

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOU

Liminaire

1 L'alternance en formation :

nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHEES, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANCHEZ FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne



VOLUME XLII : 1 – PRINTEMPS 2014

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Marianne Thérèse,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Liminaire

L'alternance en formation: nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOU

Université de Lille 1, France

Claudia GAGNON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

acelf

ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'alternance en formation: nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOUI

Liminaire

1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOUI, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOUI, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOUI, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOU

Université de Lille 1, France

Claudia GAGNON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Les écrits sur la formation en alternance dans la littérature d'éducation francophone ont souvent été dominés ces vingt dernières années par des témoignages de pédagogues ou par des recherches à dominante sociohistorique, socioéconomique, sociopédagogique et cognitive (Geay, 1999). L'intelligibilité du phénomène reste dans la plupart des cas influencée par le paradigme de référence des chercheurs (Geay, 1999), tout en étant parfois brouillée par la rhétorique des discours issus des milieux politiques, éducatifs et professionnels (Landry et Mazalon, 2002; Merle et Théry, 2012). Entre les plaidoyers et les analyses critiques, il nous semble important de considérer l'alternance éducative comme un objet de recherche évolutif qui gagne à être complexifié, qui est porteur de nouveaux enjeux et sur lequel il semble possible d'adopter de nouveaux points de vue. C'est la posture que les auteurs de ce numéro proposent, à la suite du colloque «L'alternance en formation : entre dispositifs institués et pratiques d'acteurs, quels développements pour l'apprenant?», qui s'est tenu au congrès de l'Acfas 2011.

La fréquentation de réseaux de recherche internationaux nous invite tout d'abord à nous distancier d'une vision «ethnocentrée» de l'alternance en formation. Nous constatons qu'au niveau international, avec beaucoup de singularités locales, trois grands modèles institués d'alternance sous statut salarié coexistent : le système

dual dans les pays de tradition germanique et en Suisse, l'apprentissage en France et en Belgique, l'enseignement coopératif en Amérique du Nord et dans les pays anglo-saxons (Landry, 2002). D'autres dispositifs existent également sous statut scolaire ou universitaire ou, encore, dans le cadre de la formation continue. Cette diversité pose nécessairement la question de la contextualisation des théories élaborées. Certains pays qui n'ont pas de tradition ancienne de formation professionnelle alternée ont tout de même développé d'autres formes d'alternance éducative. À cet égard, nous pouvons nous interroger sur les problèmes organisationnels, pédagogiques et didactiques que pose aujourd'hui un système de formation en alternance à l'institutionnalisation plus récente comme l'alternance travail-études au Québec.

Dans un même souci de contextualisation, nous allons nous interroger sur les formes d'alternance présentes dans l'enseignement supérieur qui sont les héritières de deux principaux modèles : l'internat en médecine (Bernardou, 1998) et l'enseignement coopératif en génie (Hahn, Alexandre-Bailly, Geay, Vignon, 2008; Miller, Vandome, McBrewster, 2010). En effet, aujourd'hui, l'alternance dans l'enseignement postsecondaire est souvent au centre des débats sur la professionnalisation de l'université (Le Boterf, 2008; Wittorski, 2008) et de la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010).

Le développement de l'enseignement coopératif nord-américain ou l'extension plus récente de l'apprentissage à l'université et aux grandes écoles en France nous amènent à nous poser la question de l'utilisation de l'alternance pour la formation des dirigeants, des ingénieurs et des gestionnaires, et non plus simplement pour la qualification d'ouvriers, d'employés, de techniciens, d'artisans ou d'agriculteurs. Au regard de cette évolution, n'est-on pas en train de repenser une pédagogie et une didactique de l'alternance propres au développement professionnel de futurs cadres qui auront à agir principalement à partir d'artefacts symboliques, et non simplement matériels, et d'abstractions du travail concret dans un environnement marqué de plus en plus par l'incertitude et l'hypermodernité, comme l'a décrit Martinet (2007)?

La possibilité de porter un nouveau regard sur l'alternance éducative dans l'enseignement supérieur est présente également pour la formation à des métiers et à des professions s'adressant à autrui : enseignants (Portelance et Van Nieuwenhoven, 2010) et formateurs d'adultes (Boudjaoui et Clénet, 2011), travailleurs sociaux (Fourdignier, 2012), infirmiers (Ouharzoune et Coudray, 2008), médecins (Bagros, 2005). Si des formes d'alternance, parfois anciennes, existent dans la formation de ces professionnels, la cohérence entre des apprentissages expérientiels parfois difficiles, une construction identitaire qui reste fragile pour les novices et l'accompagnement formatif induit de nouveaux enjeux. En effet, si l'approche par les compétences (APC) et différentes formes de pratique réflexive se généralisent dans ces milieux, une réflexion plus globale sur les spécificités d'une pédagogie de l'alternance est à envisager. Par exemple, quel sens donner à l'action en grandeur réelle, aux apprentissages par essais et erreurs, quand les alternants peuvent avoir à faire face sur les terrains professionnels à ce que Dubet (2002) a appelé un déclin du programme institutionnel? Ce déclin se caractérise notamment par de multiples injonctions paradoxales vécues dans les situations professionnelles, sources parfois de dilemmes

éthiques pour les praticiens: une forte pression productive et économique, une exigence accrue de prise en compte des besoins de l'utilisateur et de sa famille, des risques humains multiformes, des protocoles d'intervention de plus en plus normés, une judiciarisation des erreurs, etc.

Nous allons aussi adopter un point de vue anthropologique et considérer l'alternance entre la formation et le travail comme une forme culturelle ancienne qui remonte au compagnonnage et qui, dans l'enseignement supérieur, est associée à une forme culturelle plus ancienne encore, l'écriture. Penser l'alternance, c'est alors concevoir différentes manières de produire du savoir en lien avec l'expérience vécue en milieu professionnel. À ce titre, l'influence sur le développement professionnel de différents types d'activités scripturales à visée intégratrice à la fois dans des temporalités académiques (mémoire professionnel, thèse clinique) et dans des temporalités plus personnelles (journal de bord, portfolio, histoire de vie) reste une question posée. On se demandera quel est l'impact d'une nouvelle forme culturelle véhiculée par les environnements numériques individuels et collectifs. N'y a-t-il pas ici à penser aux effets d'une alternance tridimensionnelle qui voit se rencontrer le monde académique, le monde professionnel et un monde virtuel?

Avec l'introduction de la dimension spatiotemporelle, nous nous demanderons si l'alternance peut être vécue non simplement de manière synchrone au sein de dispositifs, mais également de manière asynchrone à l'échelle du parcours professionnel d'un sujet fait de continuités, de ruptures, de bifurcations, d'oscillations. Dans cette optique, la réflexion sur l'alternance asynchrone se rapproche de l'idée de formation tout au long de la vie. On peut alors s'interroger sur l'existence d'alternances multiples à la fois formelles (formalisée dans un dispositif de formation), non formelle (non formalisée, mais présente au sein d'un dispositif de formation) et informelle (émergente à partir de situations non prévues par un dispositif). L'alternance ne serait-elle pas finalement une propriété fondamentale de différentes situations d'apprentissage mises en tension par le sujet?

Ce numéro de la revue *Éducation et francophonie* se propose de répondre en partie à ces questions, en explorant différents contextes et réalités de formation. Les «portes d'entrée» théoriques et empiriques se situent à différents niveaux. Dans chaque article, l'une ou l'autre de ces dimensions sera privilégiée, aménagée; parfois des dimensions seront combinées.

À un premier niveau, l'alternance se retrouve implicitement au centre de la question de la professionnalisation de la formation et de l'enseignement, mais aussi de l'activité professionnelle. Si dans cette perspective macroscopique c'est souvent la dimension curriculaire, à travers son évolution vers une approche par les compétences, qui sert d'analyseur (Bourdoncle, 2000), nous pouvons nous demander en quoi l'alternance contribue à la transformation des systèmes éducatifs, mais également des organisations productives partenaires.

À un second niveau, l'alternance peut être analysée d'un point de vue mésoscopique à l'aune des dispositifs (Barbier, 2009; Albero, 2010) et de leur fonctionnement. En partant de l'hypothèse de décalages possibles entre un projet de transformation d'autrui (Astier, 2007), une offre de professionnalisation (Wittorski, 2007) et des

usages effectifs, nous pouvons nous interroger, dans différents contextes, sur la manière dont des opérateurs éducatifs (enseignants, formateurs, tuteurs) et des apprenants s'approprient les dispositifs dans lesquels ils se trouvent impliqués.

À un troisième niveau, l'alternance en formation peut être appréhendée à l'échelle microscopique du sujet à partir des activités productives (éducatives, professionnelles) conduites et de leurs résultats en matière d'activités constructives (Rabardel et Samurçay, 2006), c'est-à-dire d'apprentissages. C'est bien ici la question du développement professionnel (Barbier, Chaix et Demailly, 1994; Wittorski, 2007) des apprenants qui est en jeu. À ce titre, nous pouvons nous interroger sur les effets en termes de construction des compétences (Wittorski, 1998) et de dynamique identitaire des différentes formes d'alternance éducative (Cohen-Scali, 2000; Grosjean, 2009).

Ces questionnements transversaux seront mobilisés dans dix articles dévoilant une pluralité de contextes de formation en Espagne, en France, au Québec et en Suisse, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, de formations de niveau secondaire destinées à un public de jeunes ayant d'importantes difficultés scolaires (Charbonneau, Samson et Rousseau) ou non (Mazalon, Gagnon et Roy), de formations postsecondaires de niveau certificat (Chaubet et Gervais), diplôme universitaire de technologie (entre diplôme d'études collégiales et baccalauréat) (Veillard et Kouamé), licence (équivalent baccalauréat) (Boudjaoui, Guitard, Sanchez et Torner Benet), licence professionnelle (équivalent baccalauréat) (Leclercq, Marois et Oudart) ou *master* (équivalent maîtrise) (Boudjaoui et Leclercq; Merhan).

Bien qu'ils renvoient tous au triptyque apprenant – milieu de formation – milieu professionnel, ces textes mettent également en lumière différents acteurs de la formation en alternance qui, selon les particularités de chaque contexte et de chaque culture, revêtent une appellation spécifique qui tantôt s'applique au milieu de formation, tantôt s'applique au milieu de pratique, alors que chez les apprenants on se limitera généralement à parler d'élèves ou d'étudiants, de stagiaires, d'alternants et d'apprenants, mais aussi, parfois, d'apprentis (Veillard et Kouamé; Charbonneau *et al.*), d'éduqués (Maubant et Roger) ou de formés (Chaubet et Gervais), de tutorés (Mazalon, Gagnon et Roy), d'accompagnés (Leclercq, Marois et Oudart) ou, enfin, de futurs professionnels, de professionnels en formation (Chaubet et Gervais) ou de professionnels débutants (Boudjaoui, Guitard, Sanchez et Torner Benet). Du côté des intervenants du milieu de formation, plusieurs parleront bien sûr des enseignants et professeurs, des chargés de cours et vacataires, mais également des équipes pédagogiques (Boudjaoui et Leclercq; Merhan; Boudjaoui, Guitard, Sanchez et Torner Benet), des responsables de formation ou de stages et des directions d'écoles, d'études ou de mémoire (Boudjaoui et Leclercq; Veillard et Kouamé; Mazalon, Gagnon et Roy; Leclercq, Marois et Oudart) ou, plus largement, d'accompagnateurs, accompagnants ou éduquants (Maubant et Roger; Leclercq, Marois et Oudart; Merhan). Dans certains cas, les termes formateurs, tuteurs ou superviseurs seront employés pour désigner des acteurs du milieu de formation (Boudjaoui et Leclercq; Veillard et Kouamé; Molina; Chaubet et Gervais; Merhan; Charbonneau, Samson et Rousseau), alors que ces appellations sont également utilisées pour désigner les intervenants du

milieu de pratique (Molina; Mazalon, Gagnon et Roy; Leclercq, Marois et Oudart; Merhan; Charbonneau, Samson et Rousseau; Boudjaoui, Guitard, Sanchez et Torner Benet), ce qui prouve que la sémantique des praticiens ou des chercheurs n'est pas totalement stabilisée pour nommer les acteurs de l'alternance. Du côté du milieu de pratique, on désignera encore les intervenants comme des maîtres de stage ou d'apprentissage (Veillard et Kouamé; Charbonneau, Samson et Rousseau), des experts ou professionnels du milieu (Mazalon, Gagnon et Roy; Chaubet et Gervais) ou tout simplement des acteurs de terrain (Boudjaoui, Guitard, Sanchez et Torner Benet) ou des employeurs (Mazalon, Gagnon et Roy; Charbonneau, Samson et Rousseau).

Outre ces parités et ces distinctions sur le plan des contextes de formation et de l'appellation des acteurs, quatre thématiques permettent de regrouper les différents articles de ce numéro.

Tout d'abord, c'est par une réflexion sur les fondements de l'alternance en formation que nous souhaitons ouvrir ce numéro thématique d'*Éducation et francophonie*. Ainsi, avec une entrée axiologique, P. Maubant et L. Roger proposent de sortir le concept d'alternance éducative des discours rhétoriques dont il est parfois l'otage. Après des détours par la philosophie de l'éducation et de l'éducation nouvelle, ces auteurs proposent de faire de l'alternance en formation une « figure de la pédagogie », car elle peut être porteuse de principes fondamentaux qui en font une illustration, avec ses singularités, de l'éducation en général. Pour leur part, M. Boudjaoui et G. Leclercq revisitent l'alternance éducative à l'aune d'une théorie du dispositif. Ainsi éloigné de la perspective foucauldienne, le concept de dispositif devient un outil de compréhension de l'alternance, car il permet de dépasser les contradictions habituelles dans l'analyse des systèmes de formation entre les intentions vs les usages, l'artefact vs l'instrument... Le modèle proposé intègre trois dimensions (idéel, fonctionnel, actoriel) et permet d'entrevoir l'alternance non simplement comme une offre de formation spécifique, mais également comme la propriété d'un dispositif au regard de son appropriation par les acteurs. Les auteurs apportent un éclairage empirique à leurs propos avec deux études de cas : la formation continue de formateurs en ostéopathie et la formation initiale d'entraîneurs et de préparateurs sportifs.

De ce point de vue, c'est bien la question de l'instrumentation dans l'alternance qui est en jeu. Dans ce sens, Dans ce sens, L. Veillard et D.K. Kouamé soulèvent pour leur part la question du transfert des savoirs enseignés dans les situations de travail à l'aide d'un outil développé lors d'une recherche collaborative menée avec des enseignants d'un institut universitaire de technologie (IUT). À travers cette expérience, ils confirment que la « pragmatisme » des savoirs scientifiques et méthodologiques par les apprenants peut être facilitée par une réorganisation pédagogique des formations. Avec une grille de lecture plus sociologique, Y. Molina a analysé les effets de la mise en place de référentiels de plus en plus normés dans les formations alternées de travailleurs sociaux en France. Si les usages des référentiels sont relativement conformes aux prescriptions dans les centres de formation, ils sont beaucoup plus décalés sur les lieux de stage. Cette situation est, selon elle, l'analyseur d'une volonté du groupe professionnel de maintenir son autonomie face aux injonctions

institutionnelles. F. Merhan évoque pour sa part l'importance, parfois sous-estimée, de l'utilisation de l'écriture narrative, réflexive et évaluative dans des portfolios pour le développement professionnel d'étudiants en alternance. À partir de l'étude biographique de parcours d'étudiants en *master* de formateurs d'adultes à l'Université de Genève, Molina démontre l'utilité de l'outil et de l'activité scripturale pour la construction de l'identité professionnelle.

Au-delà de l'outillage, c'est bien évidemment le problème de l'accompagnement des apprenants que soulèvent implicitement ces contributions. À cet égard, J. Charbonneau, G. Samson et N. Rousseau s'intéressent aux fonctions d'accompagnement dans un parcours de formation axée sur l'emploi destiné à un public de jeunes en échec scolaire. Après analyse, il s'avère que la réussite de ce type de programmes d'insertion par l'alternance travail-études se fonde principalement sur l'accompagnement du superviseur en milieu scolaire et du formateur en entreprise. En effet, l'employabilité de ces publics dépend beaucoup, par l'intermédiaire de ces acteurs, des conditions de leur socialisation professionnelle et de leur apprentissage des codes de la recherche d'emploi. É. Mazalon, C. Gagnon et S. Roy interrogent également la fonction tutorale en entreprise pour la formation professionnelle alternée. À partir d'une enquête exploratoire, elles ont pu mettre en évidence que le mode organisationnel de l'alternance le plus développé au Québec dans la formation professionnelle est le mode concerté. Le tutorat en entreprise s'établit le plus souvent sur le mode d'un guidage de l'activité centré sur l'exécution et le contrôle des tâches, et moins sur celui de l'accompagnement d'apprentissages professionnels. G. Leclercq, T. Marois et A.-C. Oudart se penchent sur l'activité d'accompagnement à l'écriture de mémoires professionnels dans une licence professionnelle de formateurs d'adultes. En se fondant sur une étude menée sur des tuteurs universitaires et des étudiants, ils proposent une typologie de styles d'accompagnement: directif, spéculatif et dialogique. Pour ces auteurs, il n'y a pas de modes d'accompagnement plus efficaces qu'un autre, mais plus des appariements plus pertinents que d'autres entre le style de l'accompagnateur et le style de l'accompagné.

Néanmoins, l'alternance éducative, comme toute forme éducative, ne peut pas faire l'impasse d'une réflexion sur ses effets sur l'apprenant. Nous pouvons nous demander ce qu'elle produit en termes d'apprentissages, de développement des compétences et de construction identitaire. Dans cette perspective, P. Chaubet et C. Gervais proposent différentes illustrations de ce qu'ils nomment le corridor de pollinisation croisée pratique/théorie. Par une étude empirique menée auprès d'étudiants à un certificat de coopération internationale, ils ont mis en évidence trois processus d'hybridation entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action. Ces processus sont activés à partir de ce qu'ils nomment le pôle savoir et le pôle activité ou à travers une alternance des deux. Ils invitent les pédagogues à construire des stratégies en prenant appui sur ces potentialités d'apprentissage. M. Boudjaoui, L. Guitard Sein-Echaluce, M. Sanchez Fernandez et T. Torner Benet s'intéressent au développement professionnel d'étudiants infirmiers dans le cadre d'un nouveau dispositif de formation alternée mis en place dans une université espagnole après la réforme européenne des grades de diplôme. L'étude collaborative menée avec

l'équipe pédagogique a permis de mettre en évidence les leviers de la construction de l'identité professionnelle de ces étudiants. Dans cette formation très «encadrée» et fortement axée sur la socialisation professionnelle, la construction identitaire va s'amorcer tardivement avec la réussite des premiers gestes professionnels et la «digestion» émotionnelle des premières situations humaines difficiles. Ce constat suggère l'existence de deux paradoxes à gérer dans la conception de dispositifs alternés, notamment pour la formation à des métiers adressés à autrui: la sécurisation vs la dynamisation des apprentissages professionnels et la sensibilisation à l'éthos professionnel vs le développement de compétences opérationnelles.

Références bibliographiques

- ALBÉRO, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris: Presses universitaires de France.
- ASTIER, P. (2007). Entre dispositifs et situations: espèces intermédiaires et dynamiques de l'activité. *Questions vives*, 4(8), 49-59.
- BAGROS, P. (2005). Entre l'hôpital et la faculté, l'enseignement en alternance en médecine. *Éducation permanente*, 163, 7-12.
- BARBIER, J.-M., CHAIX, M.-L. et DEMAILLY, L. (1994). Recherche et développement professionnel. Éditorial. *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- BARBIER, J.-M. (2009). Les dispositifs de formation: diversités et cohérences. Outils d'approche. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 223-249). Paris: Presses universitaires de France.
- BERNARDOU, A. (1998). Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 29-42). Paris: Presses universitaires de France.
- BOUDJAOU, M. et CLÉNET, J. (2011). Les enjeux d'une pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: les apports d'expériences françaises de formation de formateurs d'adultes. Dans P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (p. 13-57). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BOURDONCLE, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.

- COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- DE KETELE, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire: un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- FOURDIGNIER, M. (2012). L'alternance dans les formations sociales. *Éducation permanente*, 190, 91-101.
- GEAY, A. (1999). Note de synthèse : actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 107-125.
- GROSJEAN, G. (2009). *Doing Co-op. Students Perceptions of Learning and Work*. Saarbrücken : Lambert Academic Publishing.
- HAHN, C., ALEXANDRE-BAILLY, F., GEAY, A. et VIGNON, C. (2008). *Former les managers. Quand l'alternance s'invite dans le débat*. Paris : Vuibert.
- LANDRY, C. (2002). Introduction. Diversité des formations en alternance. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. États des pratiques et des recherches* (p. 1-5). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LANDRY, C. et MAZALON, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. États des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LE BOTERF, G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la formation permanente*, 209, 49-55.
- MARTINET, A.-C. (2007). Gouvernance et management stratégique : fin de l'histoire ou régénération du politique? Dans A.-C. Martinet (dir.), *Sciences du management. Épistémique, pragmatique et éthique* (p. 85-112). Paris : Vuibert.
- MERLE, V. et THÉRY, M. (2012). Un projet politique pour les formations en alternance. *Éducation permanente*, 190, 9-29.
- MILLER, F., VANDOME, A. et MCBREWSTER, J. (2010). *Cooperative Education*. Beau Bassin : VDM Publishing House.
- OUHARZOUNE, Y. et COUDRAY, M.-A. (2008). La formation infirmière à l'aube d'une ère nouvelle. *Soins*, 731, 5-7.
- PORTELANCE, L. et VAN NIEUWENHOVEN, C. (2010). Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(2).
- RABARDEL, P. et SAMURÇAY, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans J.-M. Barbier et M. Durant (dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transversales* (p. 31-60). Paris : Presses universitaires de France.

WITTORSKI, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57-69.

WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

WITTORSKI, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101, 118.

L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Lucie ROGER

Centre de recherche en éducation de Nantes, France



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOU

Liminaire

1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Lucie ROGER

Centre de recherche en éducation de Nantes, France

RÉSUMÉ

L'alternance s'invite à nouveau dans le débat portant sur la professionnalisation des formations. Elle porte en elle des ambitions. Elle continue d'être l'instrument d'une lecture politique de la professionnalisation des formations. L'alternance est cette articulation souhaitée entre formation et travail. Elle tend aussi à vouloir s'immiscer dans l'ingénierie de formation tout en laissant entendre qu'elle pourrait amener à penser autrement les situations d'apprentissage. L'objectif de ce texte est d'interroger l'alternance en cherchant à mettre en évidence et à situer ses valeurs éducatives au cœur du projet de formation. En soumettant aux lecteurs cette piste de lecture et d'analyse, nous proposons un autre chemin pour penser l'alternance comme une figure de la pédagogie.

ABSTRACT

Co-operative Education, a form of pedagogy

Philippe MAUBANT
University of Sherbrooke, Québec, Canada

Lucie ROGER
Education Research Centre of Nantes, France

Co-operative Education once again invites debates about the professionalization of education. It carries ambitions. It continues to be the instrument for a political reading of the professionalization of education. It is a desired articulation between education and work. It also tends to want to interfere with the engineering of education, while suggesting that it could promote different thinking on learning situations. The objective of this article is to examine the Co-operative Education concept by trying to highlight and locate the educational values at the heart of the training project. By submitting this avenue for the reading and analysis of Co-operative Education to readers, we propose another way of thinking about the Co-operative Education system as a form of pedagogy.

RESUMEN

La alternancia en formación: una figura de la pedagogía

Philippe MAUBANT
Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Lucie ROGER
Centro de investigación en educación de Nantes, Francia

La alternancia está de nuevo presente en los debates sobre la profesionalización de las formaciones. Es portadora de ambiciones. Continúa siendo el instrumento de una lectura política de la profesionalización de la formación. Constituye la articulación deseada entre formación y trabajo. Tiende a inmiscuirse en la ingeniería de la formación al mismo tiempo que da a entender que ella puede permitir pensar de manera diferente las situaciones de aprendizaje. El objetivo de este texto es interrogar la alternancia, tratando de evidenciar y situar sus valores educativos en el centro del proyecto de formación. Al someter a los lectores esta manera de leer y analizar la alternancia, proponemos un camino diferente para pensar la alternancia como una figura de la pedagogía.

Introduction

L'alternance, curieux mot, éveillant ou réveillant en nous tout autant des perspectives de changement de gouvernements que des propositions venant se substituer à des stratégies ou à des choix considérés comme des impasses. On parlera dès lors d'alternance politique en évoquant le changement ici et maintenant. On parlera de solution alternative pour mieux évoquer le caractère souhaitable, voire inéluctable d'une nouvelle décision à prendre. En éducation, l'alternance sera présentée comme une figure ou un modèle pédagogique pouvant constituer l'un des éléments d'une transformation du système éducatif, lui-même pensé comme une alternative éducative. En formation, l'alternance sera tour à tour une conception de la formation ou un discours injonctif visant à mieux articuler l'école et l'entreprise. L'alternance trouvera aussi sa déclinaison administrative dans la mesure où dans certains pays, en France ou en Allemagne notamment, elle est très souvent associée à un contrat de travail. On parlera par exemple d'alternance sous contrat d'apprentissage.

Quel que soit le contexte d'usage du concept d'alternance, celui-ci évoque une valeur ajoutée. Plus-value organisationnelle ou pédagogique, le recours à l'alternance dans les domaines de l'éducation ou de la formation participe d'un discours politique et stratégique cherchant à proposer une alternative à l'école. Que cette école soit appelée traditionnelle ou générale-généraliste, l'alternance semble proposer une autre école, une école alternative, qui se distingue de l'école traditionnelle majoritairement présente dans les systèmes éducatifs. Dans cette perspective, les discours sur l'alternance en éducation ou en formation portent en creux une critique du système scolaire. Ils constituent ainsi une posture politique rassemblant dans un même dessein changement éducatif et changement social.

Il est important ici d'analyser très précisément, à partir des propositions alternatives portées par le concept d'alternance, les atouts et les forces de cette conception éducative et de cette idée pédagogique, au sens entendu par Houssaye (1994), c'est-à-dire « un enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne » (p. 11). Dans cet inventaire des plus-values de l'alternance, il va sans dire que l'école traditionnelle n'échappe pas aux critiques. Nous proposons dans cet article une lecture et une analyse théorique de l'alternance en formation. Nous verrons dans la première partie de ce texte que ces critiques sont moins destinées à l'école qu'au système éducatif et aux différentes politiques qui pilotent ou accompagnent ses changements. La prescription d'alternance vient ainsi interroger les orientations idéologiques et politiques des systèmes d'éducation et de formation.

L'alternance ou entrer en résistance

L'alternance est une forme éducative. Elle révèle la question récurrente du rapport école-société. Elle s'inscrit dans une conception éducative cherchant à dépasser le clivage, voire la rupture séculaire entre le monde scolaire et le monde réel. Faire du

monde scolaire un monde à part, telle est la visée de l'école monastique. Si l'éducation médiévale se déroule bien dans un lieu clos, le cloître, elle est pensée aussi pour se soustraire aux possibles influences psychologiques et sociologiques du monde social: se tenir à distance, donc, de probables rencontres individuelles et collectives. «Un idéal moral enveloppe désormais aussi bien les maîtres que les élèves portés par l'exemplarité des modèles et le dépôt des textes sacrés» (Houssaye, 1987, p. 16). En rupture avec l'éducation de l'Antiquité, l'éducation monastique prend appui sur une conception pessimiste de la nature de l'enfant. L'enfant est «enclin au mal car il n'est pas très éloigné de la faute originelle» (Houssaye, 1987, p. 16). L'enfant est donc de facto mauvais et l'éducation monastique doit le conduire vers une rupture avec l'environnement familial et social suspecté de nourrir le mal en son sein et dans l'enfant. L'école traditionnelle, centrée sur l'exposition et la transmission du savoir, s'érige et se construit en méfiance et en défiance par rapport au monde (Houssaye, 1987). Elle entre en résistance contre le monde social. Pourtant, l'école traditionnelle vise délibérément à préparer les élèves au monde social. Mais cette préparation est pensée comme un préalable et comme un passage non seulement obligé, mais indispensable pour vivre socialement. «Une fois dans la vie civile, les élèves pourront alors faire preuve de leurs qualités, ils seront préparés à leur vie sociale et familiale» (Houssaye, 1987, p. 17). L'école prépare donc bien à la vie professionnelle, mais elle constitue le seul contexte éducatif et la seule situation de transmission des savoirs.

Dans cette perspective, l'école coupée de la vie, en retrait du monde, méprise l'utile et revendique une culture fondée sur l'enseignement des humanités. Dans l'esprit de l'école médiévale soutenue par une expansion démographique conduisant au développement significatif d'écoles dans les villes (Rouche, 1981), l'école promeut une culture gratuite, symbole, à l'instar des conceptions éducatives de Montaigne (1533-1592), d'une éducation générale de l'âme humaine. Les études dites classiques transcendent les clivages religieux et vont constituer les humanités, objets d'éducation et condition aristotélicienne d'accès à l'homme cultivé. Certaines disciplines sont proscrites (français, sciences), car elles sont perçues comme utilitaires, c'est-à-dire comme des moyens au service de visées sociales et professionnelles. Parfois, elles sont considérées comme les outils des professions. Elles ne permettent pas la construction de la Raison. Les 17^e et 18^e siècles renforcent cette conception d'une école au service d'une culture ouverte et émancipatrice. Devant le risque d'un rayonnement idéologique et politique de la Réforme protestante, les Jésuites encouragent l'ouverture de l'école à de nouveaux objets d'éducation. Outre les textes sacrés, la présentation aux élèves des langues latine et grecque marquera ce renforcement d'une culture gratuite accessible et le fait que celle-ci constitue une condition *sine qua non* d'accès à la vie sociale et professionnelle. L'école traditionnelle reste donc un lieu clos où les élèves apprennent à définir et à mettre en œuvre une visée sociale et professionnelle en maîtrisant les instruments intellectuels nécessaires à la construction du raisonnement et du jugement. Nous pouvons remarquer que l'école traditionnelle se passe de la pédagogie. En effet, les objets d'éducation sont présentés aux élèves sur le principe du donné à voir et du donné à imiter. Si l'école traditionnelle naît en résistance au monde social, qu'en est-il de l'école nouvelle?

