne formation théorique, etc. Les informations contenues dans ce tableau pourraient être soumises à des experts du domaine, professionnels, praticiens et chercheurs pour en analyser le potentiel des nouvelles pratiques à donner lieu à un nouveau programme national d'apprentissage accru en milieu de travail. Ces connaissances seraient également à la disposition des décideurs qui pourraient apporter des ajustements aux programmes, mesures, dispositions réglementaires, pour renforcer et développer les pratiques gagnantes.

Bibliographie

- Badgeons la Normandie (s. d.). Vers un territoire apprenant. <http://badgeonslanormandie.fr>
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches qualitatives*, 28(1) p. 133-148.
- Bouteiller, D. et Bouchard, Y. (2003). *Enquête sur l'alternance travail-études au collège Limoilou cohortes 2001-2002 : le point de vue des stagiaires et des entreprises*. Montréal : Groupe interdisciplinaire de recherche en formation-emploi (GIRFE).
- Caron, L. et Payeur, C. (2002). Regards contrastés sur les stages et l'alternance dans un cadre régional. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches* (p. 309-344). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Comité sectoriel de main-d'œuvre des services automobiles (CSMO-Auto). (2015). *Étude sectorielle : Formule d'alternance travail-études pour les métiers de l'industrie des services automobiles*. Longueuil : l'auteur, Commission des partenaires du marché du travail.
- Doray, P., B. Simoneau, F. et Solar-Pelletier, L. (2017). *L'adéquation entre la formation et l'emploi : le cas de la formation sur mesure dans l'enseignement supérieur à Montréal*. Montréal : Centre interuniversitaire de recherche sur la science et technologie (CIRST), Centre interdisciplinaire de recherche et de développement de l'éducation et la formation tout au long de la vie (CIRDEF), Université du Québec à Montréal (UQAM).
- Fribourg. Service de la formation professionnelle (SFP) (s. d.). http://www.fr.ch/sfp/fr/pub/entreprise/demande_autorisation.htm
- Fédération des collèges (2016). *Les stages en entreprise au collégial : accessibilité, contraintes, défis et bonnes pratiques. Recension des initiatives et des partenariats déjà en place depuis plusieurs années entre les collèges et les entreprises*. [Document non publié]. L'auteur.
- Formationprof.ch (s. d.). Le portail de la formation professionnelle. <http://doku.formationprof.ch/dyn/1009.aspx>
- Fusulier, B. (2000). *Articuler l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Garon-Épaule, G. (2015). L'usage des badges numériques dans le monde académique, en milieu de travail et dans la société. *Bulletin de l'OCE*, 6(2).
- Handwerk (s. d.). Die wirtschaftsmatch. Von Nebenan. <https://handwerk.de/>
- Hart, S.A. (2016a). Des innovations québécoises au potentiel prometteur. *Bulletin de l'OCE*, 6(4).
- Hart, S.A. (2016b). 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, *Bulletin de l'OCE*, 7(1).
- Hart, S.A. (2016c). Alternance travail-études, ce que révèlent les données administratives du programme, *Bulletin de l'OCE*, 7(2).
- Hart, S.A. (2013). Un tableau de bord pour la formation professionnelle et technique : les européens suivent leurs systèmes nationaux de FTP, *Bulletin de l'OCE*, 4(3).

- Industrie und Handelskammer Nürnberg für Mittelfranken (HIK) (s. d.). Wie wird ein Betrieb zum Ausbildungsbetrieb? <https://www.ihk-nuernberg.de/de/IHK-Magazin-WiM/WiM-Archiv/WiM-Daten/2008-10/Wirtschaftsfragen/Wie-wird-ein-Betrieb-zum-Ausbildungsbetrieb-.jsp>
- Lebel, D. (2002). *Rapport d'évaluation du Programme de soutien financier à l'alternance travail-études, de 1998-1999 à 2000-2001*. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Secteur de la formation professionnelle et technique.
- 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).
- Orientation.ch (s. d.). Le portail officiel suisse d'information de l'orientation professionnelle, universitaire et de carrière. <https://orientation.ch/dyn/show/1418>.
- Québec. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2015). *Cadre de référence de l'alternance travail-études en formation professionnelle et technique*. Québec : l'auteur.
- Québec. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS). Commission des partenaires du marché du travail (CPMT). (2017). *Programmes de subvention 2017-2018, Fonds de développement et de reconnaissance de la main-d'œuvre*. Montréal : l'auteur.
- Québec. Ministère des Finances. (2015). *Le plan économique du Québec. Budget 2015-2016*. Québec : l'auteur.
- St-Cyr, G. et Mattei, M. (2016). *Les jeunes et les stages. Rapport de recherche*. Montréal : Alliance des centres –conseils en emploi (AXTRA), Commission des partenaires du marché du travail, Comité consultatif Jeunes.
- Steedman, H. (2014). *Vue d'ensemble des systèmes et questions d'apprentissage : Contribution de l'OIT au Groupe de Travail du G20 sur l'emploi*. Genève : Organisation Internationale du travail (OIT), Bureau international du Travail, Département des compétences et des compétences.
- Trouve un stage (s. d.). L'unique répertoire de stages et de stagiaires au Québec. <https://trouveunstage.com/>

Les publications de l'OCE liées au thème

Hart, S.A. (2016a). Des innovations québécoises au potentiel prometteur. *Bulletin de l'OCE*, 6(4).

Hart, S.A. (2016b). 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, *Bulletin de l'OCE*, 7(1).

Hart, S.A. (2016c). Alternance travail-études, ce que révèlent les données administratives du programme, *Bulletin de l'OCE*, 7(2).