L'école nouvelle élargit l'espace éducatif. En dépassant les murs de la classe, l'école nouvelle favorise un monde social protégé qui constitue le cadre des premiers apprentissages de l'enfant. En prônant une éducation à la campagne, en mettant en valeur une éducation naturelle inspirée de Rousseau, l'éducation nouvelle valorise la nature comme une nouvelle culture, une culture du sujet centrée sur les besoins et les intérêts de l'enfant. L'éducation nouvelle cherche donc à réconcilier l'individu et l'école. Elle vise aussi à donner sens aux savoirs appris au regard des intérêts personnels des élèves. Elle utilisera un contexte : le milieu naturel. Elle mobilisera une situation : la situation de travail, autrement dit une situation cherchant à donner du sens aux savoirs à construire et une éducation censée répondre aux besoins naturels de l'enfant. Penser l'alternance en formation, c'est donc interroger le rapport entre l'école et la vie selon une grille de lecture qui définit deux finalités (une finalité éducative et une finalité productive), trois territoires (le monde privé, le monde scolaire et le monde de l'activité sociale et professionnelle), trois temporalités, dans la mesure où se pose la question des articulations temporelles entre l'éducation privée, l'éducation scolaire, l'éducation sociale et professionnelle. Interroger les fondements et les origines de l'alternance, c'est enfin étudier et analyser la manière dont les politiques éducatives ont résolu sa mise en forme pédagogique et comment les systèmes d'éducation et de formation sont parvenus *in fine* à répondre à la question du rapport entre l'école et la vie.

L'alternance en formation ou comment penser le rapport au travail et le rapport à l'apprendre

Quelques perspectives historiques

Dès le 16^e siècle, les politiques éducatives vont donc chercher à orchestrer cette conception éducative d'un rapport complémentaire, dialogique, fructueux entre l'école et la vie. En France, en particulier, elles vont concevoir un système éducatif où les liens entre l'école et la vie se trouvent tour à tour proches ou éloignés. Mais une notion, celle du travail, va incarner cette problématique des relations entre l'école et la vie. D'un côté, l'école traditionnelle reste et demeure une école de la méditation. «L'homme cultivé est un méditatif. Et il ne peut être question d'Humanités modernes car seul le passé éclaire le présent : d'où la nécessité de la clôture pour écarter les bruits et les fureurs du monde, pour se replonger dans ce passé originaire» (Houssaye, 1987, p. 24). Dans l'école traditionnelle, la construction du monde est une construction de la Raison. Celle-ci ne prend pas racine dans les expériences de l'existence humaine, mais bien dans les réflexions des grands anciens qu'il convient d'appréhender par un processus d'imitation-imprégnation. Pour les défenseurs de l'école traditionnelle, tous les éléments qui peuvent rappeler le monde extérieur, toutes les occasions susceptibles de distraire les élèves de cette contemplation-méditation sont à proscrire. Le travail, en particulier le travail manuel, pierre angulaire de l'activité sociale, incarne dès lors ce risque d'un détournement de l'activité contemplative vers une forme d'activité sociale.

Néanmoins, le travail est aussi érigé en valeur dans la mesure où il constitue un rempart contre l'oisiveté. Cette question du rapport au travail constitue ainsi une problématique sociale, voire sociétale majeure. En interrogeant le rapport au travail, on interroge aussi la place de celui-ci dans les sociétés modernes. On cherche à penser la place du travail dans la société. Quelle peut être sa valeur ajoutée, autrement dit en quoi le travail, notamment manuel, peut-il servir un projet sociétal marqué par une fonction préétablie des tâches, par une organisation des prérogatives et des rôles politiques et sociaux des différents acteurs selon des fondements et des principes idéologiques qui favorisent et amplifient l'organisation structurelle des différentes classes sociales (Viennot, 2008)? Dans cette perspective, le rôle et les prérogatives de la femme, au sein de la famille de l'Ancien Régime (du 16^e siècle jusqu'en 1789), sont déterminés au regard de la valeur qu'est le travail. La femme a pour fonction de structurer la famille. À ce titre, le travail constitue un outil d'affirmation d'une fonction sociale et d'un rapport dominant-dominé, notamment une figure emblématique des rapports homme-femme au sein des sociétés de l'époque moderne. Les pouvoirs politiques et religieux encouragent les femmes à se tourner vers le travail, à la fois pour répondre aux besoins de la famille et pour éviter toute tentation d'oisiveté. Le travail devient un instrument pour surseoir au risque de la non-activité. Il convient ainsi d'occuper la population dominée : femmes, pauvres ne doivent pas être laissés à eux-mêmes. En les invitant à travailler, les pouvoirs politiques et sociaux de l'époque maintiennent et amplifient une organisation sociale qui sert leurs intérêts de classes en plus de remplir une fonction économique. Dès lors, la méditation ne peut cohabiter avec une activité sociale. Aux hommes, la contemplation, comme incarnation pédagogique d'une éducation gratuite. Aux hommes, aussi, les domaines réservés des différentes figures du pouvoir représentatives des classes dirigeantes. Aux femmes, l'injonction de l'utile et la prescription de l'occupation sociale. Penser l'alternance en formation, c'est donc réinterroger cette question du rapport au travail et plus particulièrement cette fonction politique et sociale du travail. Dès lors, qui sont les zéloteurs du travail? En quoi le travail s'oppose-t-il à une conception d'une éducation favorisant une culture gratuite? Pourquoi le travail incarne-t-il l'utile? Quels intérêts une valorisation du travail manuel sert-elle? Ne peut-on pas penser le travail en tant que prétexte à l'éducation? Peut-on penser le rapport au travail indépendamment du rapport entre l'école et la vie? Autrement dit, comment penser le rapport au travail dans une conception d'éducation émancipatrice? Mais de qui ou de quoi l'enfant doit-il s'affranchir? Non pas de la vie, mais davantage des différentes limites que l'organisation sociale semble imposer aux enfants comme aux adultes. Ainsi, installer le travail au cœur de la vie, c'est inventer sans doute un autre rapport au travail en cherchant à déterminer ce qui peut réduire, voire annihiler dans le travail la liberté de l'être humain. C'est déceler et débusquer les prémisses de toutes figures de soumission et d'aliénation. Dans cette perspective, en installant le travail et en particulier le travail manuel comme prétexte pédagogique, et non comme finalité socioéconomique, au sein de toute entreprise éducative, on favorise le dialogue entre une fonction utilitariste de l'éducation et une fonction émancipatrice.

L'émergence de l'alternance dans l'éducation nouvelle

Pestalozzi (1746-1827), à l'instar de Rousseau (1712-1778), cherche à répondre à ces différentes questions. Son projet éducatif propose d'alterner travaux agricoles et exercices intellectuels. Il existe ici une évidente proximité entre la valorisation des travaux manuels et l'apologie rousseauiste d'un retour à la nature, garantie de l'émancipation de l'humain. Pestalozzi encourage le détour par les travaux manuels. Il s'extrait de la clôture imposée par l'école traditionnelle. Mais il n'abandonne pas l'enfant aux contingences et aux exigences sociales. Le travail manuel reste pour Pestalozzi un détour obligé. Cependant, pour lui, la finalité éducative demeure l'émancipation de l'enfant. Dès lors, comment lire et interpréter cette belle idée d'émancipation? Il est possible de faire une lecture utilitariste de la notion d'émancipation, c'est-à-dire d'en faire une condition de l'autonomie de l'enfant. Ainsi, le petit d'homme sera très vite en mesure de s'affranchir de toute aide et de devenir un producteur à part entière, un agent économique en quelque sorte. Mais on peut aussi lire l'émancipation dans une perspective d'élévation de l'esprit et de construction de la Raison. Nous voyons bien, ici, qu'interroger le rapport au travail, c'est donner une lecture de la problématique du rapport entre l'école et la vie. C'est poser la question des fins ou des moyens en éducation. C'est chercher à définir la visée émancipatrice. C'est enfin admettre que la pédagogie n'est point pédagogisme au sens où elle ne peut prétendre à l'affirmation de vérités ou de dogmes. Les précurseurs de l'éducation nouvelle, et notamment Pestalozzi, en admettant et en acceptant cette impossible conciliation entre l'école et la vie, en refusant cette irréductible proximité entre contemplation et travail, acceptent de jouer de cette tension dialogique, voire dialectique, entre la réflexion et l'action. Ils proposent que cette tension soit un gage de l'autonomie et de l'émancipation de l'enfant. Sans réflexion, il ne peut y avoir de mise à distance de l'action, ni de mise en question de sa visée fonctionnaliste et productive, ni de mise à l'écart de ses contingences sociales. Sans action, la réflexion tourne à vide, au risque de laisser s'échapper la mise en sens des connaissances. En réunissant sur un même territoire et dans le même instant l'école et la vie, Pestalozzi invente une forme d'autarcie éducative, de classe-atelier, de microsociété idéale, où des « enfants mieux instruits sont censés mieux subvenir, chacun, à leurs besoins et à ceux de leur communauté » (Hameline, 2002, p. 79). Pestalozzi légitime ce rapport, cette tension même, entre instruction et socialisation à partir d'une posture idéologique que l'on pourrait qualifier de conscientisation critique en référence à l'œuvre de Paulo Freire. Agir n'est possible que si la réflexion, l'appel à la Raison, constitue le prélude à une approche réflexive de l'activité. La réflexion ne peut aller sans réflexivité. La réflexion n'a aucun sens si elle se borne à n'être que contemplation.

Nous pourrions considérer qu'en nous rappelant à ce débat séculaire sur les articulations entre l'école et la vie, penser autrement l'alternance en formation constitue pour les formateurs une invitation à redonner force à la pédagogie dans la mesure où celle-ci porte en elle les tensions dialectiques entre le dire et le faire. « Le pédagogue est bien engagé dans une conjoncture qui l'englobe et dont il doit pourtant se mettre à distance pour tracer avec prudence, la ligne juste » (Fabre, 2002, p. 109). Penser l'alternance en formation, c'est une entreprise éducative visant à

penser, d'une part, l'articulation entre réflexion et action et, d'autre part, l'enveloppement mutuel de la théorie et de la pratique éducative. Dès lors, le formateur engagé dans un dispositif de formation en alternance exerce sa réflexivité dans deux directions : celle de l'activité d'autrui qu'il accompagne et celle de sa pédagogie, qu'il déploie, analyse et évalue.

L'alternance et les valeurs de l'éducation

La question centrale réside dès lors à créer les conditions de cette double réflexivité : celle à engager chez l'éduqué, celle à déployer chez l'éducateur. Or, pour penser et mettre en œuvre cette réflexivité, il nous apparaît pertinent d'évoquer la nature même de l'éducation en rappelant, à l'instar de Reboul (1992), que le verbe apprendre est certainement celui qui exprime le mieux l'éducation : ses divers synonymes n'expriment jamais qu'un aspect particulier de celle-ci. Selon Reboul, ce verbe évoque cinq sens : élever/s'élever, enseigner, former, échanger et initier/s'initier. Dans le premier cas, l'éduqué apprend des valeurs, celles qui permettent de fonctionner dans le microcosme familial, ce que nous pourrions considérer comme des valeurs morales au sens où celles-ci incarnent les règles et les interdits dans un contexte donné et spécifié culturellement. Par l'enseignement, l'éduqué apprend des savoirs et des valeurs scolaires. Par la formation, l'éduqué apprend des savoirs et des valeurs professionnels. Par l'échange, l'éduqué apprend les savoirs sociaux et des valeurs permettant de comprendre les enjeux des différents rapports de « je ». Par l'initiation/s'initiation, l'éduqué apprend les rites et habitus du groupe social dans lequel et par lequel il devient adulte. Nous ajouterons, à ces cinq déclinaisons du verbe apprendre proposées par Reboul, celle de la transmission. Par la transmission, l'éduqué apprend des savoirs et des valeurs identitaires. Il apprend à lire et à comprendre ce qui le constitue en tant qu'ancien éduqué et futur éducateur. Prenant appui sur son passé d'apprenant, il devient éducateur. De sujet d'éducation, il devient à son tour éducateur. Il nous semble donc essentiel de ne pas dissocier l'acte éducatif de l'acte d'apprendre. De cette centration sur l'apprentissage, l'éducation engage l'apprenant comme l'éducateur dans une obligation de réflexivité.

Ce processus réflexif a été longuement et sans doute abusivement convoqué tant dans les textes ministériels définissant une nouvelle professionnalité, en particulier dans les métiers adressés à autrui, que dans les travaux scientifiques cherchant à analyser les dispositifs, parcours et processus de professionnalisation (Buysse, 2011). Le recours aux travaux de Schön (1983) comme les démarches d'analyse des pratiques (Blanchard-Laville et Fablet, 2001) ont beaucoup contribué à faire de la réflexivité la pierre angulaire de tout dispositif de formation, en particulier en formation professionnelle des adultes. Or, nous souhaitons proposer ici une autre lecture de la réflexivité en la situant comme une occasion de saisir et d'exploiter cette tension dialectique entre penser et agir. (Roger, Maubant et Caselles-Desjardins, 2011). Nous ferons référence à l'opposition aristotélicienne entre la science et la prudence. En référence au livre VI de l'Éthique à Nicomaque¹, Fabre (2002) définit la prudence

1. Ouvrage d'Aristote écrit quatre siècles avant notre ère.

comme « une disposition pratique accompagnée de règle vraie concernant ce qui est bon ou mauvais pour l'homme » (p. 107). La prudence aristotélicienne est à la fois une posture morale valorisant cet entre-deux entre réflexion et action, une démarche méthodologique d'analyse de l'action, ce que Fabre appelle une disposition pratique concernant l'action, une maîtrise de connaissances permettant d'analyser, d'interroger et de comprendre l'action et une vertu « critique », c'est-à-dire une aptitude à créer les conditions de la décision d'agir. Pour Fabre (2002), « la prudence relève donc du jugement concernant l'action » (p. 107). Elle est composée de trois dimensions : ontologique, rhétorique et politique. Dans sa dimension ontologique, la prudence est vue comme un instant à saisir pour décider de l'action. Cette intuition de l'instant (Bachelard, 1932) est au service de la disposition à agir qu'incarne la prudence aristotélicienne. Cet instant décisif s'inscrit dans la quête du moment opportun pour agir. Aucune science ou théorie ne permet de décider du bon moment de l'action. La dimension rhétorique de la prudence renvoie à la faculté de délibérer. Il s'agit ici de débattre des différentes options susceptibles de guider l'action et de contribuer à la prise de décision pour agir. Quant à la dimension politique de la prudence, elle est cet instant de la décision qui engagera l'action. La prudence est donc un moment, une temporalité structurée en trois instants : l'instant du moment opportun pour agir, l'instant de la délibération « pré-action », l'instant de la décision. Aristote propose de placer la prudence à mi-chemin entre la pensée et l'action. Si nous considérons que la pensée fait appel à la science et que, tout particulièrement, elle convoque des savoirs théoriques, l'action ferait appel à des savoirs pratiques. Or, Fabre rappelle la nécessité de prendre en compte cet entre-deux que constitue la prudence aristotélicienne. « Il n'y a de science que du général tandis que la prudence implique une attention aux situations et aux contextes et ne peut légiférer dans l'absolu mais doit au contraire décider pour ici et maintenant » (Fabre, 2002, p. 108). La prudence porte en elle des valeurs et des savoirs. Elle n'est ni au service de la pensée ni un alibi de l'action. Dans cette perspective, la prudence aristotélicienne définit une nouvelle figure de la réflexivité. Cette figure de la « prudence réflexive » se pose comme le cœur et le moteur de l'acte d'apprendre dont nous avons vu qu'il constituait un prétexte et une occasion d'exploiter comme une valeur éducative les tensions entre penser et agir, entre l'école et la vie, entre instruire et socialiser, entre s'éduquer et se former.

Les précurseurs de l'éducation nouvelle ne réduisent donc pas la dimension travail aux seules activités productives visant à assurer une autonomie économique et sociale de celles et ceux qui l'exercent. Le travail est avant tout un prétexte pédagogique, voire une pédagogie, dans la mesure où il illustre et suggère des occasions d'apprendre. En disant cela, nous rappelons et affirmons une conception de l'éducation visant à apprendre, c'est-à-dire visant à élever et à s'élever (Reboul, 1992). Mais Pestalozzi ne bascule pas dans une forme de pédagogisme qui consisterait à rester myope face à cette improbable sinon impossible articulation entre l'épanouissement de l'individu et son intégration sociale (Hameline, 2002). Si les fondateurs de l'éducation nouvelle restent convaincus de la valeur émancipatrice de l'éducation, ils considèrent aussi que cette quête libératrice n'est possible que si l'on crée chez l'éduqué

une posture réflexive sur son action. L'articulation entre réflexion et action n'est pas conciliation; bien au contraire, elle est une tension dialectique entre le penser et l'agir. Or, la dynamique et la condition *sine qua non* de cette tension sont bien la posture réflexive. Force est de constater que les différentes déclinaisons des rapports entre l'école et la vie ont pris forme dans les diverses manières de penser les systèmes éducatifs dans leurs articulations avec ce qui constitue les territoires de proximité avec l'école, notamment la famille et l'entreprise.

L'alternance, une figure de la pédagogie ou de la nécessité de déterminer les valeurs de l'alternance

Cette pédagogie de l'alternance constitue une figure de la pédagogie au sens où elle invite l'éducateur à la réflexion sur son acte et sur le sens de celui-ci. Cette réflexion requiert de la réflexivité dans la mesure où la pédagogie est bien cet enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne (Houssaye, 1994, p. 11). En rappelant cette définition de la pédagogie, nous posons l'alternance comme une figure pédagogique à part entière dans la mesure où elle incarne par son mot même la présence, au sein de l'entreprise éducative, de rapports dialectiques complexes entre deux entités: le rapport entre l'homme cultivé et l'homme utile, le rapport entre école et société, le rapport entre savoir théorique et savoir pratique, le rapport entre temps éducatif et temps social. Mais l'alternance comme idée pédagogique ne prétend pas défendre et encourager une conception éducative privilégiant l'un ou l'autre des deux protagonistes des rapports dialectiques présents au sein de l'acte d'éduquer. Autrement dit, défendre l'idée pédagogique de l'alternance ne consiste pas à prendre parti pour l'école ou pour la vie (Houssaye, 1987). Il s'agit, bien au contraire, d'une approche «ensemblère» des «rapports à» qui permet d'évaluer et d'apprécier la portée éducative de la figure pédagogique de l'alternance. En rappelant cette ambition, nous inscrivons l'alternance comme une pédagogie, c'est-à-dire un acte d'éducation où l'on ne peut dissocier la réflexion sur les finalités de la délibération sur les moyens (Fabre, 2002). En affirmant cela comme un postulat, nous proposons de penser l'alternance comme des «rapports à». Dès lors, selon nous, l'alternance est bien pédagogie.

Conclusion

La pédagogie de l'alternance met l'accent sur la nécessité de poursuivre la réflexion sur les plus-values pédagogiques de l'alternance en formation et en éducation. Il nous apparaît en effet nécessaire d'examiner les différentes critiques faites à l'école traditionnelle pour mieux mettre en valeur l'alternative pédagogique que l'alternance propose. Nous croyons également essentiel d'analyser les quatre aspects de l'idée pédagogique défendue par l'alternance, soit le rapport à l'existence humaine, le

rapport au travail, le rapport au savoir, le rapport au temps. Ces quatre déclinaisons d'un rapport à la vie caractérisent selon nous cette pédagogie de l'alternance.

Étudier, décrire et comprendre le concept d'alternance, c'est chercher à révéler les valeurs de l'éducation qui lui sont constitutives, au sens où Reboul (1992, p. 5) affirme que ces valeurs « concernent le sens, plus précisément ce qui permet à chaque enfant humain d'apprendre à devenir homme ». Débattre des fondements et des origines de l'alternance, c'est réveiller la question du rapport entre l'école et la vie, c'est interroger la finalité de l'école. C'est aussi comprendre cette permanente oscillation entre une éducation-instruction, une éducation-formation, une éducation-socialisation et une éducation-qualification, « tant il est vrai que pour changer d'homme, les instructions ne suffisent pas » (Fabre, 1992, p. 48). Pour chacune des perspectives convoquées permettant de définir et caractériser l'alternance, il est important de définir ses fondements, ses conditions d'émergence et contextes de développement, ses contextes d'usages, les territoires et les temporalités dans lesquels et à partir desquels elle se déploie, les acteurs de cette formation, qu'ils soient professionnels de l'intervention éducative ou sujets de cette intervention, les objectifs poursuivis par l'alternance.

Références bibliographiques

- BLANCHARD-LAVILLE, C. et FABLET, D. (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- BUYSSE, A. (2011). Éditions, régulations et développements : une base pour penser la formation des enseignants. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- FABRE, M. (1995). *Bachelard, éducateur*. Paris : Presses universitaires de France.
- FABRE, M. (2002). Existe-t-il des savoirs pédagogiques? Dans J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline et M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues* (p. 99-126). Paris : ESF.
- HAMELINE, D. (2002). Pédagogie et pédagogisme. Dans J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline et M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues* (p. 73-98). Paris : ESF.
- HOUSSAYE, J. (1987). *École et vie active : résister ou s'adapter?* Neuchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.
- HOUSSAYE, J. (1994). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

- ROGER, L., MAUBANT, P. et CASELLES-DESJARDINS, B. (2011). Les pratiques éducatives des enseignants, entre savoirs d'enseignement, savoirs d'expérience et savoirs professionnels. Dans P. Maubant, *Enjeux de la place des savoirs dans les pratiques éducatives en contexte scolaire* (p. 213-248). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROUCHE, M. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation en France : des origines à la Renaissance*. Paris : Tempus.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres : Temple Smith.
- VIENNOT, É. (2008). La France, les femmes et le pouvoir. Vol. 2. *Les résistances de la société* (17^e-18^e siècles). Paris : Perrin.

Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU

Université de Lille 1, France

Gilles LECLERCQ

Université de Lille 1, France



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOU

Liminaire

1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU

Université de Lille 1, France

Gilles LECLERCQ

Université de Lille 1, France

RÉSUMÉ

Dans cette contribution, les auteurs mobilisent les concepts centraux d'une théorie des dispositifs pour s'intéresser à la formation en alternance. Ils insistent sur sa nature ensemblière à travers laquelle des dispositions idéelles, fonctionnelles et actuelles font système. Ils peuvent ainsi contribuer à une réflexion capable de rendre intelligibles les processus fondamentaux dont est porteur ce type de formations. L'alternance devient ici une propriété émergente en relation avec certains vécus en formation, et non forcément la caractéristique *a priori* d'un dispositif. Dans cet article, ils revisitent tout d'abord la notion de dispositif. Ensuite, ils posent les bases d'un modèle de compréhension des dispositifs de formation, ce qui leur permet, enfin, de revenir à la spécificité des dispositifs de formation alternée et d'illustrer empiriquement leur propos avec deux études de cas issues de l'enseignement universitaire français.

ABSTRACT

Revisiting the system concept to understand Co-operative Education

Mehdi BOUDJAOU
University of Lille 1, France

Gilles LECLERCQ
University of Lille 1, France

In this contribution, we mobilized the central concepts of a theory of systems in connection with Co-operative Education. We focused on the multiple component nature, through which ideal, functional and factorial arrangements make a system. This allowed us to contribute to a reflection on making the fundamental processes involved in this type of training more understandable. Here, Co-operative Education programs become an emerging property relative to certain training experiences, not necessarily having the theoretical characteristics of a system. In this article, we have first revisited the system concept. Then we laid the foundation for a model for understanding the mechanisms of training, and finally came back to the specificity of Co-operative Education systems and empirically illustrating our discussion with two case studies involving university-level teaching in France.

RESUMEN

Revisar el concepto de dispositivo para comprender la alternancia en formación

Mehdi BOUDJAOU
Universidad de Lille 1, Francia

Gilles LECLERCQ
Universidad de Lille 1, Francia

En esta contribución, hemos movilizado los conceptos centrales de una teoría de los dispositivos afin de interesarnos a la formación en alternancia. Hemos insistido sobre la naturaleza ensambladora a través de la cual las disposiciones ideales, funcionales y factorial que devienen sistema. Esto nos ha permitido contribuir a una reflexión capaz de volver inteligibles los procesos fundamentales que conlleva este tipo de formación. La alternancia deviene aquí una propiedad emergente relacionada con ciertas vivencias en formación, y no necesariamente la característica a priori de un dispositivo. En este artículo, para comenzar, hemos revizado la noción de disposition. En seguida, hemos puesto las bases de un modelo de comprensión de las disposiciones de formación, lo que nos permitió finalmente regresar a la especificidad de

los dispositivos de formación alternada e ilustrar empíricamente nuestros propósitos con los dos estudios de cas provenientes de la enseñanza universitaria francesa.

Introduction

Dans la francophonie, le mot «dispositif» est devenu une notion courante du champ de la formation. Cependant, comme le précisent Beuscart et Peerbaye (2006), ce terme, très ancré dans la sphère intellectuelle francophone, se prête difficilement aux traductions en anglais. D'ailleurs, pour certains auteurs anglo-saxons, il est même assimilable à une sorte de concept idiosyncratique propre à la pensée de Foucault (Raffnøe, 2009). Malgré cette limite, nous allons doter cette notion d'une force questionnante et opératoire. Contrairement à l'usage courant, nous ne considérerons pas le syntagme de «dispositif de formation» comme un allant-de-soi. Avec différents chercheurs (Peeters et Charlier, 1999) qui depuis plus d'une décennie l'interrogent à travers l'avènement des technologies éducatives, nous allons revisiter les notions de dispositif et de dispositif de formation. Cela nous conduira à envisager une construction théorique qui dépasse les contradictions épistémologiques courantes en éducation : contrainte/autonomie, conception/usage, matériel/symbolique, etc. Ainsi, nous posons le postulat que la conception d'un dispositif de formation potentialise des fonctions éducatives, mais s'actualise à travers des usages. Pour illustrer notre propos, nous nous intéresserons à la formation en alternance, car il nous semble que sa nature ensemblière (Barbier, 2007) est plus à même de rendre compte de certains processus fondamentaux dont sont porteurs ces dispositifs. Aussi, nous nous demanderons si l'alternance relève plus d'une intention, d'une caractéristique *a priori* ou de la propriété émergente de certains dispositifs de formation. Si l'ambition de ce texte est principalement théorique, nous proposerons, pour éclairer le débat, deux cas issus de l'enseignement supérieur français : une formation continue de formateurs en ostéopathie et la formation initiale d'entraîneurs et de préparateurs sportifs. Nous examinerons dans un premier temps la notion de dispositif. Dans un second temps, nous poserons les bases d'un modèle compréhensif des dispositifs de formation; ce qui nous permettra, dans un troisième temps, de revenir à la spécificité des dispositifs de formation alternée et d'illustrer empiriquement notre propos.

Lire l'activité de formation avec une théorie des dispositifs

D'une conception disciplinaire à une conception coopérative des dispositifs

Le mot dispositif vient de «disposer», verbe issu du latin *disponere* qui voulait dire «mettre en ordre, arranger». L'usage évolua au XIII^e siècle et donna «disposer de» qui voulait dire «décider, utiliser à sa convenance de quelque chose ou de quelqu'un» (Baumgartner et Ménard, 1996). L'étymologie laisse entendre deux idées : une organisation ordonnée et un libre usage. À travers ses applications en droit, en mécanique et en art militaire, c'est vraisemblablement le premier sens qui a été retenu. Par la suite, la notion de dispositif va devenir une expression essentielle de l'œuvre du philosophe français Michel Foucault (1926-1984). Agamben (2007) va établir une filiation entre les dispositifs foucauldien et le concept grec d'*oikonomia* qui voulait dire l'administration de la maison, l'*oikos*. Les théologiens, à l'époque, traduisirent *oikonomia* par *dispositio*, c'est-à-dire dispositif. Pour Agamben (2007), les dispositifs foucauldien sont associés à cette idée : un ensemble de moyens qui permet la réalisation d'une gouvernance. Cependant, l'œuvre de Foucault va servir de repère pour indiquer comment la dimension disciplinaire, inquisitrice et aliénante des dispositifs a permis de contrôler les corps et les esprits. La définition qu'en donne Foucault (Revel, 2002, p. 24-25) est la suivante :

Un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref: du dit, aussi bien que du non-dit, [...] Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments.

Cette définition met en perspective la multidimensionnalité des dispositifs : discours, valeurs morales, paradigmes scientifiques, agencements techniques, structures normatives explicites et tacites, le tout faisant système. Elle permet aussi de saisir leur dynamique. Beuscart et Peerbaye (2006) nous rappellent que Foucault distingue deux moments majeurs dans la genèse des dispositifs : ils se mettent d'abord en place pour remplir «une fonction stratégique dominante», souvent pour «répondre à une urgence» (Foucault, 1994, 1977), puis ils survivent à l'intentionnalité et aux visions qui ont présidé à leur mise en place par un double processus de «surdétermination fonctionnelle» et de «perpétuel remplissage stratégique».

Au tournant des années 1990, avec la montée en puissance des technologies numériques, on envisage les dispositifs d'une façon moins panoptique, plus pragmatique. On parlera de dispositifs ouverts, co-construits, ouvrant sur des potentialités en devenir, coopératives et collaboratives (Leclercq et Varga, 2010). C'est un changement que Beuscart et Peerbaye (2006) parviennent à saisir en substituant à l'idée foucauldienne de surdétermination celle d'indétermination des dispositifs. Simultanément, une idéologie «dispositive» s'affirme avec pour norme une récursivité forte entre conception, intervention et usages fondée sur le principe d'auto-organisation

(Peeters et Charlier, 1999); évolution idéologique que d'aucuns nomment postdisciplinaire (Heller, 2009). Certes, les dispositifs qu'étudie Foucault (prison, asile...) ne sont pas ceux qui nous préoccupent ici et la généralisation des technologies numériques induit un changement dans les représentations que nous avons des dispositifs. Pourtant, l'approche qu'il nous propose reste féconde et se prête à des aménagements qui permettent de saisir précisément notre objet de recherche.

Le dispositif : entre artefact et instrument

La compréhension des dispositifs peut être consolidée par les apports de l'école française de psychologie du travail (Ombredane et Faverge, 1955; Leplat, 1997). Elle nous apprend que le travail réel ne correspond jamais exactement à ce que le travail prescrit en dit. Pour rendre effectif le travail prescrit, chaque opérateur repense, réorganise et transforme la tâche en fonction de ses singularités et les contingences de la situation. La conception devient alors une activité distribuée à laquelle participent implicitement les opérateurs quand ils se mobilisent subjectivement dans la tâche, autrement dit, quand ils font usage d'eux-mêmes (Schwartz, 2000). C'est à ce titre que nous pouvons établir que la conception d'un dispositif se poursuit dans l'usage qui en est fait. Le recours à la théorie instrumentale de Rabardel et Pastré (2005) permet de renforcer ce principe. Ainsi, un dispositif est un artefact que des usagers transforment en instrument en y mettant du « leur ». Quand les usages issus de cette appropriation sont conformes à ce qui a été prévu, ils sont qualifiés d'affordances (Gibson, 1977). Quand les usages détournent les fonctions prévues, ils sont appelés catachrèses (Clot, 1997), et ce, par analogie avec une pratique linguistique qui consiste à donner un sens nouveau à un mot ou à une expression qui existe déjà (Rabardel, 1995). Cette conceptualisation nous invite à envisager l'existence d'un dispositif comme une chaîne de transformation artefacts/instruments, c'est-à-dire comme un processus discontinu capable de générer de la nouveauté et de la continuité. Il nous reste à préciser que les dispositifs sont des lieux d'inscription de l'expérience. L'expression « schème de fonctionnement », que nous empruntons à Simondon (1989), permet de signifier l'existence d'une expérience inscrite dans l'artefact, qui s'éveille lorsque celui-ci devient un instrument. Tel que nous le définissons, le schème de fonctionnement est une organisation structurante de ce que peuvent faire les organismes ou des machines à travers des structures intégrées, capables d'activer et de déclencher des comportements. Un artefact qui n'est pas utilisé existe comme espace potentiel d'actions. Pour devenir effectif, il doit être activé et, pour cela, les schèmes de fonctionnement qui y sont intégrés doivent être actionnés par les schèmes d'utilisation (Rabardel, 1995) des usagers. Reste à savoir comment analyser les dispositifs de formation en alternance au regard de ces caractéristiques.

L'esquisse d'une théorie générale des dispositifs de formation

Définition

Albero (2010a) définit le dispositif de formation comme un artefact fonctionnel organisé à partir d'objets matériels et symboliques, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction de finalités dans un contexte donné. Une propriété fondamentale du dispositif de formation est d'imposer aux utilisateurs certains modes de perception et d'action, d'induire de nouvelles représentations et de subir dans le même temps leurs interprétations subjectives liées à leurs dispositions biographiques et enjeux. C'est à ce titre que le dispositif de formation en tant qu'artefact se transformera en instrument, et c'est à travers ces usages que les acteurs développeront des schèmes d'utilisation. En effet, il est rare qu'un travail d'ingénierie circonscrive entièrement les situations d'apprentissages telles qu'elles seront vécues par les apprenants (Weisser, 2010). Pour rendre compte de ce phénomène, nous allons nous inspirer d'une théorisation d'Albero (2010b) pour proposer un modèle compréhensif des dispositifs de formation qui combine trois types de dispositions : idéelles, fonctionnelles et actuelles. Nous utilisons à dessein le terme « disposition » dans sa polysémie pour qualifier ces trois composantes : la tendance de quelque chose à devenir quelque chose (dispositions idéelles), l'agencement d'éléments au sein d'un ensemble (disposition fonctionnelle), l'inclinaison et l'aptitude de quelqu'un (dispositions actuelles).

Les dispositions idéelles

L'idéal entretient avec l'« idéal » une relation de proximité qu'il importe de préciser. Nous appelons « idéal » un état, un but que l'on peut approcher et qui se présente comme une utopie mobilisatrice. En contrepoint, nous nous autorisons à doter l'« idéal » d'une ambition plus philosophique, de manière à ce que le mot entretienne nécessairement une relation à la vérité. Les différents courants philosophiques nous donnent de multiples exemples d'« idéellité ». Si nous adoptons un point de vue anthropologique, nous pouvons constater que pour agir les humains se réfèrent souvent à un idéal qu'il leur arrive d'idéaliser. La disposition idéale se rapproche du paradigme (Kuhn, 1983) et comprend des valeurs, des métaphores (Morgan, 1989) et des modèles (Le Moigne, 1995). Elles peuvent être issues d'idées dominantes (Bernoux, 2004) historiquement situées. Parfois, elles auront pour origine l'intuition créatrice d'un pionnier (Nonaka et Takeuchi, 1997) qui deviendra un mythe fondateur. La disposition idéale va structurer les actes et les discours au cours de la réalisation du dispositif. Nous pouvons retenir l'idée de concepts mobilisateurs (Barbier, 2000) qui orientent l'action des concepteurs et des responsables, sans toujours être totalement partagés par l'ensemble des acteurs (Albero, 2010b).

La disposition fonctionnelle

Pour Albero (2010b), la disposition fonctionnelle correspond à la mise en actes de l'idéal. C'est le projet opérationnel explicite : définition des contenus, des rôles et

des tâches, planification, étapes du développement, contrôle et évaluation. Ce projet matérialise l'architecture des moyens matériels et symboliques disposés de manière intentionnelle pour atteindre des objectifs et tendre vers un but. Il se pense en regard d'un destinataire, comme un projet relatif à autrui (Leclercq, 2007). Il est une offre de significations faites à autrui (Barbier et Galatanu, 2000) et d'intentions de transformation d'autrui (Astier, 2007), une offre de professionnalisation (Wittorski, 2007; Boudjaoui, 2011a) et une offre d'identité (Kaddouri, 2010). La disposition fonctionnelle va rencontrer les dispositions actérielles des usagers, et c'est à ce titre qu'ils pourront se l'approprier et qu'elle sera instrumentalisée.

Les dispositions actérielles

Les dispositions actérielles sont les inclinaisons, les propensions, les penchants propres aux usagers du dispositif de formation: apprenants, formateurs, partenaires... Elles intègrent des logiques d'action (Bernoux, 2010), des habitus (Bourdieu, 1980) et des routines. En présence de ces dispositions actérielles, la disposition fonctionnelle pourra faire face à des formes de résistances. Les routines pourront devenir défensives (Argyris, 1995). Dans le même temps, la disposition fonctionnelle pourra faire évoluer ces logiques d'acteurs et faire naître ici un ensemble de règles et de schèmes d'utilisation nouveaux qui seront autant d'indices de l'appropriation du dispositif.

Les interactions des dispositions idéelles, fonctionnelle et actérielles

Voilà ce que nous entendons par dispositif: des dispositions idéelles qui finalisent un projet qui sera opérationnalisé à travers une disposition fonctionnelle qui elle-même sera instrumentalisée au travers de dispositions d'acteurs. Certes, il faut convenir que parfois l'idéal, le fonctionnel et l'actériel ne se rencontrent pas (Albero, 2010a). Il arrive qu'un dispositif s'épuise malgré les régulations opérées avec les parties prenantes. Mais il peut aussi perdurer si les dispositions actérielles parviennent à interpréter, traduire, réaménager, parfois à détourner la disposition fonctionnelle ou à remodeler les dispositions idéelles. La capacité des dispositions idéelles à recréer un sens partagé face aux dispositions actérielles est déterminante (Weick, 1995). Nous retenons le concept de valorabilité de Lecointe (1997) pour qualifier la capacité des dispositions idéelles à valoriser ou pas les effets non prévus du dispositif, ce qui soulève la question de sa plasticité. Comment peut-on entrevoir ces interactions dans le contexte spécifique de formations en alternance?

Les spécificités dispositionnelles de la formation en alternance

Les dispositions idéelles de l'alternance

L'alternance trouve ses fondements dans des systèmes d'idées variés. Son institutionnalisation a souvent répondu historiquement à différents enjeux sociaux: exode rural, pénurie de main-d'œuvre, chômage des jeunes, échec scolaire, professionnalisation des salariés débutants, etc. Certains mouvements d'éducation populaire qui ont adopté l'alternance, comme en France les Maisons familiales rurales dans les années 1930, se fondent sur des dispositions idéelles issues du catholicisme

social, de la philosophie personnaliste et d'un modèle pédagogique dit de l'alternance intégrative, inspiré de l'éducation nouvelle (Chartier, 2003). D'autres fois, les dispositions idéelles prennent appui sur l'intuition d'un pionnier comme dans l'enseignement coopératif né aux États-Unis en 1901 des observations d'un professeur en génie et en architecture : Herman Schneider (Miller, Vandome et McBrewster, 2010). Au début des années 1980, Bertrand Schwartz (1997), une figure historique de l'éducation permanente en France, expérimenta l'alternance éducative avec des jeunes en rupture sociale au cours de l'opération « Les nouvelles qualifications » en s'inspirant de la recherche-action. Si tous les dispositifs de formation en alternance n'ont pas la même histoire, ils se fondent en général sur un certain nombre de croyances et de savoirs qui orientent la conception de la disposition fonctionnelle.

La disposition fonctionnelle de l'alternance

En termes fonctionnels, les formations en alternance sont des modes d'organisation de parcours éducatifs qui articulent plusieurs lieux, plusieurs temps et plusieurs modalités d'apprentissage (Mathey-Pierre, 1998). Elles constituent des architectures complexes nommées dispositifs ensembliers (Barbier 2007) qui impliquent souvent une ingénierie sur les plans institutionnel, didactique, pédagogique et personnel (Geay, 1998). La disposition fonctionnelle prescrite par la littérature comprend souvent différentes unités actives :

- un sous-dispositif de partenariat qui organise les rapports avec le monde professionnel (Boudjaoui, 2011b) à travers des instances et des supports de contractualisation;
- un sous-dispositif de travail dont le caractère qualifiant est la condition d'une alternance éducative (Geay, 1998);
- un sous-dispositif de ressources qui comprend des enseignements plus ou moins inductifs et de la documentation;
- un sous-dispositif d'accompagnement avec un double tutorat professionnel et universitaire dont la finalité est respectivement la socialisation professionnelle, la transmission de savoir-faire et l'aide à l'abstraction du vécu;
- un sous-dispositif de production de savoir à partir de la mise en objet de l'expérience et de sa combinaison avec des connaissances scientifiques. Parmi ces activités de l'« entre-deux », nous pouvons distinguer des activités de type applicatif (application sur le terrain de savoirs étudiés dans le monde universitaire), réflexif (retour d'expérience, débriefings, analyse de pratiques) ou heuristique (travail de recherche ancré dans le terrain professionnel). L'activité scripturale est en général très mobilisée, notamment dans l'enseignement supérieur (Leclercq, 2006; Leclercq 2007) : journal de bord, portfolio, histoire de vie, autobiographie raisonnée, rapport d'activité, rapport de stage, mémoire professionnel, thèse clinique, etc.

Les dispositions actérielles de l'alternance

À travers ce qu'il nomme la « fonction polémique », Schwartz (1977) avait perçu très tôt les décalages possibles entre une disposition fonctionnelle et des dispositions

d'acteurs. Pour les entreprises, loin de constituer un «système pédagogique progressiste», l'alternance va d'abord répondre à des logiques d'emploi en étant utilisée comme un outil de flexibilité externe pour des emplois peu qualifiés (Monaco, 1993; Léné, 2002) ou comme un outil d'expertise (Blas et Boudjaoui, 2003). Au mieux, elle répondra à une logique sélective (Sauvage, 2000) en permettant à l'entreprise de constituer un vivier pour des recrutements. Les tuteurs professionnels pourront être soumis au dilemme de suivre la progression des apprentissages prescrite par le monde éducatif ou d'utiliser l'alternant pour faire face à des événements organisationnels. Veillard (2011) a analysé dans une formation d'ingénieurs en alternance le paradoxe suivant: quand les tuteurs professionnels appliquaient la progression de l'école, des apprentis ingénieurs avaient tendance à se maintenir dans des spécialités de techniciens; inversement, quand ils ne l'appliquaient pas, ils développaient plus facilement des compétences d'ingénieurs. Dans le monde académique, les enseignants peuvent être soumis à un autre dilemme: se conformer aux exigences universitaires, favoriser l'esprit critique, la certification ou répondre aux attentes de professionnalisation des entreprises (Boudjaoui, 2000). L'idée d'un curriculum réel ou caché sous-entend la possible adaptation à des contingences locales par les enseignants du curriculum officiel (Barrère et Sembel, 1998). Ainsi, chaque dispositif de formation développe sa propre culture, ses propres règles implicites de réussite, ses habitus qui laissent suggérer l'existence d'un «métier d'étudiant» à acquérir par affiliation (Coulon, 2005). La spécificité de l'alternance provient de la nécessaire acculturation à deux mondes. Ainsi, Cohen-Scali (2000) montre que les alternants ayant réussi leur intégration en entreprise ont tendance à gérer leur transition professionnelle de manière beaucoup plus proactive que les étudiants classiques. Dans le cas contraire, ils ont tendance à être plus fragilisés. Ce constat confirme l'écart entre des formes instituées d'alternance et une alternance vécue cognitivement par l'apprenant (Lerbet, 1995). Dans ce sens, l'apprenant n'est pas simplement usager; il est aussi bel et bien le concepteur d'une alternance encadrée par le dispositif (Laot et Orly, 2004).

Vers une analyse dispositionnelle de la formation en alternance

Un possible monde commun pour réguler un espace d'activités

Comme nous l'avons vu, pour qu'un dispositif perdure il est nécessaire que les dispositions idéelles, fonctionnelles et actuelles se rencontrent. Dans l'alternance, ce processus met en jeu des mondes académique, professionnel et domestique. Pour Béguin (2004), un «monde» est un ensemble d'implicites conceptuels, axiologiques et praxéologiques qui forment système avec les objets de l'action. Un monde commun qui s'établit entre des mondes différents se définit de la façon suivante: «c'est un système apprenant, dont la cartographie est à plusieurs entrées, un système de mondes» (Béguin, 2004, p. 47). Un monde commun n'est pas une communauté homogène d'esprit et d'action, mais plutôt un système de positions différenciées

auxquelles chacun pourra se référer afin de se construire un point de vue sur une pluralité de points de vue en apprenant à parler le langage de l'autre sans pour autant renoncer au sien. Les analyseurs de la constitution d'un monde commun au sein d'un dispositif de formation en alternance sont les outils intégrateurs des activités de l'entre-deux et ils sont utilisés comme des objets-frontières¹ (Star et Griesemer, 1989; Trompette et Vinck, 2009). À titre d'exemple, un mémoire de recherche professionnelle qui répond aux attentes de formalisation du milieu de pratique, aux exigences universitaires et dans lequel l'apprenant trouve un sens peut jouer ce rôle. Si la constitution d'un monde commun est un facteur facilitant, il n'est pas suffisant.

Nous considérons le dispositif de formation en alternance comme un espace d'activités (Wittorski, 2009) potentiellement mises en tension cognitivement par les apprenants; ce qui peut produire des apprentissages situés, source d'un développement professionnel à moyen terme. Pour comprendre ces transformations, nous nous basons sur les concepts d'activité productive et d'activité constructive proposés par Rabardel et Samurçai (2006). Ces auteurs partent de l'hypothèse qu'en agissant un sujet transforme le réel (matériel, social, symbolique), et qu'en transformant le réel (activité productive) il se transforme lui-même (activité constructive). L'idée est ici de comprendre la manière dont des apprenants combinent des activités productives de l'«entre-deux», applicatives, réflexives ou heuristiques, et en quoi ces combinaisons produisent des activités «constructives»: développement de compétences d'action et de gestion de l'action, de compétences métacognitives (modélisation de situation, résolution de problème), de connaissances méthodologiques (Wittorski, 2007). Dans cette acception, l'alternance devient une propriété émergente des dispositifs de formation, et non forcément une caractéristique *a priori* (Boudjaoui, 2011a) car elle peut être rencontrée également dans des systèmes non conçus explicitement en alternance, voire dans certaines formes d'autodidaxie (Gehin, 1990; Le Meur, 1993). Comment rendre compte de ces phénomènes?

Méthodologie

Notre stratégie de recherche s'est orientée vers la méthode des cas que nous définissons comme l'analyse spatiotemporelle d'un phénomène à travers les conditions, les événements, les acteurs et leurs implications (Eisenhardt, 1989; Wacheux, 1996). L'étude de cas est assez bien adaptée aux démarches compréhensives (Yin, 1994), car elle permet la mise en évidence des processus et de l'enchaînement d'événements qui ont généré le phénomène. Dans notre recherche, nous avons choisi des cas qui constituent des configurations atypiques de formation en termes de finalités et d'effets. Le premier est la formation continue de formateurs en ostéopathie dans un master en éducation. Le second cas est un master en formation

1. Trompette et Vinck (2009, p. 8) définissent l'objet-frontière dans ces termes: «Il s'agit d'objets, abstraits ou concrets, dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes. Ces objets-frontières sont censés maximiser à la fois l'autonomie de ces mondes sociaux et la communication entre eux. La notion est donc étroitement liée aux questions de signification partagée et d'interprétation. Elle suppose l'existence d'une structure minimale de connaissance, reconnaissable par les membres de différents mondes sociaux, laquelle peut prendre des formes très diverses: l'objet malléable qui peut être façonné par chacun.»

initiale de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), destiné à former aux métiers de l'entraînement et de la préparation sportive. Dans ces dispositifs, nous avons triangulé plusieurs types de méthodes qualitatives: observations participantes, entretiens qualitatifs avec des apprenants ou leurs tuteurs, des enseignants, et analyse documentaire de traces écrites (les productions des apprenants).

Une alternance à visée intégrative sans monde commun : une formation qualifiante de formateurs en ostéopathie

Contexte initial

Ce dispositif est l'aménagement d'un master « métiers de la formation » existant dans un département de sciences de l'éducation d'une université française depuis environ quinze ans (Boudjaoui et Clénet, 2010). Il est destiné à former dans le cadre d'un partenariat les formateurs d'une école supérieure privée d'ostéopathie. Ces derniers sont ostéopathes, parfois kinésithérapeutes-ostéopathes. L'enjeu pour l'école est d'utiliser cette qualification universitaire comme argument pour obtenir de l'autorité de tutelle le renouvellement de son agrément.

Les dispositions idéelles

L'équipe pédagogique universitaire avait en commun des habitudes de travail et une pratique de l'éducation permanente. Il en résultait, entre autres, une conception coopérative des relations avec les milieux professionnels, une orientation non directive de l'accompagnement et une volonté d'intégrer travail et formation à travers une pédagogie à visée réflexive. Du côté de l'école d'ostéopathie, on souhaitait faire de la dimension pédagogique et didactique des enseignements un atout pour l'image institutionnelle.

La disposition fonctionnelle

Le dispositif combinait l'élaboration d'un projet de formation sur le terrain professionnel, l'écriture d'un mémoire et le suivi d'unités d'enseignement. Il était de type hybride: une partie en présentiel pour les enseignements et une partie à distance pour l'accompagnement. Les unités d'enseignement étaient regroupées en cinq pôles en première année de master (pédagogie et didactique; lecture et audit des dispositifs de formation; accompagnement à l'écriture et à la recherche; ouverture sur les dispositifs étrangers; gestion et droit de la formation), et en trois pôles en seconde année (séminaires; accompagnement à l'écriture et à la recherche; questions de recherche en formation et éducation).

Les dispositions actuelles

Le dispositif devait accueillir au moins quinze formateurs; onze se sont inscrits. Cinq d'entre eux ont abandonné avant la fin de la première année. Six ont soutenu leur mémoire et validé le master 1. Un seul s'est inscrit en seconde année, mais n'a pas poursuivi. Comment peut-on expliquer cette situation?

Tout d'abord, il y avait des tensions dans la manière de concevoir le partenariat entre l'équipe pédagogique et la direction de l'école. Bien que celle-ci ait été séduite

initialement par un projet qui laissait place à la co-construction du projet et à une pédagogie inductive et réflexive, un existant faisait obstacle: des convictions bien installées chez les formateurs ostéopathes. Des divergences sont apparues rapidement dans la manière de concevoir la relation au savoir, à l'apprentissage et à l'enseignement. Habités à la transmission de savoirs dits savants, les stagiaires ont connu des difficultés devant la démarche questionnante de l'équipe universitaire (Petit, Oudart et Leclercq, 2011). Deux mondes sont entrés en conflit et une question s'est progressivement posée: comment «éteindre» ce dispositif d'un commun accord?

La finalité de professionnalisation est certainement au cœur du malentendu. Les formateurs «métier» ou les formateurs occasionnels ont souvent un ancrage identitaire dans leur activité principale et une logique de rejet de l'identité de formateur (Gravé, 2009). La plupart des formateurs en ostéopathie se situaient dans ce cas de figure. Être formateur à temps partiel était pour eux un moyen d'obtenir un revenu complémentaire et une reconnaissance symbolique de leur pratique ostéopathique, alors que la direction de l'école les invitait à s'engager dans la formation pour favoriser le renouvellement de l'agrément de l'école. Le processus de formation a été soumis à une confrontation de projets peu lisibles initialement et difficiles à concilier, si ce n'est de gré à gré et individuellement avec chaque étudiant. L'équipe universitaire, pourtant habituée à former des professionnels de la formation, n'a pas trouvé les «leviers à actionner», si ce n'est ceux du renoncement. Elle a certainement sous-estimé les jeux dans lesquels elle était prise et le poids de l'activité libérale sur le processus de formation. En effet, la logique de «production de savoir», l'écriture d'un mémoire impliquent un investissement conséquent de l'apprenant dans un «tiers-temps» de l'alternance. Pour des professionnels payés à l'acte pendant leur activité libérale, l'engagement dans les productions demandées par le dispositif (rédaction d'un mémoire et de dossiers thématiques, travaux de sous-groupes, lectures) entraînait une baisse de chiffre d'affaires sans contrepartie palpable par ailleurs. Pour Bercot et De Coninck (2006), c'est d'ailleurs la principale raison de la faible implication des professionnels de santé sous statut libéral dans les différentes formes de coopérations, de partenariats ou de réseaux. Nous voyons, à travers ce cas, comment la difficulté de faire émerger un monde commun entre concepteurs et usagers peut rendre un modèle de formation difficilement praticable.

Un dispositif applicationniste aux effets inattendus: la formation initiale d'entraîneurs et de préparateurs sportifs

Contexte initial

Notre cas se situe dans une faculté de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Le master qui nous intéresse prépare, en formation initiale, aux activités d'entraîneurs et de préparateurs pour le sport de haut niveau, le sport amateur ou le secteur de la remise en forme. Une partie des métiers sont en émergence et n'offrent que des statuts atypiques (temps partiel, contrat à durée déterminée, statut libéral ou d'auto-entrepreneur).

Les dispositions idéelles

Ce dispositif est implanté dans une composante universitaire avec une identité scientifique affirmée en recherche, mais dont l'offre de formation est relativement professionnalisée. Par contre, les conceptions pédagogiques de l'équipe pédagogique restent très académiques et applicationnistes : cours magistraux, travaux pratiques et travaux dirigés. La pédagogie est à dominante transmissive, sauf dans une unité d'enseignement en préparation mentale où certaines séances sont animées de manière active (jeux de rôle, simulation). Les terrains de stage sont considérés également comme des lieux d'application de savoirs théoriques. En effet, la croyance partagée par l'équipe pédagogique est qu'une grande partie des milieux sportifs est sous-qualifiée et que l'université doit jouer un rôle de transfert de méthodes scientifiquement validées et de normalisation des pratiques. Chez les étudiants, il existe une hiérarchie implicite. Les sportifs de haut niveau, les étudiants impliqués dans le sport professionnel ou de haut niveau et les créateurs d'entreprises innovantes dans le champ sportif ont droit à quelques aménagements dans le dispositif.

Les dispositions fonctionnelles

En master 1, les étudiants doivent faire trois stages pratiques éventuellement dans des structures différentes :

- un micro-stage individuel d'application en préparation mentale de 18 heures;
- un micro-stage en sous-groupes d'application en préparation physique de 18 heures;
- un stage individuel principal de 150 heures.

En master 2, il y a deux stages pratiques :

- un micro-stage d'application en sous-groupes de préparation nutritionnelle;
- un stage individuel principal de 300 heures.

Dans ces micro-stages, les étudiants sont mis dans des postures d'application de techniques apprises à l'université.

Chaque semestre est organisé autour d'une thématique : préparation mentale (semestre 1); préparation physique théorique : biomécanique, physiologie... (semestre 2); préparation nutritionnelle (semestre 3); préparation physique appliquée (semestre 4). Il existe ensuite un certain nombre d'enseignements non liés au cœur de métier, mais qui s'inscrivent dans la perspective de la transition professionnelle : étude de marché, création d'entreprise, projet professionnel, etc. En matière d'écrits, les étudiants doivent réaliser des dossiers individuels et collectifs pour différentes unités d'enseignement – préparation mentale, préparation physique, préparation nutritionnelle – dans lesquels ils sont censés décrire et analyser une situation d'application des outils présentés en cours. D'autres dossiers à finalité plus prospective sont demandés pour des modules tels que l'étude de marché, la création d'entreprise, le projet professionnel. Pour les stages longs, les étudiants ont à produire deux mémoires professionnels qui ressemblent à un mémoire de recherche clinique médicale ou paramédicale. L'accompagnement réflexif des personnes se limite au suivi individualisé des mémoires.

Les dispositions actérielles

L'insertion professionnelle des étudiants des filières STAPS est l'une des meilleures de l'université française. Néanmoins, près de 53 % de ces étudiants quittent définitivement les métiers du sport dans les deux ans après leur entrée dans la vie active (Giret, Molinari-Perrier et Moullet, 2006). De plus, dès le master 1, nous avons observé que près de 50 % des étudiants en entraînement et en préparation sportive développaient une forte propension à l'entrepreneuriat. Comment expliquer cet esprit d'entreprise et cette polyvalence?

Le développement professionnel est de plusieurs ordres. C'est en préparation mentale et en préparation nutritionnelle que les apports méthodologiques vont permettre plus facilement des expérimentations, de manière officielle en stage ou de façon clandestine dans le club sportif d'appartenance. En effet, certaines structures de sport amateur restent réfractaires à la préparation mentale ou nutritionnelle pour leurs sportifs. Par contre, le développement de compétences en préparation physique ou dans l'entraînement de haut niveau sera beaucoup plus difficile, sauf pour ceux qui étaient intégrés préalablement dans ce type de milieux. Au mieux, ils pourront plus ou moins expérimenter quelques pratiques de base dans des structures amateurs ou des centres de remise en forme. Cependant, ils ne seront pas confrontés à des situations professionnelles qualifiantes comme la ré-athlétisation d'un sportif blessé ou la conception d'un plan de préparation annuel en fonction des compétitions majeures. De plus, comme les séances d'analyse de pratique ou de pratique réflexive sont inexistantes, l'expérimentation accompagnée de techniques plus complexes ne se fait pas. Comment expliquer la dynamique de professionnalisation qui amène ces jeunes vers l'entrepreneuriat ou la reconversion professionnelle?

Selon nous, paradoxalement, c'est grâce aux marges de liberté du dispositif que des dynamiques professionnalisantes intéressantes vont apparaître. En effet, comme la présence en cours n'est pas obligatoire, ces jeunes vont cumuler un nombre très élevé d'activités occupationnelles et professionnelles, la journée, le soir, en fin de semaine, pendant les vacances scolaires : pratique sportive personnelle, entraînement d'autrui, emplois d'étudiants liés ou non au sport, vie associative, stages pratiques demandés par le master. C'est à travers ces multiples expériences qu'ils vont se socialiser à l'implication professionnelle, à la flexibilité horaire et statutaire, en plus de développer des compétences d'organisation et de leadership. Les mémoires scientifiquement exigeants demandés par le dispositif vont les aider à acquérir de manière autonome une aptitude à l'abstraction. Nous voyons ici que les leviers identitaires et cognitifs du développement professionnel d'étudiants dans une formation initiale de l'enseignement supérieur peuvent être parfois non intentionnels. Il peut exister parfois, dans des dispositifs de formation non prévus à cet effet, des formes d'alternances implicites vécues par les usagers.

Conclusion

Nous voyons à travers ces cas comment une analyse dispositionnelle peut permettre d'entrevoir l'alternance en formation de manière moins normative. En effet, nous avons vu qu'une alternance plutôt « intégrative » pouvait ne pas convenir à un public et à un milieu professionnel précis : des professionnels en ostéopathie avec une activité libérale. *A contrario*, une alternance que d'aucuns qualifieraient de « juxtapositive » pouvait induire un développement professionnel intéressant, parfois de manière non intentionnelle. Si nous considérons le dispositif de formation comme un espace d'activités où des mondes sociaux peuvent se rencontrer, nous sommes plus à même de rendre compte des processus de développement professionnel dont il est porteur. En termes de recherche, cela amène à entrevoir les dispositifs de formation comme des objets à penser dans leur contexte, non pas comme nous voudrions qu'ils soient, mais plus comme ils sont. En termes d'ingénierie, cela nous impose de ne pas « jeter avec l'eau du bain » les dispositifs qui n'auraient pas telle ou telle caractéristique *a priori*, mais de lire les usages effectifs comme des leviers possibles d'amélioration. Comme nous l'avons vu, l'alternance est d'abord conçue par l'alternant dans une grande variété de situations à l'intérieur et à l'extérieur des dispositifs de formation.

Références bibliographiques

- AGAMBEN, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris : Payot & Rivages.
- ALBERO, B. (2010a). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : Presses universitaires de France.
- ALBERO, B. (2010b). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (p. 67-94). Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir*. Paris : InterÉditions.
- ASTIER P. (2007). Entre dispositifs et situations : espèces intermédiaires et dynamiques de l'activité. *Questions vives*, 4(8), 49-59.
- BARBIER, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 89-104). Paris : Presses universitaires de France.

- BARBIER, J.-M. (2007). Les dispositifs de formation : diversités et cohérences. Outils d'approche. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbolan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 223-249). Paris : Presses universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. et GALATANU, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- BARRÈRE, A. et SEMBEL, N. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- BAUMGARTNER, E. et MÉNARD, P. (1996). *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. Paris : Librairie générale française.
- BÉGUIN, P. (2004). Mondes, monde commun et versions des mondes. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 45-48.
- BERCOT, R. et DE CONINCK, F. (2006). *Les réseaux de santé, une nouvelle médecine?* Paris : L'Harmattan.
- BERNOUX, P. (2004). *Sociologie du changement*. Paris : Seuil.
- BERTEN, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. Le dispositif entre usage et concepts. *Hermès*, 25, 33-47.
- BEUSCART, J.-S. et PEERBAYE, A. (2006). Histoires de dispositifs. *Terrains & travaux* 11, 3-15. Récupéré de www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2006-2-page-3.htm
- BLAS, C. et BOUDJAOUI, M. (2003). L'apprentissage par problème dans une formation d'ingénieurs en alternance. *Les Cahiers d'études du CUEEP*, 49, 9-33.
- BOUDJAOUI, M. (2000). Les compagnons du devoir. Dans J. Clénet *et al.* (dir.), *Comprendre l'alternance et développer sa qualité* (p. 189-214). Lille : C2RP/Préfecture et Région Nord-Pas-de-Calais.
- BOUDJAOUI, M. (2011a). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs français. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44(2), 49-69.
- BOUDJAOUI, M. (2011b). Les enjeux et modalités de partenariats éducatifs université-entreprise : la comparaison de deux dispositifs alternés de l'enseignement supérieur, *TransFormations – Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 21-34.
- BOUDJAOUI, M. et CLÉNET, J. (2010). Les enjeux d'une pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : les apports d'expériences françaises de formations de formateurs d'adultes. Dans J. Clénet et P. Maubant (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (p. 13-52). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- CHARTIER, D. (2003). *À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris : L'Harmattan.

- CLOT, Y. (1997). Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse. *Le Travail humain*, 60, 113-129.
- COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- COULON, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.
- EISENHARDT, K. (1989). Boulding theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 4(4), 532-550.
- FOUCAULT, M. (1994, 1977). *Dits et écrits, Tome II*. Paris : Gallimard.
- GEAY, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- GEHIN, J.-P. Le formel et l'informel en formation continue. *Éducation Permanente*, 104, 83-97.
- GIBSON, J. J. (1977). The theory of affordances. Dans R. E. Shaw et J. Bransford (dir.), *Perceiving, Acting, and Knowing* (p. 67-82). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- GIRET, J.-F., MOLINARI-PERRIER, M. et MOULLET, S. (2006). 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail : Enquête Génération 2001. *Note emploi formation*, 21, CEREQ.
- GRAVÉ, P. (2009). Trajectoires et identités professionnelles des formateurs. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 435-454). Paris : Presses universitaires de France.
- HELLER, T. (2009). Introduction. *Études de communication*, 28, Récupéré de <http://edc.revues.org/index244.html>
- KADDOURI, M. (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation. Lecture transversale d'une problématique de recherche*. Soutenance en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris 13.
- KUHN, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- LAOT, F. et ORLY, P. (2004). *Éducation et formation des adultes*. Paris : INRP.
- LE BOTERF, G. (1999). De l'ingénierie de formation à l'ingénierie des compétences. Quelles démarches? Quels acteurs? Quelles évolutions? Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 335-353). Paris : Dunod.
- LE MEUR, G. (1993). Dirigeants de PME : autodidaxie ou autopraxéologie. *Éducation permanente*, 114, 78-79.
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- LECLERCQ, G. (2006). Les écrits professionnalisés longs. Un paysage contrasté. *Lidil*, 34, 9-30.

- LECLERCQ, G (2007). Écriture et alternance. *Éducation permanente*, 173, 85-107.
- LECOINTE, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- LÉNÉ, A. (2002). *Formation, compétences et adaptabilité*. Paris : L'Harmattan.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- LERBET, G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*. Paris : L'Harmattan.
- MATHEY-PIERRE, C. (1998). Alternance. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 60-62). Paris : Nathan.
- MERLE, V. et THÉRY, M. (2012). Un projet politique pour les formations en alternance. *Éducation permanente*, 190, 9-29.
- MILLER, F, VANDOME, A. et MCBREWSTER, J. (dir.) (2010). *Cooperative Education*. Beau-Bassin (Mauritius) : VDM Verlag.
- MONACO, A. (1993). *L'alternance école-production*. Paris : Presses universitaires de France.
- MORGAN, G. (1989). *Images de l'organisation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- NONAKA, I. et TAKEUCHI, H. (1997). *La connaissance créatrice*. Bruxelles : De Boeck Université.
- OMBREDANE, A. et FAVERGE, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- LOUDART, A.-C. et LECLERCQ, G. (2011). Contribution à une didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire. Dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements?* (p. 107-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PEETERS, H. et CHARLIER, P. (1999). Introduction. Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.
- PETIT, L., LOUDART, A.-C. et LECLERCQ, G. (2011). Professionnaliser des formateurs en ostéopathie : enjeux et tensions. 6^e Colloque *Questions de pédagogie en enseignement supérieur*, Angers, France, mai.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- RABARDEL, P. (1999). Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 265-289). Paris : La Dispute.
- RABARDEL, P. et PASTRÉ, P. (2005). Instruments subjectifs et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (p. 11-30). Toulouse : Octarès.

- RABARDEL, P. et SAMURÇAY, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans J.-M. Barbier et M. Durant (dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transversales* (p. 31-60). Paris : Presses universitaires de France.
- RAFFNSØE, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium*, 12(1). Récupéré en mars 2012 de <http://ir.lib.uwo.ca/symposium/vol12/iss1/5>
- REVEL, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*. Paris : Ellipses.
- REYNAUD, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29(1), 5-18.
- SAUVAGE, F. (2000). *L'insertion organisationnelle des futurs cadres par apprentissage*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Villeneuve d'Ascq : Université de Lille 1.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- SCHWARTZ, B. (1977). *Une autre école*. Paris : Flammarion.
- SCHWARTZ, B. (1997). *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte et Syros.
- SCHWARTZ, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L. (2009). *L'activité en dialogues. T. II. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- SIMONDON, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- STAR, S. L. et GRIESEMER, J. (1989). Institutional ecology, « translations » and boundary objects. Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- TROMPETTE, P. et D. VINCK (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- VEILLARD, L. (2011). *Construire des parcours d'apprentissage en situation de travail : de la difficulté d'une collaboration didactique entre écoles et entreprises*. Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke, 10 et 11 mai.
- WACHEUX, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Economica.
- WEICK, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- WEISSER, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! *Questions vives*, 4(13). Récupéré en février 2012 de <http://questionsvives.revues.org/271>
- WITORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

WITTORSKI, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation / développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-155.

YIN, R. K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.

Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD

CNRS, Université de Lyon, France

Darès Kouassi KOUAMÉ

CNRS, Université de Lyon, France



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'alternance en formation: nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOUI

Liminaire

1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOUI, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOUI, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOUI, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD

CNRS, Université de Lyon, France

Darès Kouassi KOUAMÉ

CNRS, Université de Lyon, France

RÉSUMÉ

La problématique du transfert de connaissances enseignées vers les situations de travail est en général peu prise en compte dans les formations en alternance. La plupart des dispositifs pédagogiques existants reportent plus ou moins implicitement la responsabilité du transfert sur chaque apprenant. Pourtant, de nombreux travaux de recherche montrent depuis longtemps qu'il s'agit d'un processus très difficile pour des individus isolés. L'hypothèse de départ du travail présenté dans cet article est qu'il est nécessaire d'organiser des activités collectives instrumentées pour aider les apprenants à transférer les connaissances enseignées en situation de travail. Dans cette perspective, nous rendons compte d'une démarche de conception et d'intégration d'un outil d'aide au transfert de connaissances au sein d'une formation supérieure en alternance, réalisée dans le cadre d'un travail de doctorat. Le processus de conception, réalisé en collaboration avec les formateurs, est détaillé. Nous présentons également les résultats de l'expérimentation de ce nouvel outil en situation par quelques tuteurs et alternants. Cette démarche a conduit à réorganiser le

dispositif de suivi des apprentis en situation de travail, avec notamment un lien plus étroit entre les différents acteurs du suivi des apprenants.

ABSTRACT

Collaborative design of a knowledge transfer tool taught in a Co-operative Education program

Laurent VEILLARD
CNRS, University of Lyon, France

Darès KOUASSI KOUAME
CNRS, University of Lyon, France

In Co-operative Education programs, little consideration is generally given to knowledge transfer taught for work situations. Most existing pedagogical systems more or less implicitly leave this responsibility to each learner. However, for a long time, many studies have shown that this is a very difficult process for isolated individuals. The premise of the work presented in this article is that it is necessary to organize group activities designed to help learners transfer the knowledge they learn into the work context. From this perspective, we report on the process of designing and integrating a knowledge transfer work tool in a university Co-operative Education program, carried out as part of a doctoral thesis. The design process, which was conducted in collaboration with the trainers, is described in detail. We also present the results of tests made on this new tool by some tutors and students. This process led to reorganizing evaluation methods for interns in a work situation, creating closer connections between the various actors involved in evaluation.

RESUMEN

Concepción colaborativa de un útil de apoyo a la transferencia de conocimientos enseñados en formación por alternancia

Laurent VEILLARD
CNRS, Universidad de Lyon, Francia

Darès KOUASSI KOUAME
CNRS, Universidad de Lyon, Francia

El problema de la transferencia de conocimientos enseñados sobre las situaciones de trabajo es, en general, raramente tomando en cuenta en la formación en alternancia. La mayoría de los dispositivos pedagógicos existentes delegan más o

moins implicitement la responsabilité de la transférence à cada uno de los alumnos. A pesar que muchos trabajos de investigación han demostrado desde hace mucho tiempo que se trata de un problema muy difícil para individuos aislados. La hipótesis inicial del trabajo que presentamos en este artículo fue que era necesaria la organización de las actividades colectivas instrumentadas para ayudar a los alumnos a transferir los conocimientos transmitidos en situación de trabajo. Desde esta perspectiva, describimos un proceso de concepción y de integración de un útil de apoyo a la transférence de conocimientos en el seno de una formación superior en alternancia, realizada en el cuadro de un trabajo de doctorado. El proceso de concepción, realizado en colaboración con los formadores, se detalla. Presentamos asimismo los resultados de la experimentación de ese nuevo útil en situación realizada por algunos tutores y alternadores. Este proceso llevó a reorganizar el dispositivo de seguimiento de los aprendices en situación de trabajo, con una relación más estrecha entre los diferentes participantes en el seguimiento de los aprendices.

Introduction

Depuis quelques dizaines d'années, l'alternance se développe dans plusieurs pays où elle avait jusque-là une existence marginale¹. Les organisations pédagogiques de ces formations peuvent être assez variées (rythmes et durées de l'alternance, suivi des apprenants en situation de travail, etc.), mais elles ont souvent en commun de compter sur les capacités individuelles des apprenants pour faire le lien entre les deux types de contextes d'apprentissage (scolaire ou universitaire et professionnel). Ces formations reposent majoritairement sur une conception que l'on pourrait qualifier de libérale des sujets apprenants. Ces derniers seraient capables de s'adapter facilement aux différents contextes de l'alternance, de s'engager dans les différentes opportunités d'apprentissage qui leur sont proposées et d'en faire une synthèse efficace pour construire des compétences complexes.

Des études montrent pourtant que cette conception est souvent prise en défaut, y compris à des hauts niveaux d'étude. Les apprentissages sont construits et prennent sens localement, dans un type de contexte social (école ou lieu de travail) et les apprenants ont généralement du mal à les transférer à d'autres types de situation (Eraut, 2004; Veillard, 2012a). Les difficultés ne sont pas seulement cognitives; elles sont aussi d'ordre identitaire. Les fréquentes transitions entre des rôles et des environnements

1. En particulier, il est intéressant de constater qu'elle se répand dans l'enseignement supérieur, phénomène relativement nouveau hormis pour quelques professions où elle a toujours existé (professions médicales notamment). Les voies retenues sont variées et dépendent des structures éducatives de chaque pays: extension au supérieur du système de l'apprentissage existant au secondaire en France (par une loi en 1987); essais de mise en œuvre du système dual dans l'enseignement supérieur en Allemagne (exemple des BerufsAkademien dans le sud de l'Allemagne); création au sein des universités de l'enseignement coopératif aux États-Unis ou au Canada ou de programmes dits de *Work-Based Learning* dans les pays anglo-saxons.

sociaux dissemblables déstabilisent les identités et peuvent conduire à des démobilisations ou à des difficultés à trouver des liens entre les expériences variées d'apprentissage (Chaix, 2007; Cohen-Scali, 2000).

Face à ce problème, on trouve deux grands types de stratégies dans la littérature scientifique sur l'alternance.

La première stratégie consiste à se concentrer sur l'accompagnement des individus pour renforcer leur autonomie, sans changer la structure générale de l'organisation pédagogique. Dans ce cas, on prend acte que l'alternance repose sur des façons très différentes d'apprendre dans deux types d'institutions (éducative et productive) et on introduit un tiers lieu de formation dont les finalités sont, par exemple, les suivantes : faire réfléchir l'apprenant sur son projet professionnel à partir des situations vécues pour le consolider; le faire revenir sur ses différentes expériences d'apprentissage pour en dégager du sens et faire des liens; l'accompagner dans son processus d'évolution identitaire, etc. (Denoyel, 1999; Geay, 2000). Les démarches et les outils mis en œuvre sont de nature réflexive, souvent basés sur des écrits (Merhan et Baudouin, 2007). Ces processus réflexifs sont stimulés et aidés par des formateurs bons connaisseurs des deux types de contextes de l'alternance.

Une deuxième stratégie considère que cette focalisation sur la réflexivité des individus a des effets limités. Il faut aller plus loin en travaillant simultanément sur des réorganisations plus larges de l'organisation pédagogique ou didactique. Cela peut passer par une inflexion des pratiques d'enseignement qui tiennent compte des expériences vécues en situation professionnelle par les apprenants. Les formateurs peuvent aussi collaborer avec les entreprises pour organiser des parcours d'apprentissage en milieu de travail qui soient plus cohérents avec les enseignements et qui donnent des possibilités de les mobiliser dans les tâches confiées. Plus largement, il s'agit d'aller vers des organisations didactiques plus intégratives sur le plan des expériences et des apprentissages (Onstenk, 2009; Tynjälä, 2009; Veillard, 2012b).

Dans cet article, nous nous situons dans cette seconde perspective. Notre objectif est de rendre compte d'une démarche de conception et d'intégration d'un outil d'aide au transfert de connaissances au sein d'une formation en alternance en France, menée dans le cadre d'une thèse (Kouamé, 2013). Dans un premier temps, nous poserons les fondements théoriques de notre démarche. Puis nous expliciterons le contexte et la problématique du travail. La méthodologie, notamment de conception et de mise en œuvre du nouvel outil, sera détaillée. Enfin, nous analyserons la réception de ce nouvel outil au sein de la formation, en particulier par les tuteurs et les apprenants, et nous discuterons de la dynamique que celui-ci a pu enclencher au sein de l'organisation pour une meilleure prise en charge de la problématique du transfert.

Approche théorique

La problématique du transfert des apprentissages hante la recherche en éducation depuis longtemps. Elle découle de l'invention des écoles ou des universités comme institutions séparées des mondes professionnels ou domestiques. La finalité

des enseignements n'est pas qu'ils restent prisonniers de ces derniers, mais qu'ils alimentent les pensées et les pratiques futures de l'apprenant dans sa vie personnelle ou professionnelle. Or, les études menées sur le transfert depuis plus d'un siècle montrent qu'il s'agit d'un processus difficile et loin d'être spontané. De nombreux courants théoriques se sont attelés à ce problème, principalement en psychologie (behaviorisme, cognitivisme piagétien ou traitement de l'information, cognition située). Ces courants ont fourni des explications différentes aux difficultés systématiquement constatées dans les expériences et proposé des stratégies variées d'entraînement des sujets pour tenter d'améliorer leurs capacités de transfert. Nous ne développons pas ici ces travaux classiques sur le transfert et renvoyons aux synthèses existantes sur le sujet (par exemple: Frenay, 2004; Detterman et Sternberg, 1993). Mais nous notons que, malgré des différences théoriques fortes, ils ont en commun de restreindre les contextes d'étude à des tâches simples, sémantiquement pauvres, réalisées la plupart du temps en laboratoire. Les sujets étudiés sont privés de toute ressource et ne peuvent faire appel qu'à leur mémoire des solutions apprises précédemment pour tenter de résoudre les problèmes qui leur sont proposés. Le transfert y est envisagé fondamentalement comme un processus de reconnaissance de similarités entre des problèmes ou situations source et cible qui varient, mais ont en commun de pouvoir être traités au moyen d'une même solution (Bransford et Schwartz, 1999).

Des recherches plus récentes, d'orientation psychosociale ou anthropologique, ont pointé ces limites méthodologiques qui rendent difficile toute généralisation des résultats à des situations éducatives réelles. Par exemple, en formation professionnelle², les apprenants vivent des situations sémantiquement riches, avec des significations sociales fortes et très fournies en artefacts de toute sorte. La difficulté du transfert n'est pas niée; ce sont les interprétations fournies et les conséquences en termes de stratégies préconisées qui sont discutées. Plutôt que de se concentrer sur les similarités entre les tâches (ou les situations) et l'amélioration de la capacité de chaque individu à les reconnaître, il est proposé d'appréhender le transfert comme un processus nécessitant des transformations de natures variées (cognitives, sociales, identitaires) lors de transitions entre des contextes sociaux dont les pratiques, les savoirs, les valeurs, les règles peuvent être assez différents (Beach, 2003; Tuomi-Grohn, Engeström et Young, 2003). Ce processus n'échappe pas à des contraintes sociales importantes: les pratiques, les savoirs³, les artefacts et les acteurs humains ne peuvent circuler dans les différents espaces sociaux sans être transposés ou s'adapter à des ordres institutionnels et techniques spécifiques (Chevallard, 1992). Ces ordres ne sont pas immuables, ils peuvent être remis en cause, par exemple pour intégrer une nouvelle ressource peu flexible. Mais il est d'autant plus difficile de les

-
2. Le terme « formation professionnelle » est ici utilisé dans une acceptation large qui renvoie à toute formation ayant une vision de préparation à une activité ou fonction professionnelle, quels que soient le niveau d'études et le domaine professionnel considéré (secondaire ou supérieur; métiers d'exécution, d'ingénierie, de management, etc.)
 3. Nous utilisons indifféremment les termes de savoir et de connaissance qui sont considérés comme synonymes.

modifier qu'une organisation est puissamment légitimée sur le plan social et fortement contrainte sur le plan technique (Berger et Luckmann, 1996).

Les stratégies préconisées pour faciliter la circulation des connaissances d'un contexte à un autre ne se centrent plus sur l'entraînement individuel à reconnaître des similarités. Elles misent plutôt sur la mise en place d'artefacts (outils matériels ou symboliques), d'activités collectives, voire d'institutions à la frontière des différents contextes, dont la finalité est de faciliter les collaborations et d'aider aux transformations requises pour passer d'un monde social à l'autre. Parmi ces artefacts, certains que l'on peut qualifier d'objets-frontières peuvent assurer une fonction d'intercompréhension, de coordination et de traduction entre des groupes professionnels ou sociaux différents. Ils sont suffisamment plastiques sur le plan sémantique pour s'adapter aux besoins et aux contraintes locales de ces différents groupes et suffisamment robustes pour maintenir une signification commune minimale entre ceux-ci (Star et Griesemer, 1989; Tumi-Grohn et Enegeström, 2003). De ce fait, ils permettent des rapprochements entre des savoirs différents, facilitant les opérations de transposition qui sont la condition de la circulation de ceux-ci d'un monde social à un autre. Il peut s'agir, par exemple, d'un schéma technique permettant à différents corps de métiers de se coordonner dans la conception d'une machine ou encore d'une base de données partagée par différents acteurs d'une entreprise. Dans la continuité de cette idée, certains acteurs aux expertises plus horizontales que verticales ont un rôle déterminant dans les activités se situant aux frontières sociales, par leurs capacités à tisser des liens entre des groupes différents, à assurer des processus de transposition et à diffuser de nouveaux outils, pratiques ou connaissances d'un contexte à un autre (Buxton, Carlone, et Carlone, 2005; Wenger, 1998). Cette distinction entre expertise verticale et horizontale, proposée par Engeström (1987), renvoie, pour la première, à celle d'un spécialiste d'un domaine restreint, dont la figure s'est beaucoup développée dans nos sociétés modernes caractérisées par une forte division du travail. La seconde, moins habituelle, mais de plus en plus recherchée, renvoie à des acteurs capables de transiter et de faire des liens entre différentes sphères professionnelles ou groupes sociaux, grâce à leur connaissance de ces différents contextes et leur expérience de la mobilité.

En résumé, dans la perspective théorique socioculturelle que nous adoptons sur le transfert, la circulation des connaissances d'un contexte social un autre est possible, mais elle ne peut se faire sans des processus de transposition complexes. Ces opérations sur les connaissances sont peu à la portée d'un novice isolé, d'abord préoccupé par sa bonne intégration dans chaque contexte (un cours, une situation de travail, etc.). Elles peuvent par contre être plus facilement prises en charge collectivement, dans le cadre d'activités instrumentées par des objets-frontières et supportées par des experts horizontaux.

Contexte et problématique de l'étude

Dans cette perspective, nous avons collaboré avec des enseignants, des tuteurs et des responsables d'une formation universitaire en alternance afin d'y intégrer un nouvel outil d'aide au transfert. Nous détaillons quelques aspects de l'organisation de cette formation qui sont importants pour bien comprendre la problématique de la recherche, avant de définir cette dernière plus précisément.

Il s'agit d'une formation universitaire technologique préparant des techniciens supérieurs dans le domaine de la statistique et de l'informatique décisionnelle. Ce cursus est accessible immédiatement après un baccalauréat général, technique ou professionnel et il dure deux ans. Ce type de formation s'insère dans un système national (d'autres formations similaires existent sur tout le territoire français) doté d'un programme pédagogique commun. La plupart des formations de ce type ont une organisation pédagogique universitaire classique : les étudiants y suivent principalement des enseignements à l'université et ont quelques semaines de stage en milieu professionnel au cours des deux ans. La formation que nous avons étudiée est organisée différemment selon un principe d'alternance pédagogique, mais seulement en seconde année. Durant la première année, les élèves ont un statut d'étudiant et suivent principalement des cours à l'université. Ils sont aussi préparés à l'alternance, notamment par des séances consacrées à l'exploration du monde professionnel et des métiers, ainsi que par un accompagnement personnalisé pour la recherche d'une entreprise. Cette première année se termine par un stage de sept semaines chez l'employeur qui a retenu leur candidature. La seconde année, les étudiants basculent sur un statut d'apprenti et réalisent un contrat d'apprentissage de 12 mois⁴. Ils alternent alors des périodes de quinze jours d'enseignement à l'université avec des périodes de même durée dans l'entreprise où ils ont effectué leur stage. Chaque apprenti est encadré par un maître d'apprentissage et un tuteur universitaire. Le rôle du premier est de fixer les tâches à réaliser, d'assurer l'encadrement quotidien de l'apprenti et de procéder à l'évaluation de son activité selon des critères formalisés dans un livret de suivi individuel. Le second a en charge d'expliquer l'organisation du parcours en entreprise au maître d'apprentissage et d'aider ce dernier dans son rôle. Il veille également à la cohérence du parcours de l'apprenti avec l'objectif de la formation et assure le lien avec les enseignements dispensés à l'université.

Les trois acteurs (apprenti, maître d'apprentissage et tuteur universitaire) se rencontrent cinq fois dans l'entreprise au cours de cette deuxième année pour assurer ce suivi : en septembre, décembre, mars, juin et septembre. La première des rencontres consiste à fixer les objectifs pour l'année et les missions plus précises à réaliser jusqu'à la prochaine rencontre en décembre. Les trois suivantes (décembre, mars et juin) se déroulent en trois temps : l'apprenti explique son travail à l'oral ; le maître d'apprentissage l'évalue à l'aide du livret ; puis il fixe les missions à réaliser jusqu'à la prochaine rencontre. La dernière rencontre (septembre) est consacrée à l'évaluation du mémoire de fin d'études et à une plus courte évaluation des missions réalisées.

4. Les contrats d'apprentissage sont possibles dans l'enseignement supérieur en France depuis 1987.

La formation est pilotée par un trio d'acteurs : le chef de département assure la coordination générale de la formation; le directeur des études a la charge de la création des planifications d'enseignement, de la recherche des intervenants et du suivi des étudiants; le responsable du partenariat entreprise a pour fonction d'aider ces derniers à trouver une entreprise. Ces trois acteurs sont également enseignants et tuteurs universitaires. Cette formation se déroule dans un institut universitaire qui comporte d'autres formations de même niveau, mais dans des domaines différents (ex. : Qualité et logistique industrielle; Génie logistique et transport). Toutes sont cependant organisées selon le même principe d'alternance et la même structure managériale. Chose remarquable : il est demandé à tous les enseignants titulaires de cet établissement de tenir un rôle de tuteur universitaire en plus d'exercer leur fonction enseignante, même s'ils ne sont pas spécialistes du domaine professionnel. Les intervenants vacataires, assez nombreux, sont aussi encouragés à assurer des tutorats en entreprise s'ils le peuvent. Il s'agit là d'une politique volontariste de la direction, mise en place dès la création de l'institut pour encourager tous les enseignants à s'impliquer dans l'alternance et à adapter leur pédagogie en conséquence. Cette fonction est d'ailleurs reconnue financièrement.

La recherche menée part du constat effectué par plusieurs enseignants du département Statistique et informatique décisionnelle de la difficulté des étudiants-apprentis à mobiliser les connaissances enseignées à l'université dans le cadre de leur activité sur le terrain professionnel. Or, les entreprises qui accueillent des apprentis de ce département en alternance le font souvent par intérêt pour des connaissances et des compétences qui peuvent permettre de mener des tâches nouvelles au sein de l'organisation. Les responsables de la formation voyaient donc un grand intérêt à rechercher des solutions pour améliorer le transfert de connaissances enseignées. En concertation avec les formateurs, nous avons choisi de travailler à un enrichissement du dispositif de suivi des étudiants-apprentis en situation de travail. Ce dispositif présente la caractéristique de réunir des acteurs issus des deux contextes de la formation (tuteur universitaire, maître d'apprentissage, apprenti). Du point de vue de notre approche théorique, il s'agissait donc d'un espace intéressant pour tenter d'y introduire plus fortement la préoccupation du transfert. Nous avons tenté de le faire en créant un nouvel outil censé avoir les propriétés d'un objet-frontière. Notre hypothèse était qu'un tel outil pourrait inciter les acteurs (tuteurs universitaires, maître d'apprentissage et apprenti) à se préoccuper davantage de cette problématique du transfert en les aidant à trouver des rapprochements entre enseignements et activités de l'apprenti en situation de travail et en les poussant à réaliser collectivement des tentatives de transposition des connaissances d'un contexte à l'autre. Nous espérions également qu'à terme cela entraînerait une dynamique collective de l'équipe pédagogique autour de cette question, conduisant à revoir plus globalement l'organisation du dispositif de suivi.

Méthodologie

Quelles devaient être les caractéristiques d'un tel outil pour qu'il puisse faire fonction d'objet-frontière? Comment le concevoir? Comment ensuite le mettre en œuvre? Nous avons fait l'hypothèse que ces trois questions étaient très liées. Partant de l'expérience menée depuis plusieurs années au sein de notre équipe de recherche en matière de conception de nouvelles ressources d'enseignement ou de formation, nous considérons que les savoirs issus de la recherche ne sont pas suffisants pour assurer que les outils créés sont bien adaptés aux situations éducatives et à l'action des praticiens qui vont les mobiliser (Veillard, Tiberghien et Vince, 2011). Des savoirs issus de la pratique enseignante, et dans notre cas de la pratique tutorale et de la gestion plus globale de la formation, doivent être pris en compte dans les choix de conception et d'implémentation de ces nouvelles ressources. Cela nous a conduits au choix d'une méthodologie de conception et de mise en œuvre menée en collaboration étroite avec plusieurs formateurs. Nous avons suivi un processus en plusieurs étapes.

Nous avons tout d'abord pris le temps d'analyser l'organisation de la formation pour savoir dans quelle mesure elle était favorable ou défavorable à la circulation et à la transposition des connaissances d'un contexte d'apprentissage à un autre, en particulier, des cours donnés à l'université vers les situations de travail. À cette fin, nous avons eu recours à plusieurs sources. En premier lieu, nous nous sommes appuyés sur différents documents, tels que le programme pédagogique national, sa version locale adaptée à l'alternance et le livret de suivi des apprentis en entreprise. Les enseignants et les tuteurs ont également été interrogés par questionnaire pour tenter de cerner leurs préoccupations et leurs pratiques en matière de transfert. Enfin, nous avons mené des entretiens avec les trois responsables de la formation pour approfondir cette question et discuter de la stratégie la plus adaptée pour tenter d'améliorer les transferts de connaissances enseignées en situation de travail. Ces différentes sources d'information ont été triangulées pour en tirer une analyse de la présence ou de l'absence d'incitations ou d'aides des élèves à opérer des transferts de connaissance entre leurs différents contextes d'apprentissage.

À la suite de ce premier travail qui a confirmé l'intérêt de rechercher de nouveaux moyens d'aide au transfert, la conception du nouvel outil a été menée en étroite collaboration avec les cinq enseignants disposant de la plus forte expertise horizontale. Ce type d'expertise était le plus pertinent pour concevoir un outil doté de propriétés d'objet-frontière. Le choix d'une équipe réduite tenait aussi à des raisons de rapidité de conception. Réunir tous les acteurs de la formation, y compris les maîtres d'apprentissage, aurait été long et complexe. Nous avons préféré associer ces derniers plus tard, au moment de l'étape d'expérimentation. De plus, ces cinq enseignants étaient les plus motivés pour un tel travail, conscients de la valeur ajoutée que celui-ci pouvait apporter à la formation, notamment au regard des entreprises.

Les premiers échanges avaient pour but de définir la structure générale de l'outil. Ils ont débouché sur l'idée d'un système de correspondances entre des types de tâches des apprentis et des types de ressources enseignées (concepts, méthodes, outils logiciels) a priori pertinentes pour la réalisation de ces tâches. Le travail de

conception revenait donc, dans un premier temps, à élaborer une typologie des tâches effectuées par les apprentis en situation de travail, puis, dans un second temps, à associer des types de ressources à chacun de ces types de tâches. Notre rôle en tant que chercheurs a consisté à mettre en place et animer un espace de travail permettant aux enseignants de concevoir cet outil. Pour ce faire, nous avons préalablement collecté les informations relatives aux missions réalisées par plusieurs dizaines d'apprentis au cours d'années universitaires précédentes, à partir de livrets de suivi archivés. Nous avons ensuite demandé aux enseignants de faire appel à leur connaissance de ces missions pour classer ces matériaux bruts en différentes catégories de tâches. Ce travail a été mené au cours de deux réunions successives que nous avons animées en veillant à bien laisser les enseignants débattre et décider du choix des catégories et de la structure de la typologie. Ces réunions ont permis d'aboutir à une structure en trois niveaux : domaine, mission et tâche (voir l'annexe 1). Chaque mission relève d'un domaine (études statistiques ou traitement de données) et est réalisée par des tâches successives. La plupart du temps, les apprentis n'effectuent pas toutes les tâches d'une mission. Ainsi, dans le secteur des études cliniques, les méthodes statistiques (T1.1.1 dans le tableau 1) sont généralement définies par des ingénieurs biostatisticiens et formalisées dans des procédures. Mais, dans d'autres secteurs, l'apprenti peut parfois participer à la définition de ces méthodes. La colonne « Remarques » permet de spécifier des informations de ce type.

Au cours d'une troisième réunion, les enseignants ont réfléchi aux concepts, méthodes et outils enseignés présentant un intérêt a priori pour chaque type de tâche. Ils ont fait appel à leur connaissance des différents contenus d'enseignement pour aboutir à un outil permettant la mise en correspondance entre les tâches et les différentes ressources potentielles pour l'action. Dans la dernière colonne, les noms des modules et leur semestre d'enseignement sont précisés pour chaque ressource. Le tableau en annexe 2 montre comment s'effectue cette correspondance sur un extrait de l'outil.

L'étape suivante avait pour but d'expérimenter l'outil en situation en le mettant entre les mains de plusieurs tuteurs et apprentis volontaires dans le cadre du dispositif de suivi de ces derniers en situation de travail. Nous avons essayé de varier les cas en sélectionnant des milieux professionnels différents :

- Un service informatique au sein d'une chambre régionale des métiers et de l'artisanat⁵ (cas 1). Ce service a pour fonction d'assurer la maintenance des bases de données de l'institution. Le travail confié à l'apprenti portait sur le nettoyage d'une base répertoriant les entreprises artisanales de la région.
- Un service de vente dans une entreprise fabriquant des produits pharmaceutiques (cas 2). Les missions confiées à l'apprenti consistaient dans ce cas à alimenter et traiter les données remontées par les agents commerciaux du service (types de produits vendus, volumes de ventes par vendeur, etc.).

5. Les chambres des métiers et de l'artisanat sont des structures régionales sur le territoire français, administrées par des artisans élus, chargées d'assurer des missions de défense des intérêts de leurs membres, de promouvoir le développement des entreprises artisanales et d'offrir des services tels que des formations et des activités de conseil.

- Un département d'informations médicales dans un hôpital psychiatrique (cas 3). Ce département traite les données relatives aux patients afin de permettre aux services de santé d'en améliorer le suivi et d'aider la direction dans sa planification budgétaire. L'apprenti s'est vu confier des tâches d'élaboration de tableaux de bord ou d'outils cartographiques.
- Un pôle qualité des interventions dans un centre régional de pompiers (cas 4). Ce pôle analyse les données relatives aux interventions des sapeurs-pompiers (durée, fréquence, nombre d'intervenants, nature du sinistre) pour en évaluer la qualité et aider à optimiser les ressources humaines. L'apprenti devait réaliser des requêtes sur les bases de données existantes et mettre en forme les données à l'aide d'un logiciel pour aider à la prise de décision des responsables.

Les profils des tuteurs universitaires (enseignants en statistique, en informatique ou dans une matière générale, ayant été ou non en responsabilité dans le département) et des maîtres d'apprentissage (experts en statistique, en traitement de données ou dans un autre domaine) étaient également variés d'un cas à l'autre, notamment sur le plan de leur expertise horizontale pour les premiers.

En tenant compte de la planification de déroulement de la thèse, nous avons pu observer six séances de suivi : dans les deux premiers cas (laboratoire pharmaceutique et chambre des métiers), il s'agissait de la quatrième séance, à la fin juin 2009; dans les deux autres cas (hôpital psychiatrique et centre de pompiers), nous avons pu assister à deux séances successives de suivi de l'apprenti en septembre et décembre 2009. Chaque fois, les échanges verbaux ont été enregistrés. Nous avons préalablement convenu avec les responsables de la formation que les séances se dérouleraient de façon habituelle avant que l'outil ne soit utilisé en fin de séance, soit pour classer les missions prescrites et proposer des ressources enseignées, soit pour discuter de l'apport de l'outil au travail réalisé par l'apprenti.

Les enregistrements de ces séances ont été indexés (description du contenu des échanges sous forme synthétique dans des tableaux synoptiques) et les passages les plus intéressants pour l'étude (lorsque la grille était utilisée) ont été retranscrits. Nous avons étudié ces extraits en nous centrant plus particulièrement sur la façon dont les acteurs (tuteur universitaire, maître d'apprentissage, apprenti) se sont engagés dans la prise en main du nouvel outil, avec les difficultés éventuelles rencontrées. Nous avons aussi été à l'écoute de leurs appréciations et suggestions d'amélioration ou de nouveaux usages. Les résultats de ces analyses ont ensuite été utilisés pour apporter quelques retouches (ajouts de quelques tâches manquantes ou reformulations de certains intitulés jugés trop académiques) et pour élaborer un guide d'utilisation plus précis de l'outil au sein du dispositif tutorial. L'année suivante, l'outil et son guide d'utilisation ont été officiellement introduits dans le livret de suivi et des formations ont été mises en place pour que les apprentis, les tuteurs universitaires et les maîtres d'apprentissage comprennent son fonctionnement. Enfin des réunions régulières entre les différents tuteurs universitaires ont été instaurées pour pallier certaines difficultés sur lesquelles nous reviendrons dans les parties résultats et discussion de cet article.

Résultats

Une organisation pédagogique a priori peu favorable au transfert

Nous ne faisons ici que résumer les grandes lignes de l'analyse de l'organisation de la formation, faute de place⁶. Cette analyse a globalement permis de confirmer que l'organisation pédagogique et didactique encourageait peu la circulation des connaissances et que bien peu de choses pouvaient aider à leur transposition, tant au niveau des écrits que des pratiques des formateurs. Ainsi, sur le plan des documents pédagogiques, le programme national, son adaptation locale et le livret de suivi en situation de travail forment peu ou pas de liens entre les enseignements délivrés et les situations d'alternance ou de stage. Dans le programme, la plupart des enseignements se suffisent à eux-mêmes. Seuls quelques prérequis renvoient à d'autres cours, souvent très proches sur le plan des contenus. Les projets tuteurés sont une exception notable, puisqu'ils doivent être choisis pour mettre les étudiants en situation de réaliser des études associant des notions acquises dans les différentes disciplines. Mais on voit bien que l'on reste ici dans les limites de l'institution d'enseignement, sans réellement considérer le problème du transfert vers les situations de travail.

Les entretiens et questionnaires menés avec les enseignants montrent que la grande majorité d'entre eux font leurs cours sans grande préoccupation des expériences vécues par les étudiants en situation de travail, ni même de ce qui se passe dans les autres enseignements. Cela est d'autant plus vrai que l'intervenant n'est pas titulaire dans l'établissement (vacataire) et qu'il n'assure pas de tutorat. Quelques enseignants (cinq sur les dix-huit intervenants interrogés) s'en préoccupent davantage, sans toutefois avoir beaucoup d'idées sur la façon de faire, hormis l'illustration de certaines notions par quelques exemples tirés de situations professionnelles. Ces enseignants sont ceux qui connaissent le mieux l'ensemble de la formation (connaissance des différents contenus disciplinaires enseignés et des types de tâches professionnelles des apprentis en entreprise) en raison de leur triple rôle, actuel ou passé, de responsable (chef de département, directeur d'études ou responsable des relations avec les entreprises), d'enseignant et de tuteur universitaire.

Dans les parties suivantes, nous allons nous concentrer sur les effets de l'introduction du nouvel outil d'aide au transfert de connaissances dans le dispositif de suivi lors de la phase d'expérimentation. Nous allons voir qu'il ouvre des possibilités nouvelles, mais pose aussi des problèmes inédits qui conduisent actuellement à envisager une reconfiguration de ce dispositif.

Des possibilités nouvelles

Les analyses tirées des observations réalisées dans les différents cas indiquent que l'outil a eu deux premiers effets intéressants que nous n'avions pas anticipés.

6. On se référera au travail de thèse original (Kouamé, 2013) et à un article récent (Veillard et Kouamé, 2012) pour une présentation plus détaillée des différents résultats.

En premier lieu, la typologie a permis aux maîtres d'apprentissage d'avoir une vue globale de l'ensemble des tâches qu'il était possible de confier à un apprenti. Dans deux cas sur quatre, cela leur a donné des idées nouvelles et ils ont décidé d'enrichir les missions de l'apprenti. Par exemple, dans le cas 3 (hôpital psychiatrique), le maître d'apprentissage (une femme) a décidé d'ajouter une tâche de présentation d'un tableau d'indicateurs devant les membres du conseil de direction du département. Elle n'avait pas pensé à le faire avant d'avoir vu la typologie.

En second lieu, l'outil a conduit à détailler les tâches à faire pour réaliser chaque mission. Les tableaux 1 et 2 ci-dessous présentent des exemples de cet effet sur deux missions respectivement dans les cas 2 et 3.

Tableau 1. **Classification d'une des missions dans le cas 3 (Service d'informations médicales d'un hôpital psychiatrique)**

| Prescriptions du MA | Missions Niveau 2 | Tâches Niveau 3 | Ressources |
|---|--|--|---|
| Fabrication de maquettes de tableaux de bord pour les responsables de pôles | T2.1 Traitement de données à usage unique | T2.1.2 Conception d'indicateurs | Statistiques descriptives Algorithmie et programmation Communication écrite |
| | | T2.1.3 Implémentation / tests des indicateurs | <i>Business Object</i> Base de données Cortexte (logiciel dossiers patients) |
| | | T2.1.4 Écriture documentation / mode opératoire | Communication écrite |

Tableau 2. **Classification d'une des missions dans le cas 2 (Service de vente d'un laboratoire pharmaceutique)**

| Prescriptions du MA | Missions Niveau 2 | Tâches Niveau 3 | Ressources |
|--|--|--------------------------------------|---|
| Analyses statistiques à réaliser dans le cadre du mémoire... | T1.1 Étude statistique sur fiches constituées | Toutes les étapes (T1.1.1 à T1.1.10) | <i>A priori</i> , toutes les ressources spécifiées dans la grille |

Dans la première colonne figure la prescription initiale du maître d'apprentissage et, dans les trois suivantes, le résultat de la classification qui conduit à préciser la mission en plusieurs tâches. On observe un effet similaire dans les deux autres cas

(1 et 4). Cette déclinaison en tâches est intéressante pour aider l'apprenti à identifier plus rapidement les étapes successives pour atteindre un objectif fixé. Cela lui permet également d'avoir une vue plus précise de son rôle. Par exemple, dans le tableau 1, on peut voir que l'apprenti n'intervient que sur trois tâches d'une mission intitulée « Traitement de données à usage unique » dans la typologie. À l'inverse, dans le tableau 2, l'apprenti doit réaliser toutes les tâches d'une « Étude statistique sur fiches constituées » qui sera la matière de son mémoire. La typologie est donc, pour l'apprenti, un outil intéressant d'identification et de situation des tâches réalisées dans le cadre d'une étude statistique ou d'un traitement de données plus large. Cela peut être un moyen très utile, en fin de formation, pour l'aider à dresser le bilan des compétences développées et être plus lucide sur ses points forts et ses points faibles.

Sur le point plus précis du transfert, il est encore difficile de tirer des conclusions sur l'impact réel de l'outil. Cependant, dans chaque cas, celui-ci a conduit le tuteur, le maître d'apprentissage et l'apprenti à préciser des ressources potentielles pour chaque type de tâche, comme dans la dernière colonne des tableaux 1 et 2. Dans les cas 3 et 4, lors de la séance suivante en décembre, ce support a permis des échanges avec les apprentis sur les ressources qu'ils avaient tenté d'utiliser avec plus ou moins de succès. L'extrait 1 rapporte un dialogue de ce genre dans le cas 3.

**Extrait 1 – Cas 3 (département informations médicales, hôpital psychiatrique) –
Séance de suivi 2 (Che: chercheur; App: Apprentie; MA: Maître d'apprentissage)**

Che: *Est-ce que vous avez eu des difficultés à utiliser les connaissances qui ont été suggérées sur la grille pour mieux réaliser les missions qui vous ont été prescrites par votre maître d'apprentissage? On avait mis les missions et les connaissances en face. C'était une prévision. Est-ce que vous avez eu des difficultés dans l'utilisation?*

App: *Oui ce n'était pas tout à fait adapté. Là il y avait dans cartographie, il y avait SPSS qui était dans mission cartographie. Excel, pareil, liaison Word Excel, nous on ne fait que la liaison avec Word.*

Che: *Est-ce que les connaissances qui ont été suggérées sur la grille vous ont aidée pour la réalisation des missions?*

App: *Dans la fabrication de tableaux de bord, il y a algorithmie et programmation. Il n'y a pas d'algorithmie.*

Che: *Vous n'en avez pas fait?*

App: *Non.*

Che: *Si vous n'en avez pas fait, ça ne veut pas dire que dans d'autres circonstances ça ne peut pas avoir lieu. Si on vous demande de calculer un indicateur que vous ne savez pas; il faut écrire l'algorithme avant d'écrire le programme.*

MA: *En général, on ne fait pas de statistique analytique. Et puis les logiciels nous donnent les médianes, les moyennes.*

L'outil offre un support aux tuteurs pour questionner l'apprenti sur ce qu'il a pu mobiliser comme types de concepts, méthodes ou logiciels. Dans ce cas, il avait été envisagé de recourir à de l'algorithmie pour structurer la programmation d'une petite application destinée à calculer des indicateurs pour un tableau de bord. Mais cela n'a pas été nécessaire pour deux raisons. D'une part, les logiciels de statistique utilisés dans l'entreprise fournissent automatiquement certaines des informations attendues. D'autre part, l'entreprise n'a pas l'habitude de recourir à ce type de méthode. Comme dans de nombreux cas, les tentatives d'utilisation d'une connaissance enseignée à l'université (ici l'algorithmie) se heurtent à des pratiques professionnelles établies. L'outil que nous avons élaboré n'enlève pas cette difficulté, mais permet de la porter aux yeux des tuteurs et de l'apprenti lors des séances d'évaluation et d'ouvrir la discussion. Par exemple, il peut être décidé d'introduire des tâches moins directement productives, mais intéressantes sur le plan didactique, car elles permettent de mobiliser des connaissances enseignées. La discussion peut aussi revenir sur des tentatives d'utilisation de savoirs avortées, et montrer que des connaissances peuvent quand même être mobilisées moyennant une certaine transposition dont on expliquera le détail du processus.

Une difficulté majeure: l'importance d'une expertise horizontale

La difficulté la plus importante rencontrée porte sur l'expertise nécessaire pour pouvoir vraiment utiliser ce nouvel outil. Dans tous les cas étudiés, il a fallu de nombreux échanges pour arriver à classer les missions et à déterminer quelles étaient les ressources issues de l'enseignement a priori pertinentes pour chaque tâche. Nous avons pu constater que les interventions du tuteur universitaire étaient alors très importantes. L'extrait 2 ci-dessous donne une idée de l'importance de son rôle dans le travail de classification.

Extrait 2 – Cas 2 (Service commercial, laboratoire pharmaceutique) – Séance de suivi 4 (TU: Tuteur universitaire; A: Apprenti; MA: Maître d'apprentissage)

TU: *Analyse des relevés linéaires et des pénétrations, donc c'est des analyses statistiques là que vous avez faites pour le coup?*

À: *Ouais.*

MA: *Ouais.*

TU: *Là on est plutôt dans de la stat.*

MA: *Récupérer des chiffres, les remettre en forme et puis faut faire une petite analyse...*

TU: *Descriptive?*

À: *Ouais plutôt.*

MA: *Ouais.*

TU: *C'est plutôt des stats descriptives, donc ça c'est production statistique de premier niveau. Et avant de ça est-ce qu'y avait... ce que vous appelez récupérer des chiffres, c'est sur fichiers constitués?*

MA: *Ouais.*

- TU: *C'était sur des fichiers qui étaient déjà constitués?*
 MA: *Oui.*
 TU: *D'accord.*
 À: *Oui oui. C'est juste y avait un fichier par mois fallait...*
 TU: *C'est vous qui avez choisi les méthodes statistiques?*
 MA: *Non.*
 TU: *Pas vraiment.*
 MA: *C'est des trucs qui existent.*
 TU: *D'accord. Et est-ce qu'il y a eu une phase de nettoyage des données par exemple?*
 MA: *Non, ça va plutôt bien. Y aurait pu a priori, mais non, c'est assez épuré.*

La tutrice mène clairement l'échange. Elle fait des propositions de missions et de tâches qui sont ensuite validées ou invalidées par l'apprenti et le maître d'apprentissage. Or, il n'est guère possible de tenir un tel rôle sans avoir une certaine expertise horizontale, portant à la fois sur les différents savoirs enseignés et les contenus des activités des apprentis en situation de travail. Le tuteur la possède dans le cas, puisqu'il s'agit d'une enseignante en statistique, ancienne chef du département qui a participé à la conception de l'outil.

A contrario, l'extrait 1 (voir ci-dessus) donne un aperçu de la difficulté pour des enseignants qui ne possèdent pas de ce type d'expertise. Dans ce cas, le tuteur universitaire était une enseignante en anglais pourtant bien investie dans le département. Alors qu'elle était relativement présente lors des phases précédentes de la rencontre, expliquant par exemple en détail l'organisation du dispositif de suivi au maître d'apprentissage ou le questionnant sur les missions confiées, elle est restée volontairement très en retrait lors de l'expérimentation de l'outil, nous invitant explicitement à animer cette partie de l'échange: d'où le fait que nous soyons en première ligne au cours de cette partie de la réunion.

Discussion

Les expérimentations menées dans différents contextes professionnels mettent en évidence que le nouvel outil d'aide au transfert possède des caractéristiques qui le rapprochent d'un objet-frontière. Malgré sa complexité, il a provoqué un réel intérêt dans des contextes professionnels très différents, tant du côté des tuteurs universitaires, des maîtres d'apprentissage que des apprentis, tous y voyant des possibilités nouvelles pour leur propre activité. Par exemple, les apprentis sont souvent inquiets d'un éventuel manque de cohérence entre les tâches qui leur sont confiées en entreprise et les objectifs de la formation. Ils peuvent avoir l'impression, à tort ou à raison, que les missions prescrites sont trop marginales, trop restreintes ou d'un niveau de responsabilité trop faible. Cela peut même les conduire à se démobiliser en situation de travail. Cette inquiétude est partagée par certains maîtres d'apprentissage et tuteurs universitaires qui craignent de mal jouer leur rôle. La typologie fournit

une référence commune et complète sur les tâches types qu'il est possible et souhaitable de prescrire à un apprenti. Le processus de classification aide à lancer des discussions sur le lien entre prescriptions confiées et le périmètre de la formation. Si les tâches confiées aux apprentis sont trop restreintes, il peut conduire à une prise de conscience de la part du maître d'apprentissage et à un enrichissement des missions.

Les cas étudiés montrent aussi que le processus de classification débouche très souvent sur des prescriptions de travail plus détaillées que celles fournies initialement par le maître d'apprentissage. Si l'on se réfère à plusieurs études, ce genre d'explicitation des sous-buts de l'action joue un rôle très important de facilitation de l'engagement de l'apprenti dans les tâches confiées et, partant, de développement de son autonomie (Filliettaz, 2009; Kunegel, 2011). Ces études montrent en effet que les maîtres d'apprentissage peuvent avoir des degrés de précision assez variables dans la prescription des tâches. En particulier, ceux qui n'ont pas l'expérience d'encadrement d'un apprenti en restent fréquemment à la formulation de consignes laconiques, comme celles qu'on transmet à des collaborateurs expérimentés. Si ces derniers peuvent facilement les comprendre, c'est rarement le cas pour de jeunes apprentis novices. Les maîtres d'apprentissage plus expérimentés le savent et aménagent les consignes en conséquence dans un but didactique. Le nouvel outil peut sans doute contribuer à accélérer une prise de conscience, de la part des nouveaux maîtres d'apprentissage, de l'importance de consignes plus détaillées pour des jeunes novices sur les tâches confiées.

Enfin, il peut répondre à une préoccupation fréquente des maîtres d'apprentissage, qui réclament d'être mieux informés sur ce qui est enseigné à l'université. Rappelons que l'intérêt de nombreuses entreprises pour cette formation en alternance vient des connaissances en statistique ou traitement informatique de données que les apprentis peuvent leur apporter. L'outil propose des ressources ciblées en fonction de chaque type de tâche et peut ainsi orienter la sélection des notions et méthodes plus pertinentes.

Mais les opérations de classification des missions puis de sélection des ressources requièrent une bonne expertise des contenus d'enseignement et des missions confiées aux apprentis en entreprise. Ces opérations ne sont d'ailleurs que les premières étapes d'un processus qui nécessite ensuite une transposition de ces contenus enseignés pour pouvoir les transformer en ressources pour l'action en situation de travail. L'outil est donc bien plus difficile à utiliser pour des tuteurs universitaires qui n'ont pas ce type d'expertise horizontale. Nous touchons là une difficulté en partie liée à la décision prise par les fondateurs de l'institut universitaire au début des années 1990 de demander à tous les enseignants d'assurer aussi une fonction de tuteur. On rappelle que le but de cette politique d'établissement est de mobiliser plus fortement ceux-ci dans l'alternance et de les inciter à infléchir leurs pratiques d'enseignement dans le sens d'une prise en compte plus forte des besoins et réalités professionnels. En comparaison, dans d'autres formations en alternance de l'enseignement supérieur, seuls des experts du domaine professionnel assurent des fonctions de tuteur, ce qui leur permet sans doute de comprendre plus facilement le contenu des

tâches des apprentis et de faire des liens avec des contenus d'enseignement assez technique (Veillard, 2000).

À l'issue de l'expérimentation, une nouvelle question s'est donc posée. Fallait-il changer de stratégie en réservant le tutorat aux enseignants bons connaisseurs du domaine professionnel et, si possible, disposant d'une expertise horizontale? L'analyse de l'organisation pédagogique poussait plutôt dans ce sens puisque son objectif, à savoir l'inflexion des pratiques d'enseignement, était manifestement peu atteint: rares en effet sont les enseignants qui cherchent vraiment à construire des liens avec les situations professionnelles dans leurs cours. Malgré tout, cette option a été rejetée dans la mesure où la direction de l'Institut et les responsables du département Statistique et informatique décisionnelle ne souhaitent pas renforcer une tendance déjà existante dans certaines formations à la séparation entre deux types d'enseignants: d'un côté une petite poignée d'experts, enseignant les matières «cœur de métier» et cumulant un grand nombre de tutorats; de l'autre, les enseignants des matières générales (communication, économie, anglais...), principalement tournés vers les enseignements académiques et moins, voire pour certains (notamment les enseignants vacataires) très peu, investis dans le tutorat.

En concertation avec les responsables de la formation, une autre piste a été privilégiée qui ne remette pas en cause cette conception du tutorat très fortement constitutive de la culture de l'établissement. Considérant qu'un guide d'utilisation écrit et des formations ponctuelles à l'utilisation de l'outil, quoique nécessaires et réalisés, ne suffiraient pas à résoudre le problème du manque d'expertise horizontale des tuteurs universitaires, nous avons mis en place des rencontres régulières entre ces derniers. Ces réunions, qui ont lieu entre chaque séance de suivi des apprentis, permettent aux tuteurs les moins experts de rendre compte des intitulés de missions de leur(s) apprenti(s) ainsi que des opérations de classement et de préconisation de ressources réalisées avec l'outil d'aide au transfert. Les tuteurs les plus experts peuvent apporter leurs analyses, contribuer à une validation collective de ces opérations et expliquer, par exemple, comment certains savoirs a priori très académiques (par exemple une méthode de traitement statistique plus avancée qu'un simple tri à plat) peuvent néanmoins être fort intéressants pour une structure professionnelle moyennant quelques adaptations. La mise en place de ces réunions permet donc, à première vue, de constituer progressivement un collectif de tuteurs et une forme d'expertise plus partagée. À plus long terme, ce collectif peut aussi aider à actualiser la typologie en fonction des évolutions de missions dont ils sont témoins dans les entreprises. Ce type de mise à jour a d'ailleurs déjà été réalisé une fois. On voit ici que l'outil joue un rôle d'objet-frontière, non seulement entre les trois acteurs du dispositif de suivi en entreprise (tuteur universitaire, maître d'apprentissage, apprenti) comme cela était prévu au départ, mais aussi entre les différents tuteurs universitaires. D'autres usages restent sans doute à trouver.

Références bibliographiques

- BEACH, K. (2003). Consequential transitions: A developmental view of knowledge propagation through social organizations. Dans T. Tuomi-Grohn et Y. Engeström (dir.), *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing* (p. 39-62). Amsterdam : Pergamon.
- BERGER, T. et LUCKMANN, P. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- BRANSFORD, J. D. et SCHWARTZ, D. L. (1999). Rethinking transfer: A simple proposal with multiples implications. *Review of Research in Education*, chap. 3, vol. 24, 61-100.
- BUXTON, C. A., CARLONE, H. B. et CARLONE, D. (2005). Boundary spanners as bridges of student and school discourses in an urban science and mathematics high school. *School Science and Mathematics*, 105(6), 302-312.
- CHAIX, M.-L. (2007). Alternance et recomposition d'identités d'ingénieurs. Dans F. Merhan, F. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation*, Bruxelles : De Boeck.
- CHEVALLARD, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique du didactique, *Recherche en didactique des mathématiques*, 12(1), p. 73-112.
- COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- DENOYEL, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue française de pédagogie*, n° 128, 35-42.
- DETERMANN, D. K. et STERNBERG, R. J. (dir.) (1993). *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition and Instruction*. Norwood, NJ : Ablex.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki, Finlande : University of Helsinki.
- ERAUT, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. Dans H. Rainbird, A. Fuller et A. Munr (dir.), *Workplace Learning in Context* (p. 201-221). London : Routledge.
- FILLIETTAZ, L. (2009). Les formes de didactisation des instruments de travail en formation professionnelle initiale : une approche comparatiste. *Travail et apprentissages*, 4, 26-56.
- FRENAY, M. (2004). Du transfert des apprentissages au transfert de connaissances. Dans A. Presseau et M. Frenay (dir.), *Le transfert des apprentissages : comprendre pour mieux intervenir* (p. 7-48). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GEAY, A. (2000). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.

- KOUAMÉ, K. D. (2013). *Conception et expérimentation d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées. Cas d'une formation en alternance de Techniciens supérieurs en statistique et traitement informatique de données*, Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2. Récupéré de http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2013/kouame_k#p=0&a=top
- KUNEGEL, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyses des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- MERHAN, F. et BAUDOIN, J.-M. (2007). Alternance, exotopie et dynamiques identitaires. Enjeux et significations du rapport de stage. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 203-223). Bruxelles : De Boeck.
- ONSTENK, J. (2009). Connections of school and work-based-learning in the Netherlands. Dans M. L. Stenström et P. Tynjälä (dir.), *Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation* (p. 187-199). New York : Springer.
- STAR, S. L. et GRIESEMER, J. R. (1989). Institutional ecology, "translations" and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-1939. *Social Studies of Science*, 19, 387-420.
- TUOMI-GROHN, T., ENGESTRÖM, Y. et YOUNG, M. (2003). Conceptualizing transfer: From standard notions to developmental perspectives. Dans T. Tuomi-Grohn et Y. Engeström (dir.), *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing* (p. 1-14). Oxford : Elsevier.
- TYNJÄLÄ, P. (2009). Connectivity and transformation in work-related learning. Theoretical foundations. Dans M.-L. Stenström et P. Tynjälä (dir.), *Towards Integration of Work and Learning. Strategies for Connectivity and Transformation* (p. 11-37). New York : Springer.
- VEILLARD, L. (2000). *Rôle des situations professionnelles dans la formation par alternance. Cas des élèves-ingénieurs de l'ISTP de Saint-Étienne*. Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2. Récupéré de <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2000/lveillard#p=0&a=top>
- VEILLARD, L. (2012a). Transfer of learning as a specific case of transition between learning contexts in a French work-integrated learning program. *Vocations and Learning*, 5(3), 251-276.
- VEILLARD, L. (2012b). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance? *Éducation et Didactique*, VI(1), 47-68.
- VEILLARD, L. et KOUAMÉ, K. D. (2012). Collaboration chercheurs – formateurs pour la conception d'un outil d'aide au transfert de connaissances en formation par alternance. *Travail et apprentissages*, n° 9, 41-61.
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Language, Learning, and Meaning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Annexe 1 : Typologie des tâches des apprentis

| Niveau. 1 Domaine | Niveau 2 Mission | Niveau 3 Tâche | Remarques | |
|---|---|--|--|--|
| D1 Statistique | M1.1 Études statistiques sur fiches constituées | T1.1.1 Définition des méthodes statistiques | En général, les étudiants n'ont pas à définir de méthodes statistiques, surtout au début du contrat d'apprentissage. | |
| | | T1.1.2 Extraction / récupération des données | | |
| | | T1.1.3 Apurement des données (incluant nettoyage et validation) | | |
| | | T1.1.4 Écriture de programmes statistiques | La programmation permet une bonne reproductibilité des méthodes utilisées. Exemple : elle très demandée dans les études cliniques. | |
| | | T1.1.5 Écriture documentation / mode opératoire | Liée au T1.1.4. Si pas de T1.1.4, pas de T1.1.5. | |
| | | T1.1.6 Production de statistiques de 1 ^{er} niveau | Cette tâche présente de l'intérêt en l'absence d'écriture de programme statistique. | |
| | | T1.1.7 Production de statistiques de 2 ^e niveau | | |
| | | T1.1.8 Analyse et validation | | |
| | | T1.1.9 Élaboration de rapports | | |
| | | T1.1.10 Présentation orale | | |
| | M1.2 Enquêtes | T1.2.1 Relations avec le commanditaire / analyse des besoins / définition de l'enquête / échantillonnage | | |
| | | T1.2.2 Élaboration de questionnaires | | |
| | | T1.2.3 Création du masque de saisie | | |
| | | T1.2.4 Passation | | |
| | | T1.2.5 Saisie / Apurement | | |
| | | T1.2.6 Production de statistiques de 1 ^{er} niveau | | |
| | | T1.2.7 Production de statistiques de 2 ^e niveau | Méthodes assez rares dans les enquêtes. | |
| | | T1.2.8 Analyse et interprétation des résultats | | |
| | | T1.2.9 Élaboration / rédaction du rapport | | |
| | | T1.2.10 Présentation orale | | |
| | M1.3 Formation | T1.3.1 Conception d'une formation | | |
| | | T1.3.2 Réalisation de supports | | |
| | | T1.3.3 Animation de formation | | |
| | M1.4 Choix d'un logiciel statistique | T1.4.1 Analyse des besoins | Tâche assez rare et s'appuyant sur des compétences très peu enseignées dans la formation. | |
| | | T1.4.2 Écriture CDC | | |
| | | T1.4.3 Étude comparative | | |
| | | T1.4.4 Implantation – mise en place | | |
| | D2 Traitement de données | M2.1 Traitement à usage unique | T2.1.1 Extraction de données | |
| | | | T2.1.2 Conception d'indicateurs | |
| | | | T2.1.3 Implémentation – tests des indicateurs | |
| T2.1.4 Écriture documentation / mode opératoire | | | | |
| T2.1.5 Présentation orale des indicateurs | | | | |
| T2.1.6 Formation des utilisateurs | | | | |

| Niveau. 1 Domaine | Niveau 2 Mission | Niveau 3 Tâche | Remarques |
|-----------------------------------|---|--|-------------------|
| D2 Traitement de données | M2.2 Reporting (tableau de bord) | T2.2.1 Analyse des besoins et de l'existant | |
| | | T2.2.2 Conception des maquettes et des indicateurs | |
| | | T2.2.3 Développement des applications : écriture des requêtes, calcul des tableaux de bord, environnement programmation Web dynamique, tests | |
| | | T2.2.4 Implémentation – tests des indicateurs | |
| | | T2.2.5 Interface utilisateur (consultation des résultats, des indicateurs), Web environnement | |
| | | T2.2.6 Écriture documentation / mode opératoire | |
| | | T2.2.7 Présentation orale des indicateurs | |
| | | T2.2.8 Formation des utilisateurs | |
| | M2.3 Mise en place ou migration d'une base de données | T2.3.1 Analyse des besoins et de l'existant | Tâche assez rare. |
| | | T2.3.2 Conception de la base | |
| | | T2.3.3 Développement de la structure de la base | |
| | | T2.3.4 Développement de requêtes | |
| | | T2.3.5 Développement des interfaces utilisateurs (saisie/ consultation) | |
| | | T2.3.6 Alimentation de la base | |
| | | T2.3.7 Écriture documentation / mode opératoire | |
| T2.3.8 Formation des utilisateurs | | | |

Annexe 2: Mise en lien entre tâches, ressources et enseignements

| Niveau. 1 Domaine | Niveau 2 Mission | Niveau 3 Tâche | Ressources potentielles | Modules correspondants (le premier chiffre du code correspond au n° de semestre) |
|----------------------------|---|---|---|--|
| D1 Statistique | M1.1 Études statistiques sur fiches constituées | T1.1.1 Définition des méthodes statistiques | Statistiques descriptives | ST111 Stat descriptives à une et deux variables |
| | | | | ST113 Études statistiques 1 |
| | | | | ST211 Études statistiques 2 et Séries chronologiques |
| | | | | ST112 Probabilités 1 |
| | | | | ST212 Probabilités 2 |
| | | | Analyse de données | ST312 Analyse de données 1 |
| | | | | SR412 Analyse de données 2 |
| | | | Estimations et tests | ST212 Introduction à la statistique inférentielle |
| | | | | ST311 Estimation et tests |
| | | | | ST413 Tests non paramétriques |
| | | Régression et Anova | ST311 Régression / Anova 1 | |
| | | | ST411 Régression / Anova 2 | |
| | | Méthodes statistiques spécifiques (du métier) | ST313 Application de la statistique Projets tuteurés | |
| | | T1.1.2 Extraction / récupération des données | Base de données (SQL) | CS222 Bases de données |
| | | | | CS321 SIBD |
| | | | Algorithmie et programmation (VBA) | CS122 et CS222 Algorithmie et programmation |
| | | T1.1.3 Apurement des données (incluant nettoyage et validation) | Bureautique | CS122 Bureautique |
| | | | Traitement à la main avec Excel / Access | ST113 et ST211 Études statistiques |
| | | | Base de données et programmation classique : VBA Access / VBA Excel / SAS-SQL | CS122 et CS222 Algorithmie et programmation |
| | | | | CS222 Bases de données |
| | | | | CS222 et CS321 SAS |
| CS321 SIBD | | | | |
| Statistiques descriptives | ST111 Stat descriptives à une et deux variables | | | |
| | ST113 et ST211 Études statistiques | | | |
| Quelques tests spécifiques | ST311 Estimation et tests | | | |
| | ST413 Tests non paramétriques | | | |

Pratiques d'alternance et référentiels professionnels Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA

EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOUI

Liminaire

1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOUI, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOUI, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOUI, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

Pratiques d'alternance et référentiels professionnels

Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA

EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

RÉSUMÉ

Cet article analyse la pratique d'alternance dans le secteur de la formation en travail social, et plus particulièrement celle de la formation d'assistant de service social.

Les références mobilisées dans les pratiques des formateurs de stage, acteurs de la formation en alternance, sont interrogées au regard de l'introduction de référentiels professionnels / compétences qui sont venus accompagner une réforme d'ampleur des diplômés du travail social en France dans les années 2000.

Cette contribution prétend analyser les pratiques d'accueil en stage d'étudiants et d'étudiantes en travail social sous le prisme de l'introduction de ces nouveaux outils. Elle prend appui sur un matériau empirique recueilli lors d'une observation participante. La méthodologie retenue est celle de la construction de monographies à partir des situations d'étudiants et de leurs formateurs de stage rencontrés dans le cadre de la formation.

Les résultats de cette empirie conduisent à la conclusion que l'usage des référentiels professionnels dans les pratiques d'accompagnement des stagiaires varie

selon les profils des formateurs. Une segmentation générationnelle fait apparaître trois catégories qui se distinguent selon l'expérience professionnelle et celle de l'accueil en stage acquises dans le temps. La transmission d'une culture professionnelle homogène est ainsi interrogée à travers ces pratiques d'alternance.

ABSTRACT

Co-operative Education practices and professional standards Social worker training in France

Yvette MOLINA

EHESS, Maurice Halbwachs Centre and Institute of Social Training of the Yvelines, France

This article analyses the use of Co-operative Education in the field of social work training, and more specifically, for training child protection workers.

The references mobilized in the practices of internship trainers, the actors of Co-Operative Education, are investigated in relation to the introduction of professional/skills standards that came with a major reform to social work degrees in France in the 2000s.

This contribution aims to analyse the practices for welcoming students into social work internships through the introduction of these new tools. It is based on empirical material collected through participant observation. The methodology is the construction of monographs from situations that students and their internship trainers encountered in the course of training.

The results of this empirical study lead to the conclusion that the use of professional standards in supervision practices varies according to trainer profiles. A generational segmentation reveals three categories that differ according to professional experience and experience acquired during internships over time. The transmission of a homogenous professional culture is analysed through these Co-operative Education practices.

RESUMEN

Prácticas de alternancia y referenciales profesionales. El caso de la formación de asistente en servicio social en Francia

Yvette MOLINA

EHESS, Centro Maurice Halbwachs e Instituto de formación social de Yvelines, Francia

Este artículo analiza la práctica de alternancia en el sector de la formación en trabajo social y más precisamente en la formación de asistente en servicio social. Los referentes movilizados en las prácticas de formadores en prácticas, actores de la

formación en alternancia, se cuestionan respecto a la introducción de referenciales profesionales/habilidades que han acompañado una amplia reforma de los diplomados en trabajo social en Francia durante los años 2000. Esta contribución trata de analizar las formas de integración en periodo de prácticas de estudiantes en trabajo social bajo el prisma de la introducción de esas nuevas herramientas. Se apoya sobre un material empírico recogido durante una observación participante. La metodología empleada fue la construcción de monografías a partir de situaciones de estudiantes y de sus formadores de práctica encontrados en el marco de la formación. Los resultados de esta investigación conducen a la conclusión que el uso de los referenciales profesionales en las prácticas de acompañamiento de los practicantes varía de acuerdo con los perfiles de los formadores. Una segmentación generacional facilita el surgimiento de tres categorías que se distinguen de acuerdo con la experiencia profesional y la experiencia de integración en prácticas adquiridas a través del tiempo. Se puede así interrogar la transmisión de una cultura profesional homogénea a través de dichas prácticas de alternancia.

Introduction

L'alternance, dans la formation au travail social en France, est une pratique inscrite dès les débuts historiques de la professionnalisation du secteur. Les mutations opérées dans les années 2000 confirment le principe de l'alternance et, parallèlement, des référentiels professionnels sont venus renforcer la dimension prescriptive de la formation pour l'ensemble des diplômes du travail social. Ces mutations interrogent les pratiques des acteurs de la formation. La norme des « référentiels » professionnels devient-elle la nouvelle référence dans les pratiques de formation en alternance? Comment l'évaluation de l'acquisition de la professionnalité prend-elle place avec ces nouveaux dispositifs dans la pratique d'accueil en stage? Comment s'opère la transmission d'une culture professionnelle dans ce nouveau contexte? Cet article analyse les pratiques d'alternance dans ce cadre contraint induit par l'introduction des référentiels professionnels.

Il est abordé, dans une première partie, la place occupée par le modèle de l'alternance dans les formations sociales en France. Dans un second temps est explicité comment l'introduction de référentiels professionnels / compétences entend définir de façon prescriptive la profession et ses activités et comment les textes préconisent les modalités d'évaluation de l'acquisition de la professionnalité des étudiants et des étudiantes dans le cadre de l'alternance. Dans une deuxième partie, sont présentées les pratiques d'alternance à travers l'accueil en stage des étudiants. Une analyse d'un matériau empirique permet de proposer une typologie des pratiques d'accueil en stage sous le prisme de l'usage des référentiels professionnels et des savoirs disciplinaires mobilisés.

L'alternance dans les formations du travail social en France

L'alternance, un idéal-type pour la professionnalisation du secteur social

Historiquement, la formation en travail social s'est forgée sur la construction de l'alternance (Le Tallec, 2004; Guerrand et Rupp, 1978). Christine Rater-Garcette (1996) évoque des professionnels « entièrement tournés vers l'action ». Ainsi, les premières écoles de service social affirment la place de la pratique dans la formation : « Derrière la théorie, c'est la pratique que nous visons; il n'est pas étonnant que celle-ci prenne dans nos horaires une place prépondérante, c'est elle qui donne le savoir-faire. S'arrêter sur la pratique, ce n'est pas s'y immobiliser, aussi bien notre idéal n'est pas l'adresse routinière mais l'habileté professionnelle » (Rater-Garcette 1996, p. 131)¹.

De nos jours, la formation dans le secteur social reste encore très attachée à l'alternance. Les dernières réformes des diplômes et les orientations affichées par le Ministère en sont la démonstration. Les textes précisent ce qui suit :

L'alternance est un principe majeur de la formation préparant au diplôme d'État d'assistant de service social. Ce principe est fondateur du socle d'acquisition des compétences nécessaires à la qualification professionnelle de l'assistant de service social. L'alternance est un mode dynamique d'intégration de connaissance et de compétences [...] L'alternance représente donc un enjeu fondamental de réussite du parcours de formation².

Si la place de l'alternance est fortement ancrée depuis ses débuts historiques, il faut y voir aussi un positionnement par rapport à l'université et son rapport à la professionnalisation³. L'alternance, dans les formations sociales, a toujours été considérée comme l'un des vecteurs phares de la socialisation professionnelle. Elle prend appui sur l'idée qu'elle permet, hors les murs d'un enseignement de savoirs théoriques, l'élaboration de savoirs d'expérience. De ce point de vue, l'alternance est alors considérée, par le secteur, comme le modèle idéal typique de la transmission d'une culture professionnelle, voire l'espace d'une construction identitaire dans un processus de socialisation professionnelle. Cette dernière est explicitée par Claude Dubar (2010), comme « un processus de projection personnelle dans une carrière future par identification aux membres d'un groupe de référence [...] Cette identification anticipée facilite l'acquisition, par avance, de la part des individus concernés, des normes, valeurs et modèles de comportement des membres de ce groupe de référence » (p. 136).

-
1. Extrait d'un article de l'École pratique de formation sociale de Charonne dans *Institutions Action populaire* 1908 (Archives de Vanves).
 2. Arrêté du 29/06/2004 relatif au diplôme d'État d'assistant de service social et circulaire DGAS du 31/12/2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'État d'assistant de service social, p. 6.
 3. La formation en travail social en France est dispensée dans des instituts spécialisés et non à l'université depuis les premières écoles d'assistant de service social qui ont vu le jour au début du XX^e siècle. Un projet de création de Hautes Écoles en travail social, comme on en trouve en Belgique et en Suisse, est en construction.

L'introduction des référentiels professionnels dans la formation

L'ensemble des diplômes du travail social a été touché par une réforme d'ampleur durant les années 2000.

Les transformations relatives à l'organisation nouvelle de la formation introduisent de la transversalité et des passerelles entre les diplômes du travail social par la mise en place d'un cadre prescriptif plus lisible, mais aussi plus contraignant. Ce cadre, initialement conçu dans le champ de la formation, traduit une volonté de la part des instances de régulation (tutelle de l'État) d'amener des changements de pratiques professionnelles qui s'imposeraient aux groupes dans une logique hétéronome (Molina, 2013).

Il est attendu des travailleurs sociaux qu'ils adaptent leurs interventions aux nouvelles problématiques émergentes, aux nouvelles questions sociales dans un contexte de crise sociale et économique. Ce principe repose sur la construction d'une formation organisée, sur le plan collectif, selon des référentiels communs au niveau national. Chacun des diplômes se veut générique et non spécialisé afin de «favoriser la mobilité intersectorielle» et de lutter contre «l'usure professionnelle⁴».

Ainsi, dès 2004, des référentiels professionnels ont été introduits pour chacune des professions et des filières de formation correspondantes⁵. Ces référentiels sont construits selon un schéma identique fondé sur un triptyque: 1) un référentiel professionnel qui définit la profession et son contexte d'intervention, ses activités (fonctions et tâches spécifiques de la profession) et ses compétences exprimées en termes de savoirs professionnels, 2) un référentiel de certification qui spécifie les épreuves permettant l'accès au diplôme pour chacun des domaines de compétences, 3) un référentiel de formation qui prépare à l'acquisition des compétences.

Par ailleurs, avec la réforme des diplômes, une nouvelle terminologie vient nommer le terrain de stage: le «site qualifiant». Cette nouvelle dénomination prétend modifier les modalités d'accueil en stage jusqu'alors mises en œuvre. Si le «site qualifiant» participe de la qualification de l'étudiant, l'arrêté du 29 juin 2004 relatif au diplôme d'État d'assistant de service social⁶ définit celui-ci comme l'un des éléments de la qualité du projet pédagogique de l'établissement, qui participe de l'acquisition de compétences déclinées dans le référentiel professionnel. Le site qualifiant veut se démarquer de l'ancien modèle qui était celui du tutorat et de la relation duelle entre «le stagiaire» et son «formateur terrain»:

... il affiche la volonté d'inscrire les stages professionnels dans un cadre transversal, qui va enrichir le processus de qualification, à travers deux dimensions: – l'élargissement des lieux de stages, – l'élargissement des pratiques professionnelles observées en passant d'une relation de transmission exclusivement duale avec un assistant de service social à une relation

4. Ministère des Solidarités et de la Cohésion sociale, *Orientations pour les formations sociales 2011-2013*, mars 2011, p. 24.

5. Il existe en France 14 diplômes du travail social inscrits dans le code de l'action sociale et des familles.

6. Premier diplôme à avoir été réformé entre 2004 et 2009.

avec une équipe pluri-professionnelle, sous la coordination du référent de site qualifiant⁷.

L'accueil en stage se veut donc plus transversal, pluridisciplinaire, plus collectif au sein des structures sociales afin de socialiser les futurs professionnels à des logiques de travail décloisonnées et horizontales.

L'évaluation des compétences dans les textes de la réforme

Comment les textes des réformes ont-ils introduit la question de l'évaluation du parcours de formation de l'étudiant ou de l'étudiante et donc de l'acquisition de sa professionnalité à travers l'alternance?

Les textes relatifs au diplôme d'État d'assistant de service social⁸ font émerger quatre temps d'évaluation. Le premier est relatif à l'entrée en formation au moment des épreuves d'admission (ou de sélection)⁹. Il est précisé que ces épreuves visent à «apprécier l'aptitude du candidat [...] à l'exercice de la profession¹⁰». Il faut noter que cette évaluation relative à l'aptitude professionnelle se situe *ex ante* formation. Le second temps aborde l'acquisition de compétences au moment de la formation pratique (12 mois de stage)¹¹. Cette dernière est considérée comme un lieu d'acquisition des compétences conformément au référentiel professionnel. Le troisième temps concerne le parcours de formation de l'étudiant. C'est le livret de formation qui rend compte du cursus de formation (théorique et pratique)¹².

Il appartient à l'établissement de formation de produire «une évaluation globale du parcours de formation» (stages et enseignement en établissement) dans laquelle doivent apparaître les acquisitions en termes de compétences. Le quatrième temps est relatif à l'évaluation dans le cadre de la certification pour l'obtention du diplôme. Les textes préconisent que les formateurs ou référents de site qualifiant fassent partie intégrante des évaluateurs pour la certification. Ainsi, l'évaluation est abordée comme une «co-évaluation» entre site qualifiant et établissement de formation. C'est le formateur de stage qui se trouve en première ligne de l'évaluation, du fait de sa proximité directe et quotidienne avec le stagiaire. En effet, il est attendu qu'il accompagne celui-ci dans l'acquisition d'une ou de plusieurs compétences, qu'il suive la progression des ses acquisitions et dresse des bilans réguliers.

Globalement, les textes de la réforme renforcent la place des formateurs de site qualifiant dans leur rôle d'accompagnement et d'évaluation de la professionnalité.

7-8. Circulaire DGAS/4A/2008/392 du 31 décembre 2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'État d'assistant de service social, p. 9-10. Circulaire DGAS/4A/2008/392 du 31 décembre 2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'État d'assistant de service social, p. 9-10.

9. L'entrée en formation sociale est soumise à des épreuves d'admissibilité et d'admission (épreuves écrites de culture générale et épreuves orales de motivation).

10. Article 3 de l'arrêté du 24 juin 2004.

11. Circulaire DGAS/4A/2008/392 du 31 décembre 2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'État d'assistant de service social, p. 9-10.

12. Le livret de formation récapitule, à l'issue de la formation, le parcours sur les trois ans. Sont portés les éléments d'appréciation de la scolarité de l'étudiant tant sur le plan des acquisitions théoriques (notes, contrôle continu) que des acquisitions pratiques à travers les évaluations de stage par les sites qualifiants. Il peut donner lieu à examen au moment du jury final. Les appréciations de stage sont alors prioritairement visées.

Si, dans le cadre de l'alternance, l'évaluation du parcours de formation de l'étudiant ou de l'étudiante est intégrée dans un cadre prescriptif (Richard, 2010), notamment celui du référentiel professionnel, les pratiques d'alternance sur les terrains de stage prennent-elles en compte ces nouvelles normes?

Pratiques d'alternance et usage des référentiels professionnels

La référence aux compétences (Courpasson et Livian 1991; Dugué 1994; Brangier et Tarquino 1998; Dietrich 2000) apparaît comme centrale pour l'acquisition de la professionnalité. Qu'en est-il dans les pratiques? Cette deuxième partie analyse comment s'organisent les pratiques d'alternance au regard des usages des référentiels professionnels, et plus spécifiquement du référentiel de compétences, en situation de stage. Pour ce faire est utilisé un matériau empirique issu de monographies réalisées dans le cadre de la formation des assistants de service social.

Méthodologie de la collecte de données

Le matériau empirique porte sur 16 monographies effectuées sur l'année universitaire 2011-2012.

Ces monographies sont issues d'observations participantes à partir de visites de stage effectuées dans diverses organisations sociales privées ou publiques: service social hospitalier, foyer de vie dans le champ du handicap, institut médico-éducatif (IME), service social polyvalent en conseil général, centre de soins d'accompagnement et de prévention en addictologie (CSAPA), centre d'hébergement et de réinsertion sociale (CHRS), aide sociale à l'enfance.

Les étudiants d'un établissement de formation de la région parisienne concernés étaient répartis sur les trois années de formation préparant au diplôme d'État d'assistant de service social et accueillis en stage professionnalisant pour une durée de plusieurs mois (de 1 à 7 mois).

L'évaluation des compétences dans l'alternance

Si les textes font état de quatre temps spécifiques pour l'évaluation des compétences dans le processus de professionnalisation, l'observation des pratiques nous conduit à repérer sept moments clés tout au long des trois années de formation: 1. Les travaux réalisés par les étudiants au sein de l'établissement de formation portent sur les enseignements théoriques en lien avec les situations rencontrées en stage. Ce qui est recherché ici est «l'alternance intégrative» (Malglaive, 1993) à travers l'appropriation de connaissances liant les enseignements et les pratiques, les observations, développées sur les sites qualifiants, la capacité d'analyse des expériences vécues en situation par le ou la stagiaire; 2. Des visites de stage sont organisées sur chaque site qualifiant. Le «formateur école» se rend sur le site afin d'établir un bilan de la progression de l'étudiant ou de l'étudiante. Il rencontre le formateur de stage avec le ou la stagiaire. L'évaluation porte sur les objectifs de stage à partir de

différents supports possibles (projet de stage de l'étudiant ou de l'étudiante, référentiel professionnel, objectifs pédagogiques fixés par l'établissement de formation, livret d'accueil du stagiaire élaboré par le site qualifiant...); 3. Des bilans réguliers et formels sont proposés au sein du site qualifiant entre les référents professionnels et le ou la stagiaire afin d'évaluer la progression. Ces temps sont finalisés par l'évaluation de stage et donnent lieu à l'appréciation finale qui apparaît dans le livret de formation en vue de la présentation de l'étudiant ou de l'étudiante au diplôme d'État; 4. Les évaluations informelles se déroulent au détour de situations rencontrées. Lorsque le stage évolue de façon positive pour le stagiaire comme pour le formateur site qualifiant, la tendance sera à des évaluations plus informelles. En revanche, lorsque le stage ne s'effectue pas comme le souhaiterait l'une ou l'autre des parties, des temps plus formalisés sont organisés et les visites de stage sont alors anticipées ou provoquées plus rapidement; 5. Les ateliers en établissement de formation sont des lieux d'expression de la parole des étudiants quant au vécu et aux expériences en stage. Ils ont pour finalité la professionnalisation à travers l'analyse des compétences, de l'expertise, l'élucidation des contraintes et des enjeux en milieu professionnel (Fablet, 2004). En ce sens, ils ont une visée formative. L'activité qui est ainsi analysée porte sur les valeurs, les croyances, les représentations, les normes au regard des situations rencontrées sur les lieux de stage. Ils donnent à voir comment l'étudiant appréhende ces réalités dans l'évaluation du parcours de formation; 6. Les entretiens individuels entre étudiant et formateur école dans le cadre du parcours de formation individualisé sont le reflet d'une adaptation aux situations singulières des étudiants au-delà des référentiels; 7. Les commissions pédagogiques au sein des établissements de formation dotés d'une « instance technique et pédagogique » permettent d'évaluer pour chacun des étudiants la progression au cours de la formation. Les appréciations de stage sont là aussi prises en compte de façon appuyée et elles demeurent un élément clé pour l'évaluation globale de l'étudiant.

L'évaluation des compétences des étudiants, dans le cadre de l'alternance, traduit ainsi l'évaluation de l'acquisition de la professionnalité par les formateurs des établissements de formation et des terrains de stage. Ce processus d'évaluation participe ainsi de la reproduction d'une culture de métier par le contrôle/évaluation de leurs pairs par les professionnels engagés dans la formation. Dans la sociologie des professions, Larson (1977) qualifie ce processus de « monopole » par le « contrôle de leur propre expertise ».

La transmission d'une culture de métier par l'alternance

La pratique de l'alternance dans les formations sociales relève d'un accompagnement au sens où Maëla Paul (2009) définit ses trois visées : la socialisation, l'autonomisation et l'individualisation. La construction du parcours individualisé se traduit à la fois en établissement de formation et sur les sites qualifiants. L'étudiant dispose d'un « référent formateur » permanent disponible pour aborder toute question relevant

de son parcours de formation et de la présence d'un « référent professionnel » en site qualifiant.

L'acquisition des compétences s'opère alors selon un double mode : d'une part, les compétences collectives, telles qu'elles sont identifiées dans les référentiels professionnels, et, d'autre part, les compétences individuelles que l'étudiant va acquérir ou développer dans un processus de conversion identitaire à travers la socialisation professionnelle (Kaddouri *et al.*, 2008). C'est ce que les professionnels nomment « le positionnement professionnel » ou bien encore « la posture professionnelle ». À savoir, un ensemble de normes et de valeurs professionnelles, qu'elles soient explicites ou implicites (Boussard *et al.*, 2010). Autrement dit, au-delà des techniques et des méthodes d'intervention que l'étudiant doit acquérir et qui sont objet d'évaluation objectivée à travers des grilles d'évaluation, d'autres paramètres de la compétence professionnelle sont également identifiés en termes d'acquisition : la posture, l'attitude en formation. Celle-ci est-elle conforme aux valeurs, aux exigences de la profession ?

L'alternance peut se lire à travers trois niveaux d'analyse. Au niveau macrosocial, elle représente à la fois la transmission d'une culture professionnelle avec ses codes et ses valeurs tels qu'ils sont élaborés, véhiculés par la communauté professionnelle au-delà du cadre prescriptif des référentiels professionnels. Elle se décline au niveau mésosocial dans le cadre des organisations ou des entités de travail, selon une logique d'adaptabilité aux missions, aux fiches de poste, aux publics dont s'occupent les professionnels et les stagiaires. Enfin, l'alternance s'applique au niveau microsociale dans le sens où elle fait partie intégrante du processus de professionnalisation du futur professionnel selon son parcours singulier, son histoire, sa façon d'appréhender la profession suivant la conception dont il est porteur, les ficelles du métier acquises en situation, les savoirs théoriques transformés en savoirs pratiques, ses expériences personnelles, etc. (Vanhule, Baslev et Buysse, 2012). Elle participe de la conversion identitaire de l'individu dans sa trajectoire individuelle, dans sa « fabrication » professionnelle telle que Hughes (1958) l'a théorisée dans son illustration connue de la fabrication du médecin. Certains auteurs proposent dans une typologie de la professionnalisation une catégorie nommée « culturelle et identitaire » (Demazière, Roquet et Wittorski, 2012). Cette catégorie correspond à l'accumulation d'expériences dans la réalisation d'une tâche pour mieux la maîtriser, enrichir son savoir-faire dans un processus cumulatif et continu dans un parcours fait de mobilités d'emploi ou de ruptures professionnelles.

Pratiques hétérogènes et segmentation générationnelle

Les résultats de l'analyse des monographies nous renseignent sur l'hétérogénéité des pratiques quant à la construction et à la transmission de la culture de métier sur les lieux de stage. Ils se distinguent notamment par la place occupée par le référentiel de compétences et par le projet du stagiaire, mais aussi par la référence faite à la profession ou au métier.

À partir de ce matériau empirique est proposée une typologie dans laquelle est analysé l'usage du référentiel professionnel / compétences selon un certain nombre de variables convergentes (voir le tableau 1). Des tendances récurrentes apparaissent à travers cinq variables : 1) la temporalité dans laquelle s'inscrit la pratique professionnelle du formateur en site qualifiant, 2) son expérience de l'accueil des stagiaires, 3) la formation ou non du professionnel à la fonction de formateur en stage, 4) le type d'accueil proposé dans la structure (sous forme de tutorat stagiaire/formateur ou collectif stagiaire/équipe), 5) l'évaluation du stagiaire en termes d'identité professionnelle. Ces cinq variables sont croisées avec trois types de formateurs de stage dans le cadre de l'accompagnement à la professionnalisation du stagiaire.

Le croisement entre les cinq variables identifiées et les trois catégories types de formateurs permet de situer si le référentiel professionnel se présente comme un outil de professionnalisation dans la transmission d'une culture professionnelle en situation de stage.

Le premier résultat de cette étude fait apparaître, à l'analyse des données, que les situations rencontrées le plus fréquemment pour les 16 monographies étudiées sont de type 1 (voir le tableau 1). Autrement dit, pour cette catégorie, la référence majeure mobilisée par le formateur de stage est celle de sa propre expérience professionnelle, voire de son expérience de stage quand le formateur était en situation de formation pratique quelques années auparavant (soit pour cette catégorie entre dix et vingt ans)¹³.

Le second résultat indique que le référentiel professionnel / compétences est très peu utilisé dans les pratiques d'alternance sur les sites qualifiants qui accueillent les étudiants en stage. Tout se passe comme si la transmission de la culture du métier, la construction de l'identité professionnelle s'opéraient à travers les habitus des travailleurs sociaux en activité. En effet, le référentiel, s'il dit être connu par les formateurs sur site qualifiant et par les étudiants, ne se présente pas comme un outil de référence utilisé. Ce constat est à nuancer pour les jeunes générations de formateurs de stage qui ont été socialisés sur la base de cette norme, c'est-à-dire le type 3 (pratique professionnelle entre deux et cinq ans), et qui privilégient le référentiel professionnel / compétences comme outil de référence pour l'accompagnement du stagiaire et l'évaluation de ses acquisitions professionnelles. Il est indiqué par ces mêmes formateurs, de surcroît des jeunes professionnels dont la pratique d'accompagnement en stage est très limitée (moins de trois ans, sinon inexistante), que le référentiel offre un cadre rassurant pour l'accompagnement des stagiaires.

Un troisième résultat fait apparaître que, dans la pratique d'accueil en stage, la référence la plus fréquemment rencontrée est l'expérience professionnelle pour le type 1 et pour le type 2. La construction identitaire du stagiaire se forge de façon très prégnante à partir de l'expérience, du vécu du stagiaire, mais aussi des connaissances professionnelles pratiques capitalisées par le formateur.

13. Ce qui représente sur les 16 situations étudiées : treize situations de type 1, trois situations de type 2, trois situations de type 3 (deux situations connaissent des binômes de formateurs avec des profils différents des types 3 et 2 et des types 1 et 3). Le type 1 concerne des formateurs de stage avec une ancienneté de plus de 10 à 20 ans, le type 2 de 10 à plus de 5 ans et le type 3 entre 2 et 5 ans d'ancienneté.

Un quatrième résultat mesure les savoirs disciplinaires mobilisés dans l'accompagnement des stagiaires tels que les formateurs les identifient. Ils sont très hétérogènes (voir le tableau 2). Néanmoins, les disciplines les plus nommées sont la législation / politiques sociales, puis la méthodologie d'intervention professionnelle (approche systémique, intervention sociale d'aide à la personne, etc.). Les formateurs, pour 4 situations sur les 16 étudiées, n'identifient pas le champ disciplinaire de référence dans leur accompagnement (2 pour chacun des types 1 et 2). Ce résultat peut être corrélé avec la pratique d'accompagnement basée sur l'expérience professionnelle du formateur pour ces deux types.

Un cinquième résultat apporte un éclairage sur la nature de l'évaluation à la professionnalité. Celle-ci porte pour les types 1 et 2, sur les « postures » et « attitudes professionnelles » des stagiaires.

Un sixième résultat concerne le projet de stage. Ce dernier est l'émanation d'une production personnelle et singulière de l'étudiant. Il est systématiquement mobilisé pour les trois catégories de formateurs dans l'accompagnement du stagiaire.

Enfin, un septième et dernier résultat vient se distinguer des préconisations des textes des réformes. Il concerne le type d'accueil des stagiaires sur le terrain du stage. Si les textes ont introduit le « site qualifiant » dans une approche qui se veut plus collective et qui souhaite se détacher du tutorat inscrit dans une relation duelle formateur/stagiaire, la pratique se révèle autre. L'accueil en stage est bien organisé sur le plan administratif sur un mode collectif de la structure accueillante; il n'en reste pas moins que l'accompagnement du stagiaire au quotidien se réalise sur le modèle du tutorat pour les trois types rencontrés.

Pour résumer les conclusions de cette analyse monographique, nous pouvons en tirer les grandes lignes. Le formateur de stage de la première catégorie (connaissant une pratique professionnelle comprise entre plus de dix ans et vingt ans) accueille l'étudiant sur le modèle antérieur à la mise en place des référentiels de compétences. Autrement dit, il s'inscrit dans une transmission d'une culture de métier qui prend appui sur des savoirs pratiques ou d'expérience selon ses propres habitus professionnels et la conception qu'il se fait de ce que doit être le métier en situation. Le projet de stage élaboré et discuté avec l'étudiant ou l'étudiante reste le support comme trame d'évaluation des acquisitions en stage. Ce type d'accueil se retrouve plus fréquemment chez les professionnels aguerris et connaissant une expérience des stagiaires assez longue. Ils ont été formés et ont obtenu leur diplôme avant les dernières réformes des années 2000. Pour la deuxième catégorie de formateurs de stage (connaissant une pratique professionnelle comprise entre plus de cinq ans et dix ans), le modèle prescriptif du référentiel de compétences reste à la marge et l'usage du projet de stage est valorisé pour l'accompagnement du stagiaire. Dans ce cas, les formateurs de stage, bien qu'ils aient développé une certaine expérience professionnelle, estiment ne pas avoir acquis suffisamment d'expérience d'accueil en stage (entre trois et cinq ans) pour construire une culture de la transmission professionnelle. Ils reproduisent souvent leur propre expérience de stage comme modèle de ce qui constitue une bonne pratique, ou non, d'accompagnement du stagiaire en situation professionnelle. Dans le troisième cas de figure (professionnels connaissant

une courte période d'activités : entre deux et cinq ans), le formateur accueille l'étudiant selon le modèle du référentiel de compétences qu'il a lui-même intégré car il a été formé selon cette norme.

Conclusion

À l'issue de cette analyse et à ce stade de l'observation des pratiques d'accueil en stage, au regard des référentiels, nous pourrions conclure que, si le référentiel professionnel constitue un outil de professionnalisation tel qu'il est prescrit pour le champ de la formation du secteur social, il ne s'impose pas encore dans le milieu professionnel dans sa fonction d'accompagnement des stagiaires. La socialisation professionnelle passe par d'autres leviers que les référentiels qui puisent dans les habitus, la culture, l'expérience, les savoirs pratiques.

Le référentiel constitue une norme dans laquelle les professionnels peuvent se retrouver, ou non, selon les générations des diplômés et l'expérience professionnelle capitalisée. Peut-on parler alors de segmentation générationnelle à travers des pratiques hétérogènes d'accompagnement et d'évaluation? Autrement dit, de segmentation entre les nouveaux diplômés, selon les réformes, et les anciens qui n'ont pas connu les référentiels. Les normes des référentiels semblent avoir été intégrées dans la socialisation professionnelle par les jeunes générations. Les pratiques d'alternance se trouvent dès lors modifiées lorsque ces jeunes professionnels deviennent à leur tour formateurs sur les lieux de stage.

La norme du référentiel se veut constitutive d'une culture professionnelle homogène. Or, force est de constater que se développent des pratiques hétérogènes entre les professionnels qui rentrent en conformité avec cette norme et ceux qui s'en distinguent. Comment, dans ces conditions, assurer une transmission homogène de la culture d'un métier? Il serait intéressant d'aller voir plus loin et d'étudier ultérieurement si les jeunes professionnels et formateurs en stage aujourd'hui conserveront, après une plus longue expérience professionnelle, la référence à la prescription des compétences professionnelles.

Références bibliographiques

BOUSSARD, V., DEMAZIÈRE D. et MILBURN, P. (dir.) (2010). *L'injonction au professionnalisme. Analyses d'une dynamique plurielle*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

BRANGIER, É. et TARQUINIO, C. (1998). La compétence : modèle et usages. L'émergence de nouvelles normes sociales. *Connexions*, n° 70, 2-59.

- COURPASSON, D. et LIVIAN, Y.-E. (1991). Le développement récent de la notion de compétences : glissement sémantique ou idéologie? *Revue de gestion des ressources humaines*, n° 1, octobre, 3-9.
- DEMAZIÈRE, D., ROQUET, P. et WITTORSKI, R. (dir.) (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.
- DIETRICH, A. (2000). Les paradoxes de la notion de compétence en gestion des ressources humaines. *Les Cahiers de la recherche*, IAE de Lille, mars.
- DUBAR, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- DUGUE, E. (1994). La gestion des compétences : les savoirs dévalués, le pouvoir occulté, *Sociologie du travail*, n° 3, 273-292.
- FABLET, D. (2004). Les groupes d'analyse des pratiques professionnelles : une visée avant tout formative. *Connexions*, n° 82, 105-117.
- GUERRAND, R.-H. et RUPP, M.-A. (1978). *Brève histoire du service social en France (1896-1976)*. Toulouse : Privat.
- HUGHES, E. C. (1958). *Men and Their Work*. Glencoe : The Free Press.
- KADDOURI, M. (2008). Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires. Dans M. Kaddouri *et al.* (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (p. 173-191). Paris : L'Harmattan.
- LARSON, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley, CA : University of California Press.
- LE TALLEC, C. (2004). *Les écoles de service social 1910-1940*, Paris, L'Harmattan.
- MALGLAIVE G. (1993). L'alternance intégrative. *Éducation et management*, n° 3, mars, 44-47.
- MOLINA, Y. (2013). Le référentiel professionnel, un outil politique pour la professionnalisation. Dans L. Carignan et M. Fourdrignier (dir.), *Référentiels de compétences et pratiques réflexives dans les formations sociales* (p. 67-81). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PAUL, M. (2009). L'accompagnement : d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. Dans J.-M. Barbier *et al.* (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 613-646). Paris : Presses universitaires de France.
- RATER-GARCETTE, C. (1996). *La professionnalisation du travail social. Action sociale, syndicalisme, formation (1880-1920)*. Paris : L'Harmattan.
- RICHARD, N. (2010). L'évaluation de fin de stage en travail social. *European Journal of Social Education / Journal européen d'éducation sociale*, n° 18/19, 10-21.

VANHULE, S., BASLEV, K. et BUYSSE, A. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. Dans J. Clénet, P. Maubant et D. Poisson (dir.), *Formations et professionnalisations à l'épreuve de la complexité* (p. 117-150). Paris: L'Harmattan.

Tableau 1. **Typologie des formateurs de stage et outils de professionnalisation**

| | Formateur Type 1 | Formateur Type 2 | Formateur Type 3 |
|--|---|--|--|
| Pratique professionnelle du formateur sur terrain de stage | Longue: entre 10 et >20 ans | Pratique professionnelle moyenne: entre 5 et 10 ans | Pratique professionnelle moyenne ou courte: entre 2 et 5 ans |
| Expérience d'accueil des stagiaires | Plusieurs années: entre 10 et 20 ans | Courte ou moyenne: entre 3 et 5 ans | Courte ou inexistante: moins de 3 ans |
| Formation pédagogique du formateur sur le terrain de stage | Prédominance professionnels formés | Professionnels formés, variable | Pas de formation ou rarement |
| Type d'accueil des stagiaires | Prédominance tutorat | Prédominance tutorat | Tutorat ou collectif ¹⁴ selon les organisations de service |
| Évaluation de l'acquisition de la professionnalité | L'évaluation porte sur la posture et les attitudes professionnelles. | 1- L'évaluation porte sur la posture et attitudes professionnelles. 2- L'évaluation porte sur les compétences acquises. | L'évaluation porte sur les compétences acquises. |
| Outils de professionnalisation utilisés | 1- Pas d'outils ni de support utilisés, prise en compte du vécu des stagiaires en situation principalement 2- Utilisation du projet de stage souvent en complément 3- Utilisation du référentiel à la marge | 1- Projet de stage principalement 2- Expérience professionnelle et de formation du formateur fréquemment 3- Référentiel de compétences occasionnellement | 1- Référentiel de compétences principalement 2- Projet de stage en complément |

14. Lorsque les sites qualifiants fonctionnent selon une logique d'accueil collectif, un livret à destination des stagiaires est fréquemment utilisé comme trame à visée technique (grille d'entretien, liste des partenaires à contacter sur le territoire d'intervention...).

Tableau 2. **Savoirs mobilisés par les formateurs de stage**

| Savoirs mobilisés par le formateur de stage | Type 1 | Type 2 | Type 3 | Total |
|---|--------|--------|--------|-------|
| Législation sociale / politiques sociales | 3 | 0 | 2 | 5 |
| Méthodologie d'intervention professionnelle | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Savoirs non identifiés par le formateur | 2 | 2 | 0 | 4 |
| Psychologie/psychanalyse | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Sociologie | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Éthique/déontologie | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Relation éducative | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 16 | 3 | 3 | 22 |

Lecture du tableau :

Sur les 13 formateurs type 1 (entre plus de 10 et 20 d'expérience professionnelle), les références à législation/politiques sociales, psychologie/psychanalyse ainsi que sociologie apparaissent trois fois (plusieurs choix étaient possibles par formateur)

Alternance en formation et développement professionnel Enjeux du portfolio

France MERHAN
Université de Genève, Suisse



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'alternance en formation: nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOU

Liminaire

1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

Alternance en formation et développement professionnel

Enjeux du portfolio

France MERHAN

Université de Genève, Suisse

RÉSUMÉ

Cette contribution s'appuie sur une recherche exploratoire qui a visé à analyser les processus de construction de l'identité professionnelle dans lesquels s'engagent de jeunes étudiants se formant en alternance dans le cadre d'un dispositif universitaire de formation de formateurs. Le plan empirique de l'analyse porte sur un corpus de quinze «portfolios de développement professionnel» rédigés par ces étudiants. L'analyse de ces écrits met en évidence que leur impact formateur se fonde sur une *reprise*, en contexte universitaire, de l'expérience de stage réalisée. L'alternance correspond ainsi à deux déplacements par rapport à l'histoire de chaque étudiant : le stage en lui-même, puis la confrontation aux savoirs formalisés, permise par le portfolio. L'objectif de cet article est double : chercher à comprendre sur quelles composantes des processus du développement professionnel des étudiants l'accompagnement à l'écriture est susceptible d'influer en contexte universitaire et, au-delà, dégager des pistes dans le domaine de l'accompagnement au regard de ses aspects professionnalisants et formatifs dans les dispositifs par alternance.

ABSTRACT

Co-operative Education and professional development: challenges of the portfolio

France MERHAN
University of Geneva, Switzerland

This contribution is based on an exploratory study aiming to analyse the professional identity-building processes in which young students are involved as part of a university-level Co-operative Education program for training educators. The empirical plan for the analysis focuses on a body of fifteen “professional development portfolios” written by these students. The conceptualization of what these writings provide as a basis for analysis is based primarily on the hypothesis that their formative impact is based on a *review*, in the university context, of the internship experience completed. The Co-operative Education system thus corresponds to two movements with respect to the history of each student: the internship itself and the confrontation with formalized knowledge allowed by the portfolio. The objective of this article is twofold: to try and understand which ingredients of the students’ professional development processes the writing guidance is likely to influence in a university context, and beyond that, to identify avenues in the professionalizing and formative aspects of the guidance area in Co-Operative Education systems.

RESUMEN

Alternancia en formación y desarrollo profesional: el reto del portafolio

France MERHAN
Universidad de Ginebra, Suiza

Esta contribución se cimienta en una investigación exploratoria cuyo objetivo es analizar los procesos de construcción de la identidad profesional emprendidos por los jóvenes estudiantes que se forman en alternancia en el cuadro de un dispositivo universitario de formación de formadores. El plan empírico del análisis se hace sobre un corpus de quince «portafolios de desarrollo profesional» redactados por dichos estudiantes. La conceptualización que ofrece esos escritos, en tanto que base para el análisis, reposa esencialmente en la hipótesis que su impacto formador reside en la reanudación, en el contexto universitario, de la experiencia adquirida durante el periodo de prácticas. La alternancia corresponde pues a dos desplazamientos en relación a la historia de cada estudiante: el periodo de práctica en sí mismo, y la confrontación con los conocimientos formalizados, facilitados por el portafolio. El objetivo de este artículo es doble: tratar de comprender cuales son los ingredientes de los procesos del desarrollo profesional de los estudiantes empleados durante la

redacción, susceptibles de influir en contexto universitario, y más aún, identificar las alternativas en el campo del acompañamiento, de las dimensiones profesionalizantes y formadoras, de los dispositivos para la alternancia.

Introduction

Dans le domaine de la formation aux métiers de l'éducation et de la formation, la professionnalisation s'entend généralement dans un double mouvement, contradictoire ou complémentaire, d'une logique qui défend l'acquisition d'un savoir général par transmission et production à l'université, et d'une logique d'acquisition par l'expérience directe des stages sur le terrain. À partir de ces logiques, l'alternance renvoie le plus souvent à la problématique de l'apprentissage orienté vers l'agir *vs* l'analyse de cet agir qui implique d'incorporer dans les dispositifs les savoirs de la pratique tout en respectant des objectifs de formation rigoureuse articulés à la recherche (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007).

Ainsi, à l'Université de Genève, de jeunes étudiants sont engagés dans un cursus de formation initiale en alternance¹ de sciences de l'éducation, spécialisé dans les métiers de la formation des adultes. Dans ce contexte, les étudiants effectuent un ou plusieurs stages dans des terrains d'accueil très variés représentant tous les secteurs d'activité (grandes entreprises, associations caritatives, organisations internationales, services publics, établissements de formation scolaire ou parascolaire), dans lesquels ils réalisent des missions spécifiques. Ils doivent alors négocier leur activité en termes de rôles, fonctions, responsabilités les visant en tant que stagiaires, tout en développant des compétences dont l'université exige qu'ils rendent compte dans un *portfolio de développement professionnelle*².

La présente contribution cible le rôle de l'accompagnement à l'écriture professionnalissante à l'université à partir du repérage des processus de développement professionnel à l'œuvre chez des étudiants de master qui réalisent le passage du statut d'étudiant à celui de stagiaire.

Pour apporter un éclairage à cette problématique, nous proposerons d'abord une conceptualisation de ce que les portfolios³ fournissent comme base d'analyse, en mettant en évidence quelques constatations relatives au genre des écrits professionnalisants dans le contexte des formations en alternance. Nous décrirons ensuite

-
1. Ce cursus s'organise en deux temps successifs: un bachelor en sciences de l'éducation, qui intègre en option un stage, puis un master en sciences de l'éducation, option Formation des adultes, qui comporte obligatoirement un stage.
 2. Le concept de «développement professionnel» couvre ici les transformations individuelles de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans les situations de travail ainsi que dans la situation de formation universitaire.
 3. Ce travail s'appuie sur une étude exploratoire portant sur un corpus de quinze portfolios de niveau master en sciences de l'éducation.

le cadre universitaire de production des portfolios rédigés par des étudiants, afin de définir la spécificité de cet écrit. En nous fondant sur nos travaux antérieurs et en cours, nous mettrons en évidence que l'impact formateur de cet écrit repose sur une narration et sur une conceptualisation permettant une *reprise* de l'expérience de stage réalisée.

La formation universitaire en alternance comme espace de problématisation, de conceptualisation et de formalisation

Les études abordant la pédagogie de l'alternance, au-delà des divergences des modèles théoriques convoqués, soulignent généralement la nécessité d'un dispositif de formation qui élabore et expérimente des modalités pédagogiques susceptibles de prendre en compte le sens complexe des expériences vécues par les stagiaires, contribuant ainsi à la construction de leur identité professionnelle. Ainsi, du point de vue de la didactique professionnelle, la fonction essentielle de l'alternance est de révéler les écarts entre travail prescrit et travail réel et aussi entre savoirs académiques et besoins professionnels pour les prendre comme potentialités d'enseignement et d'apprentissage. Selon cette perspective, il convient d'analyser ces écarts comme une construction de nouvelles significations et de sens par mises en relation. Les écarts introduisent du « jeu » et constituent un espace potentiel d'apprentissage et de développement (Winicott, 1971), d'une intelligence et d'un rapport aux savoirs susceptibles d'appréhender la complexité des situations de travail. Ainsi, travailler les contradictions avec les « alternants » pour tisser des liens entre les acquisitions universitaires et les apprentissages du travail permettant la construction de nouvelles significations (Mayen, 1999) devrait être le but essentiel des interventions de ceux qui ont pour fonction d'accompagner l'alternance.

Selon les recherches contemporaines néo-piagétienne ou inspirées par les travaux de Vygotski (1934/1997), cette appropriation advient si les points de vue entre les différents acteurs de l'alternance s'opposent de manière à créer un débat, un conflit sociocognitif (Carugati et Mugny, 1991). D'après des chercheurs comme Engeström, Engeström et Kärkkäinen (1995), les difficultés, les conflits vécus par les apprenants entre les différents espaces de formation sont une source propice à une construction véritable de savoirs. Ces auteurs soulignent également l'importance des outils et artefacts de formation, mais aussi des processus de transaction de collaboration entre les différents partenaires impliqués pour que s'opère une traversée optimale d'un espace-temps de formation à l'autre. Pour les accompagnateurs, il s'agit dès lors de travailler les contradictions avec les alternants pour construire des ponts, tisser des liens et permettre la construction autonome de compétences par « couplages auto-organiseurs » (Varela, 1989) entre les acquisitions académiques et les apprentissages du travail.

Ainsi, faire décrire et raconter des situations et des actions vécues en recourant à une démarche de problématisation, de conceptualisation et de formalisation paraît pouvoir contribuer à faire analyser l'expérience dont on sait qu'elle est indissolublement

émotive et cognitive. Cette problématisation-formalisation de l'expérience paraît être un outil d'apprentissage essentiel, tout particulièrement lorsque celui-ci comporte une dimension identitaire car il favorise une mise en sens pour l'apprenant. Dans cette perspective, bien des considérations sur l'alternance se situent dans une approche subjectiviste. L'alternant, dûment accompagné, soutenu par des formes d'évaluation régulatrice et formatrice, est censé se transformer en acteur autonome et réflexif. Il y a lieu néanmoins de s'interroger sur les processus médiateurs qui sont à l'œuvre dans le dispositif auquel nous nous référons. Quels outils, quelles interventions, quelles modalités d'évaluation, quelles tâches et prescriptions viennent infléchir les modes de pensée et de faire des alternants? Quelles transactions opèrent-ils dans les contextes de formation qu'ils traversent? À travers quelles opérations intellectuelles et énonciatives élaborent-ils des significations dans leurs discours subjectifs?

Dans le dispositif universitaire que nous étudions, les étudiants reçoivent des instruments destinés à textualiser leurs observations et actions de stage. Ces instruments sont dans la mesure du possible négociés avec eux. Au-delà du type de partenariat qui peut exister entre les terrains professionnels et l'université, c'est cependant aux étudiants qu'il incombe d'intégrer les différents savoirs avec lesquels ils sont en contact. Ces savoirs sont à la fois des savoirs de référence, issus de la recherche et des organisations (ici, l'université et les établissements de formation); des savoirs disciplinaires transformés en savoirs enseignables et indexés aux savoir-faire qu'ils nécessitent; des savoirs issus de spécialistes du champ de la formation des adultes. Les étudiants sont en outre en position d'acteurs sur le terrain; ils sont ainsi en contact avec des savoirs expérientiels acquis dans les contingences et les régularités des situations de travail. Ces savoirs de nature différente sont susceptibles de se transformer en significations utiles pour réélaborer l'expérience de formation des étudiants et leur image d'eux-mêmes dans leur agir lorsqu'ils sont sollicités par l'université pour parler de ce qu'ils font. La question de l'image de soi et de son évolution chez les étudiants conduit à préciser notre usage de la notion d'identité professionnelle. Celle-ci nous apparaît comme inséparable du travail par lequel le futur praticien se forge par la description, la mise en récit, l'interprétation ou l'analyse de cet agir, un sentiment de cohérence interne lui permettant de se saisir comme individu singulier (Merhan, 2009).

Le portfolio : un genre d'écrit professionnalisant composite

La dimension réflexive et formative de l'écriture est actuellement étudiée par le biais de divers genres d'écrits professionnalisants institutionnellement situés, à propos desquels Crinon et Guigue (2006) proposent plusieurs types de classement. L'un d'entre eux opposerait les genres à écriture continue et homogène (par exemple, les mémoires) et les genres à écriture discontinue et hétérogène (par exemple, les portfolios et les dossiers). Le portfolio, apparu dans les années 1980 en réaction aux évaluations standardisées, centrées sur des compétences censées être repérées dans un seul produit fini, est à considérer, pour ces auteurs, comme un «genre souple»,

puisqu'il consiste en une sélection de travaux divers d'étudiants, rassemblés et sélectionnés par les intéressés eux-mêmes. L'étiquette «portfolio» recouvre ainsi une grande diversité de mises en œuvre et la multiplicité de ses formes oblige à rester très prudent sur la définition du «genre». La recherche coordonnée par Cros (2006) est, à cet égard, explicite. Elle montre, par l'analyse de dispositifs de formation professionnelle très différents, que les formes d'écrits et leurs effets cognitifs et identitaires sont étroitement liés au contexte de formation dans lequel est placée l'écriture, et plus particulièrement aux modalités mêmes d'accompagnement du formé dans son processus d'écriture.

Dans le dispositif universitaire étudié et où nous intervenons, l'analyse des portfolios des étudiants doit donc tenir compte de l'influence des consignes. Celles-ci s'inscrivent dans l'évaluation finale de séminaires collectifs où les expériences de stage sont partagées : vécues, puis racontées et problématisées à la fois aux autres étudiants et à l'équipe pédagogique chargée de l'accompagnement individuel des stages. Ces séminaires dits d'intégration qui comportent quatre modules ont pour objectifs (i) de permettre aux étudiants de comprendre le contexte de leur stage ainsi que les enjeux et les stratégies des acteurs concernés par la mission qu'ils conduisent dans l'établissement d'accueil; (ii) d'acquérir des compétences permettant de mettre en œuvre une communication pertinente dans des situations d'animation de groupe et de conduites d'entretiens; (iii) de discuter de textes choisis pour leur intérêt théorique et méthodologique au regard du champ de la formation des adultes et de la mission de stage; (iv) de dresser un bilan des compétences construites en stage et d'acquérir les bases pour élaborer un dossier de candidature en tant que formateur d'adultes, ceci grâce à un partenariat entre ledit dispositif et «Uni-emploi⁴», une structure universitaire chargée de faciliter l'entrée des étudiants universitaires et des jeunes diplômés dans le monde du travail.

Dans ce dispositif à visée professionnalisante, le portfolio est envisagé comme une démarche de reconnaissance personnelle et professionnelle de la construction de l'identité professionnelle des étudiants.

L'évaluation des quatre modules du séminaire collectif, fondamentalement formative, sert de point d'ancrage à une évaluation certificative du portfolio dont l'objectif est de restituer de manière organisée, selon des principes de cohérence, de pertinence et de lisibilité :

- les compétences mobilisées dans la situation de stage ainsi que dans la situation de formation universitaire;
- les modes opératoires mis en œuvre pour effectuer la mission de stage;
- le cheminement de la professionnalisation de l'étudiant en fonction de travaux intermédiaires transmis à l'issue de chaque module, témoins de ses apprentissages et de ses questionnements;
- la construction d'un point de vue critique à partir de la mobilisation de ressources théoriques pertinentes pour éclairer l'expérience de stage;

4. Uni-emploi est géré conjointement par l'Université de Genève et l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue.

- le projet professionnel de l'étudiant au regard du champ de la formation des adultes.

On le voit, tout n'est pas permis, dans un tel dispositif, en termes de sémiotisation – ou d'élaboration de significations. Comme le soulignent Vanhulle, Mottier-Lopez et Deum (2007, p. 246) à propos de la rédaction de portfolios dans le cadre d'une licence universitaire préparant au métier d'enseignant, « il s'agit d'intérioriser le système de médiation proposé par l'université et la construction de sens à laquelle sont invités les étudiants s'appuie sur des contenus théoriques – des pistes descriptives, argumentatives, explicatives et prescriptives », contenus délimités, dans notre cas, non seulement par le champ des sciences de l'éducation, mais aussi par les dimensions scientifiques et techniques propres au champ de la formation des adultes.

Ainsi, dans notre contexte, les discours écrits des étudiants peuvent apparaître non seulement comme des outils d'objectivation de l'expérience, mais aussi comme un mode de pensée où il s'agit de se définir en prenant en compte les horizons d'attente supposés des formateurs universitaires. Selon cette perspective, on peut penser que c'est en prenant part à une communauté de discours et en mobilisant des représentations qui marquent son appartenance à plusieurs communautés, en l'occurrence l'université et le monde du travail, que l'étudiant de l'alternance est en mesure d'acquérir les savoirs et les savoir-faire qui contribuent à son développement identitaire. Il importe donc que le dispositif de formation soit en mesure d'offrir les conditions nécessaires pour que chaque étudiant dispose des ressources qui fassent sens pour alimenter sa construction identitaire professionnelle.

Selon cette orientation, pour l'élaboration du portfolio, chaque enseignant-référent négocie avec chaque étudiant des pistes de réflexion ou des consignes qui, au-delà de celles présentées plus haut, prennent en compte les situations professionnelles singulières rencontrées en cours de formation. Les points à développer/thématiser portent, par exemple, sur les modalités d'apprentissage en lien avec la spécificité du contexte, la posture du stagiaire, les effets des actions sur le contexte considéré, l'analyse d'une action plus particulièrement formatrice du point de vue du stagiaire, la position de l'observation comme compétence, les problèmes de posture énonciative dans un discours universitaire, etc. Dans cet usage du portfolio, l'étudiant est partenaire d'une coévaluation donnant lieu à des dialogues avec l'équipe des formateurs universitaires et également avec les pairs dans le cadre des séminaires d'intégration. En résumé, on peut dire que dans ce dispositif universitaire le portfolio est utilisé dans une double fonction formative et attestative. Dans cette orientation, l'évaluation saisit à la fois le résultat, le produit d'une activité de l'étudiant, mais aussi et surtout l'activité de production contribuant à la construction de l'identité professionnelle.

La lecture des portfolios met en évidence la grande diversité de leurs formes textuelles. Il s'agit d'un écrit « professionnel » en ce qu'il porte sur une expérience professionnelle, mais il s'adresse à des personnes accompagnatrices-évaluatrices investies à la fois comme des formateurs d'adultes et des enseignants universitaires. Cet écrit est donc aussi un texte universitaire intégrant des références conceptuelles.

Cette production textuelle apparaît par ailleurs comme fondamentalement dialogique (Bakhtine, 1984) en raison du croisement des voix des multiples acteurs rencontrés par les étudiants, que ce soit sur leur lieu de stage ou à l'université. Elle correspond ainsi à des élaborations subjectives, nourries de l'analyse individuelle et collective, des écarts, des divergences, voire des contradictions entre des univers sémiotiques différents, entre expérience et lecture ou cours à l'université.

Dimensions narrative et théorique des portfolios

Dans ce contexte universitaire, en fait, les portfolios produits comportent en permanence deux dimensions. L'une renvoie à l'expérience vécue, où la dimension narrative est sollicitée, l'autre à son analyse où les aspects réflexifs et théoriques sont très présents. Deux types de discours (Bronckart, 1996) sont ainsi repérables dans les portfolios : l'un de type narratif, qui rend compte d'une activité mise en œuvre dans le cadre du stage, l'autre de type théorique, avec références conceptuelles, précisions métalinguistiques et propos à portée généralisante. Le portfolio est ainsi à la fois un travail de contextualisation (rendre compte de ce qui a été observé, discuté, analysé, mis en œuvre au cours du stage et qui appartient à la personne en ce cadre particulier) et de décontextualisation, avec un effort de montée en généralité (déterminer ce qui, dans l'expérience singulière, dépend des processus généraux ou de dimensions formelles). Il comporte dès lors de nettes prédominances de séquences argumentatives et explicatives à valeur didactique.

Les dimensions narratives du portfolio permettent d'appréhender le stage comme une épreuve se déroulant dans un espace éloigné des repères habituels du sujet et que les séquences narratives du portfolio permettent d'analyser. Le processus d'apprentissage des étudiants de l'alternance peut ainsi se caractériser selon deux niveaux : le premier est constitué par le caractère inédit du stage, compte tenu du parcours antérieur du sujet (parcours d'apprentissage, biographique et identitaire). Comme on peut le constater dans les textes des étudiants, chacun est confronté, dans le contexte de l'alternance, à une étrangeté et à une altérité : rencontres avec d'autres acteurs et d'autres groupes sociaux, mais aussi avec de nouvelles manières de penser et d'agir qui sont sans doute les conditions mêmes de la formation réalisée. Il y a transformation parce qu'il y a déplacement et rupture par rapport à la formation antérieure du sujet, à ses croyances, à ses représentations de soi et du monde et à ses manières habituelles d'agir. Le second niveau est défini comme l'impact du contexte universitaire lui-même, sa valeur ajoutée, qui fait que l'expérience doit être problématisée. Comme l'énonce une étudiante : « *Si l'expérience du stage est, ou peut être formatrice, l'écriture du portfolio est ce qui fait formation à partir de l'expérience du stage.* »

Le portfolio, en ce sens, correspond à une rupture seconde en ce qu'il permet une confrontation aux savoirs formalisés et un effort de montée en généralité au moyen d'une écriture se rapprochant de ce que l'on peut appeler l'« écriture scientifique », avec des marques de discursivité scientifique où il ne s'agit pas seulement pour les étudiants d'exposer un savoir établi. Ainsi que l'écrit une étudiante : « *Le choc des concepts a fait émerger chez moi d'autres représentations, un peu comme dans un*

laboratoire d'idées [...] Par la nécessité de mettre de l'ordre entre le réel de mon stage et la théorie intégrée, je me suis offert une compréhension enrichie et de la cohérence.»

On peut proposer un aperçu, avec les deux exemples qui suivent, des textes produits qui comportent en permanence deux dimensions, l'une qui renvoie à l'expérience vécue, l'autre à son analyse :

Extrait 1 : (discours de type narratif)

Lors des premières semaines de mon stage, je me suis sentie un peu perdue. J'avais continuellement l'impression de faire fausse route. J'ai donc fait ce que tout étudiant à l'université sait faire : des recherches bibliographiques. Ces recherches m'ont finalement beaucoup aidée lorsqu'il a fallu que je conçoive des cours dans le cadre de mon stage. Ces moments m'ont permis de me rendre compte de l'importance pour moi d'avoir des références théoriques pour la professionnelle en devenir que je suis. [...] En même temps, j'ai réalisé à quel point la réalité du terrain peut être différente de la théorie... Certaines théories demandaient trop de collaboration dans l'organisation très bureaucratique où j'ai fait mon stage, les autres auraient pris trop de temps...

Extraits 2 : (discours de type théorique)

Mon statut ne me permettait pas de tout faire, je n'étais pas employée, juste stagiaire pour quatre mois. Mon désir de bien faire était bridé. Villette (2004, p. 28) exprime bien le sentiment que j'éprouvais : « Plus tout à fait élève, pas tout à fait chercheur, pas encore professionnel, à cheval sur plusieurs milieux de référence, le stagiaire est une personne en transition, une sorte d'étranger dans l'entreprise. »

Je me sentais dans une position inconfortable. Comment allais-je faire pour mener ma mission à bien si je n'avais accès ni au public ni à l'activité? « Pour apprendre, il faut explorer activement, tenter des actions et tirer des enseignements des résistances qu'oppose la réalité » (Villette, p. 17).

Le double déplacement du stage et de l'écriture de l'expérience caractérise le processus de formation propre à l'alternance considéré ici et dont la puissance se mesure plus ou moins, selon que les étudiants réussissent ou non à conceptualiser leur expérience avec les cadres référentiels utiles à éclairer la construction d'une professionnalité en formation d'adultes. Certains étudiants soulignent ainsi que la composition du portfolio prend nécessairement beaucoup de temps et exige un investissement profond qui met à l'épreuve leur capacité à s'interroger. Comme l'écrit une étudiante dans l'introduction de son portfolio :

La rédaction de ce document est issue d'une réflexion de longue haleine. Tenter, chapitre après chapitre, de décrire une expérience vécue au travers d'un stage, d'associer cette dernière à des concepts théoriques et surtout l'analyser de manière critique, afin que ce soit productif d'apprentissage nécessitent une grande remise en question de soi.

Nous constatons ainsi que cet écrit adressé à l'université présuppose que les étudiants adoptent un genre de texte approprié à la situation, ce qui lui confère une singularité propre où les processus langagiers apparaissent comme des médiateurs à la fois des processus de socialisation et de développement des étudiants. Ainsi que l'écrit une étudiante :

Sans renoncer à mes idées, je les ai adaptées, développées et présentées de manière à concorder avec les exigences du milieu. J'ai ainsi construit des qualités d'ouverture et de compréhension en me distançant de mes premières conceptions.

Formes de réflexivité

Il est frappant de remarquer que ces portfolios, qui ont tous en commun de témoigner des actions et des réflexions conduites par les étudiants durant leurs stages, adoptent sensiblement la même macrostructure : la description du lieu et de la mission de stage, les modalités d'apprentissage en lien avec la spécificité d'un contexte, les difficultés rencontrées dans la réalisation de la mission, les ressources mobilisées, la posture du stagiaire, ses réflexions sur la formation des adultes et sur la profession de formateur. Ainsi les formes de réflexivité sont socialement marquées : elles dépendent des interactions sociales et des médiations formatives à partir desquelles chaque étudiant se forme au contact des savoirs, des valeurs, des normes et des rôles issus des différents contextes de l'alternance. Autrement dit, les portfolios reposent sur des échanges et une coopération entre étudiants, dans le cadre des séminaires d'intégration, entre étudiants, référents universitaires et tuteurs professionnels, dans le contexte de l'accompagnement individualisé, des cours universitaires et des entretiens tripartites⁵.

Cependant, en même temps, nous remarquons que la rédaction de ce texte fait apparaître des formes de réflexivité différentes, d'un étudiant à l'autre, en fonction de l'histoire personnelle et sociale de l'étudiant, de ses ressources, de sa dynamique biographique et identitaire, de ses motifs d'engagement dans le dispositif et des types de tensions cognitives et affectives éprouvées dans le contexte de la formation ou du travail. Les discours des étudiants révèlent en effet que leur manque d'expérience dans le domaine de la formation des adultes est source d'incertitude, voire de déstabilisation identitaire. L'exposition au regard et au jugement de collègues ou de tuteurs plus expérimentés est notamment génératrice de tensions susceptibles de porter atteinte à leur estime de soi. On constate aussi, dans les discours de certains étudiants, que les contextes de travail rencontrés provoquent soit des conflits sur le plan de la prise de rôles, soit parfois un sentiment d'inefficacité, voire d'inutilité, vécu sur un mode critique. À l'opposé, d'autres étudiants expérimentent une reconnaissance de leur rôle professionnel qui produit des tensions non moins éprouvantes, tant le sentiment de responsabilité au regard de la mission confiée est grand. Ces tensions relatives à l'écart entre les compétences et les connaissances maîtrisées par les étudiants, d'une part, et celles requises par l'image de soi visée, de l'autre, sont

5. Les entretiens tripartites ont lieu entre étudiant, formateur universitaire et tuteur professionnel.

très fréquentes : « *Parler en public est une des compétences inhérentes au métier de formateur que j'ai toujours admirée et désirée, j'aurais voulu expérimenter cela à l'université avant de m'y confronter dans mon milieu de travail* », écrit une étudiante.

Pour la plupart des portfolios que nous avons étudiés, l'écriture semble favoriser chez les étudiants le développement d'une posture épistémologique critique qui contribue à influencer sur leur dynamique identitaire tout en générant une intensité du processus motivationnel. La rédaction du portfolio leur permet de se (re)présenter en tant que futurs professionnels de la formation, capables d'appartenir à une communauté de pratique et à une culture d'action spécifique, celle des formateurs d'adultes. Le portfolio comme représentation communicationnelle discursive leur permet généralement d'offrir une image positive de soi et des significations qui manifestent parfois de précieuses constructions de sens. Au stade exploratoire où se situe notre recherche, il nous apparaît que les indicateurs des processus de développement professionnel des étudiants sont les suivants :

- une démarche de subjectivation où les étudiants valorisent leurs connaissances à travers un positionnement en « je » ;
- une autoévaluation positive des compétences acquises en stage ou à l'université étayée par l'utilisation de preuves, de réalisations concrètes et valorisées ;
- l'énonciation de savoirs, de savoir-faire et de valeurs qui font des étudiants des professionnels dans le champ de la formation des adultes ;
- la représentation par les étudiants de leur future pratique professionnelle.

Les formes textuelles des portfolios qui s'inscrivent dans cette dynamique d'acquisition professionnelle avec un objectif de légitimation identitaire privilégient généralement une réflexivité portant sur les dimensions praxéologiques liées à leur contexte d'action. Dans cette perspective, c'est d'abord la pratique du stage qui donne sens aux savoirs « savants », issus de la recherche, et à leur formation. L'écriture du portfolio permet alors l'expression de projets d'avenir par rapport au métier de formateur :

Mon expérience de stage m'a permis d'évaluer la pertinence de l'analyse stratégique des organisations, à travers laquelle j'ai développé mes compétences de formatrice d'adultes. Ces compétences forment comme une assise à ma professionnalité dans le domaine de l'accompagnement à l'entrée dans la profession enseignante, notamment. [...] La possibilité qui m'a été offerte de faire ce stage, qui plus est en alternance avec cours et accompagnement, a été d'un grand apport pour moi. Pour situer mes compétences dans le métier tout d'abord, pour tester mon aptitude à m'intégrer dans un collectif de travail bien différent du monde de l'enseignement ensuite. Et surtout pour gagner en confiance, pour me positionner face à la profession et m'ouvrir, si ce n'est des portes, au moins des questionnements qui m'accompagnent pour l'avenir.

Dans ce dispositif d'écriture des portfolios, il est frappant d'observer que l'usage des savoirs théoriques comporte en réalité une dimension d'interprétation, bien plus

qu'une simple dimension d'assimilation de ces savoirs. Dans ce contexte, l'écriture comme figuration de l'expérience apparaît comme un outil de professionnalisation (i) lorsqu'elle favorise l'énonciation singulière de l'évolution des représentations des étudiants; (ii) lorsqu'elle leur permet d'intégrer les différents apprentissages réalisés à l'université et dans le monde du travail; (iii) lorsqu'elle leur permet d'adopter une posture critique qui paraît indispensable pour que ces futurs formateurs puissent développer une pensée lucide par rapport aux enjeux paradoxaux du métier de formateur d'adultes dans la société actuelle.

Ces portfolios rédigés, rappelons-le, dans un contexte universitaire font appel à une activité langagière qui se déploie sous la contrainte de consignes ou de pistes de réflexion négociées avec les étudiants où ce qui est rapporté relève de l'action. C'est donc de la représentation de l'action qu'il s'agit dans les portfolios, et non pas de l'action en tant que telle. L'analyse des portfolios met ainsi en relief que ces textes, comme constructions discursives opérées par les étudiants, comportent comme tout acte de communication un enjeu de (re)présentation de soi donnée à autrui, en l'occurrence l'équipe d'accompagnement universitaire, chargée *in fine* de l'évaluation de ces textes. Cet enjeu implique que les pratiques des étudiants sont essentiellement des discours qu'ils tiennent sur leurs activités, ce qui relativise la portée du portfolio comme instrument permettant de développer de réelles compétences professionnelles.

Selon cette perspective, cet écrit a pour enjeu de former l'étudiant à être un professionnel capable de rendre compte à autrui de son activité tout en énonçant le savoir qui est censé la fonder. Les actes de communication sur l'activité ont, comme on le sait, beaucoup d'importance dans la vie professionnelle. Mais il importe aussi qu'ils contribuent à des transformations de significations et que, au-delà, de présenter une image positive de soi, les portfolios permettent aux étudiants de s'engager dans des projets où ils puissent affirmer leur existence, leurs intérêts, leurs valeurs et leurs positions. Or, ce n'est pas toujours le cas. Nous avons pu observer que les phénomènes et risques de mise en conformité, par rapport aux attentes supposées de l'équipe d'accompagnement chargée de l'évaluation, sont susceptibles de constituer pour certains étudiants des obstacles à une mise en mots de la formation telle qu'elle est réellement vécue. En revanche, lorsque les étudiants utilisent les ressources discursives du langage écrit pour raconter, argumenter, décrire, se positionner, sans complaisance narcissique et sans non plus chercher à se conformer à une rhétorique académique, il apparaît que l'écriture peut opérer comme un outil puissant de professionnalisation et de travail sur la personne, sur ses conceptions, ses valeurs, ses savoirs, tout en permettant à la pensée de s'affirmer et de s'affiner.

Conclusion : pour un accompagnement à l'écriture

Notre étude met d'abord en évidence que, si la construction de l'identité professionnelle de ces étudiants de l'alternance suppose une structure narrative trouvant dans le récit une médiation privilégiée, cette identité n'est pas qu'un récit individuel. Elle est aussi le fruit d'une appartenance à des espaces d'apprentissage culturel – en

l'occurrence universitaire ou professionnel – permettant à la fois aux étudiants d'établir leur singularité et de s'insérer dans des représentations collectives ou partagées, où les différentes dimensions de leur agir sont mises en forme dans des productions langagières ne se déployant pas exclusivement dans les seuls textes narratifs.

L'étude des portfolios fait en même temps ressortir que, lorsque l'écriture incite le sujet à (se) réfléchir à partir de son action, elle constitue une opportunité importante de son processus de formation qui l'oblige à la fois à se distancier et à dire « je ». Dans cette perspective, quant à l'accompagnement à l'écriture, il paraît nécessaire d'aider l'étudiant à dépasser les inhibitions associées aux normes des écritures universitaires en suggérant, par exemple, de recueillir les traces du quotidien du stage dans un journal de bord. Il s'agit ainsi de stimuler l'écriture en lien avec des enjeux réels. Si les activités liées au contexte d'alternance mettent les sujets en tension, il faut d'abord qu'ils puissent écrire à partir de ce qu'ils ont vécu, aimé, détesté, mal compris, découvert, remis en cause, et cela, dans des textes engagés utilisant la subjectivité comme outil de travail. Dans notre étude des portfolios, il est remarquable de constater que les étudiants qui investissent le plus l'écriture à partir de leurs émotions sont ceux qui vont le plus loin dans le renouvellement des significations.

À partir de ce constat, on perçoit que le rôle du dispositif d'accompagnement universitaire à l'écriture est essentiellement de favoriser le développement des compétences langagières et cognitives des étudiants, afin qu'ils soient en mesure de construire et de s'approprier un ensemble de significations susceptibles de les amener à redéfinir constamment leurs rapports à autrui et à eux-mêmes dans des situations – de formation ou de travail – génératrices de mises sous tensions permanentes. Cela implique que les enseignants et les accompagnants universitaires (dont nous sommes) accordent un statut important à l'expérience que fait l'étudiant du travail réel et qu'ils soient capables d'analyser les situations de travail en s'appuyant notamment sur la notion d'activité. Il n'y a en effet pas de construction identitaire professionnelle sans activité, c'est-à-dire, par rapport à la tâche prescrite, sans mobilisation d'un sujet confronté à la réalité du travail. Cette réalité va bien au-delà de ce qui est visible : le travail réel, c'est aussi le travail pensé, empêché, possible, etc., du sujet, ainsi que le montre la clinique de l'activité mise en œuvre par Clot (1995).

Dès lors, un des rôles essentiels de l'accompagnement à l'écriture est à la fois de donner toute leur importance aux situations de travail et d'accorder une place importante à la dimension collective de l'apprentissage permettant la confrontation des points de vue entre les différents acteurs de l'alternance. Dans cette perspective, on perçoit qu'il est crucial qu'un dispositif de formation en alternance offre un espace de pratique réflexive plus clinique, plus intersubjective et interactive que les approches privilégiant l'enseignement disciplinaire et l'évaluation certificative tout en fournissant des outils théoriques et méthodologiques appropriés. Soulignons l'importance de ceux-ci dans le contexte de l'alternance : ils servent aux étudiants à établir des liens de sens et d'instrumentalité entre les apprentissages réalisés à l'université et ceux effectués dans le monde du travail (Merhan, 2004).

À partir des observations de terrain et des résultats de nos recherches, il semble donc que pour faire vivre un dispositif d'accompagnement dans un contexte

universitaire professionnalisant, deux dimensions sont particulièrement sensibles et nécessitent d'être mises en œuvre pour construire une véritable pédagogie de l'alternance. Au-delà de l'offre d'un espace sécurisant donnant le droit à la prise de risque et l'erreur, il est nécessaire que le dispositif d'accompagnement (*i*) propose des démarches de pensée critique avant de viser des compétences techniques et instrumentales adaptatives et (*ii*) favorise l'élargissement de l'expérience offerte, dans notre cas, par l'existence des séminaires dits d'intégration (entre décontextualisation et recontextualisation). S'ajoutent ainsi en principe aux savoirs universitaires la nécessité pour les enseignants de vivre l'expérience du terrain et la capacité d'une écoute attentive des besoins et des attentes des étudiants ainsi que de ceux des partenaires impliqués. Si la formation en alternance demande une implication des étudiants, celle des enseignants ne devrait pas être moindre, non seulement pour créer une ingénierie cohérente et la gérer, mais aussi pour s'ouvrir à des questions souvent nouvelles où il s'agit finalement de penser et de mettre en œuvre un dispositif de formation susceptible de stimuler les étudiants à combiner un parcours de vie et une logique de trajectoire sociale avec une logique d'apprentissage, au-delà d'une finalité adaptative.

Dans cette perspective, du point de vue de l'accompagnement à l'écriture d'un écrit tel que le portfolio, il importe, entre autres, que le dispositif accorde une place importante à une évaluation fondée à la fois sur des critères bien définis en fonction de chaque situation singulière et sur un dialogue formatif dans lequel la prise en compte de l'expérience professionnelle du sujet joue un rôle essentiel. *In fine*, il s'agit d'accompagner un sujet faisant l'expérience de processus de changements dans son rapport à lui-même, à autrui, au monde, à partir de l'hypothèse selon laquelle l'écriture du portfolio permet que ce rapport gagne en profondeur et en élargissement, aussi bien sur le plan des significations qu'au regard de l'activité de ce sujet.

Références bibliographiques

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- CARUGATI, F. et MUGNY, G. (1991). La théorie du conflit sociocognitif. Dans G. Mugny (dir.), *Psychologie sociale du développement cognitif* (p. 93-108). Berne : Lang.
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte/Poche.
- CRINON, J. et GUIGUE, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169.

- CROS, F. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- ENGESTRÖM, Y., ENGESTRÖM, R. et KÄRKKÄINEN, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition. Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- MAYEN, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- MERHAN, F. (2004). La formation universitaire en alternance comme espace-temps d'apprentissage à dimension réflexive et critique. Dans R. Arce, F. Farina, M. Novo, A. Egide, J. Ardoino et G. Berger (dir.), *La dimension critique en éducation* (p. 16-24). Santiago de Compostella : Universidade de Santiago de Compostella.
- MERHAN, F. (2009). Le portfolio de développement professionnel à l'université. Enjeux et significations. Dans F. Cros, L. Lafortune et M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (p. 208-229). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MERHAN, F., RONVEAUX, C. et VANHULLE, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- VANHULLE, S., MOTTIER LOPEZ, L. et DEUM, M. (2007). La co-construction de soi et de ses savoirs professionnels comme effet de l'alternance : quels indicateurs? Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 203-223). Bruxelles : De Boeck.
- VARELA, F. (1989). *Connaitre les sciences cognitives. Tendances et perspectives*. Paris : Seuil.
- VYGOTSKI, L. S. (1997). *Pensée et langage* (trad. par F. Sève, 3^e éd.). Paris : La Dispute. [Original publié en 1934]
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Ghislain SAMSON

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOU

Liminaire

1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi¹

Julie CHARBONNEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Ghislain SAMSON

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Le Parcours de formation axée sur l'emploi se veut un programme d'alternance travail-études visant la qualification des élèves ayant d'importantes difficultés scolaires au secondaire. L'objectif de cette formation vise à développer des compétences et des aptitudes d'employabilité afin d'intégrer le marché du travail et de s'y maintenir (MELS, 2008a). Par sa clientèle cible, ce programme impose un engagement

1. Les auteurs tiennent à remercier le Fonds de recherche du Québec – Société et culture et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport pour leur appui financier.

particulier des principaux acteurs du système scolaire et de l'entreprise, que ce soit au regard de l'accueil, de l'encadrement, de la formation et de l'évaluation. Bien que les programmes de formation d'alternance éducative de niveau secondaire semblent une solution possible pour ces jeunes (Landry et Mazalon, 2002; Langlois, 2003; Gagnon, 2007), peu d'études portent sur les pratiques des superviseurs de stage en milieu scolaire (enseignants) et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance (Gagnon, 2007). Ce texte a pour objectif de décrire et d'analyser les rôles perçus par les superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le parcours de formation axée sur l'emploi. Nos résultats tendent à démontrer que des formateurs en entreprise ainsi que des superviseurs de stage en milieu scolaire jouent un rôle prépondérant en ce qui a trait à la communication entre eux et auprès des stagiaires. Dans certains cas, il semble que l'encadrement des stagiaires soit plus ou moins pris en considération par les deux parties, ce qui, par ricochet, influence le taux moyen des objectifs comportementaux travaillés avec les jeunes. Ainsi, il reste peu de temps consacré aux comportements et aux attitudes de l'apprenti dans les objectifs travaillés par les formateurs. Pourtant, ces aspects sont des indicateurs importants de l'employabilité (Joyal et Samson, 2009), cette dernière étant l'une des visées du Parcours.

ABSTRACT

The role of school supervisors and corporate trainers in employment training¹

Julie CHARBONNEAU

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Ghislain SAMSON

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Nadia ROUSSEAU

University of Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Employment-oriented training is a Co-Operative Education program aimed at qualifying students who have significant learning difficulties in secondary school. The objective of this training is to help them develop employability skills so they can enter the labour market and remain there (MELS, 2008a). Because of its target clientele, this program requires the specific involvement of key stakeholders in schools and businesses, including reception, supervision, training and evaluation. Although Co-Operative Education programs at the secondary level seem to be a possible solution

1. The authors wish to thank Fonds de recherche du Québec – Société et culture et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport for their financial support.

for these young people (Landry et Mazalon, 2002; Langlois, 2003; Gagnon, 2007), there are few studies on the practices of internship supervisors in the school setting (teachers) and corporate trainers in the Co-Operative Education context (Gagnon, 2007). The purpose of this article is to describe and analyze the roles perceived by the internship supervisors in the school setting and corporate trainers in the employment-training setting. Our results tend to show that corporate trainers and school internship supervisors play an important communication role among themselves and with the students. In some cases, it seems that student supervision is not taken into much consideration by either party, which influences the average behavioural objective results that are being worked on with the students. Little time is spent on student behaviours and attitudes in terms of the objectives the educators are working with, and yet these aspects are important indicators of employability (Joyal and Samson, 2009), which is one of the aims of these programs.

RESUMEN

Rol de los supervisores en el medio escolar y de los formadores en empresa en Trayectoria de formación centrada en el empleo¹

Julie CHARBONNEAU

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Ghislain SAMSON

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Nadia ROUSSEAU

Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Trayectoria de formación centrada en el empleo es un programa de alternación trabajo estudios cuyo objetivo es la capacitación de los alumnos que presentan dificultades escolares importantes en la secundaria. El objetivo de esa formación es el desarrollo de competencias y de aptitudes para el empleo con el fin de integrar el mercado de trabajo y ahí permanecer (MELS, 2008a) Debido a la clientela a la que va dirigido, este programa impone una implicación particular a los principales actores del sistema escolar y de la empresa, sea a nivel de la acogida, del encuadramiento, de la formación y de la evaluación. Aunque los programas de formación de alternación educativa al nivel de la secundaria se presentan como una solución para esos jóvenes (Landry y Mazalon, 2002; Langlois, 2003; Gagnon, 2007), pocos estudios abordan las prácticas de los supervisores de prácticas en medio escolar (maestros) y de los formadores en empresa en contexto de alternación (Gagnon, 2007). El presente texto

1. Los autores agradecen al Fondo para la investigación de Quebec-Sociedad y Cultura, así como al Ministerio de la Educación, Recreación y Deporte por su apoyo financiero

tiene como objetivo describir y analizar los roles percibidos por los supervisores de prácticas en medio escolar y de los formadores en la empresa en la trayectoria de la formación centrada en el empleo. Nuestros resultados tienden a demostrar que los formadores en la empresa, así como los supervisores de prácticas en el medio escolar, juegan un rol preponderante en lo concerniente a la comunicación entre ellos y con los practicantes. En ciertos casos, parece que el encuadramiento de los practicantes sea más o menos tomado en cuenta por ambas partes, lo que por rebote, influye sobre la tasa media de los objetivos comportamentales trabajados con los jóvenes. Así pues, queda poco tiempo consagrado a los comportamientos y actitudes de los aprendices en los objetivos trabajados por los formadores. No obstante que dichos aspectos son indicadores importantes de la empleabilidad (Joyal y Samson, 2009), la cual es uno de los objetivos del programa Trayecto.

Un nouveau contexte de recherche

Depuis plusieurs années, la réussite des élèves manifestant de grandes difficultés scolaires préoccupe plusieurs instances québécoises. L'obtention d'un diplôme par ces jeunes à risque de décrochage scolaire est un défi de taille qui interpelle le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Quelques programmes de formation et certains services de soutien sont ainsi venus en aide à cette clientèle. Cependant, plusieurs de ces programmes qui ont vu le jour dans les années 1980-1990, dont le secondaire professionnel court (SPC) et la formation à l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ), ont été remis en question en raison des changements proposés par diverses réformes et des multiples besoins de ces élèves.

Le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE), dont l'ancêtre est l'ISPJ, est l'une des alternatives mises en œuvre par le MELS en 2007 permettant l'apprentissage d'un métier semi-spécialisé. Cette nouvelle voie de formation permet aux élèves du deuxième cycle du secondaire âgés de 15 ans et plus qui présentent diverses difficultés scolaires d'obtenir un certificat délivré par le MELS. Une des grandes particularités de ce nouveau programme est que la certification est attribuée sur la base de la réussite du stage et non des contenus disciplinaires, ce qui tend à accorder une importance particulière au volet pratique de cette formation. Ainsi, la présence de différents acteurs dans ce parcours est nécessaire pour la réussite et la sanction de ces élèves. Cependant, peut-on estimer que le rôle des superviseurs de stage est la pièce maîtresse de ce parcours? Selon Lamothe et Payeur (1994), repris par Bergeron, Samson et Rousseau (2009), le rôle des superviseurs de stage semble particulièrement important dans la réussite des programmes d'alternance travail-études (ATE) destinés aux jeunes ayant des difficultés (MELS, 2008a), dont ceux du Parcours.

Par cet article, les auteurs tentent de démontrer à travers la problématique les différents défis qui se posent aux jeunes présentant des difficultés scolaires dans les

programmes d'ATE, composante inhérente au PFAE. Plusieurs concepts sont ainsi définis en lien avec les principaux acteurs mobilisés dans le PFAE. Des éléments méthodologiques de cette recherche sont également présentés, suivis des résultats, de leur analyse et l'interprétation. En conclusion, les principaux rôles perçus par les superviseurs de stage et des formateurs en entreprise seront exposés.

Une problématique bien réelle

Au fil des ans, les raisons qui poussent les jeunes au décrochage scolaire restent sensiblement les mêmes. Certaines sont d'ordre personnel, d'autres sont liées à des difficultés d'apprentissage ou encore à de problèmes de motivation scolaire (Parent et Paquin, 1994; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001; Robertson et Collette, 2005; Théberge, 2008; Rousseau, Dumont, Samson et Myre-Bisaillon, 2009). La plupart de ces jeunes tentent de percer sur le marché du travail en se dénichant des emplois précaires et peu rémunérés (Vultur, 2005; Gauthier, 2007; Trottier et Gauthier, 2007; Kodsi et Molgat, 2008; Looker et Thiessen, 2008; Bilodeau, 2009). L'employabilité, c'est-à-dire la capacité de se trouver un emploi et de s'y maintenir, reste difficile pour eux, étant donné leur faible scolarisation et leur manque d'expérience sur le marché du travail (Vultur, 2005; Fleury, 2007). Les programmes de formation d'ATE semblent donc une solution possible pour contrer le décrochage scolaire des jeunes éprouvant de grandes difficultés à répondre aux exigences des parcours de formation générale régulière (Mazalon, 1994; Landry et Mazalon, 2002; Langlois, 2003; Baby, 2005; Gagnon, 2007).

À la suite d'une recension des écrits, il appert que l'ATE comporte de nombreuses lacunes en ce qui a trait aux stages (Serre, Desjardins et Tardif, 1992; Dupont et Bourassa, 1994; Baby, Lamothe, Larue, Ouellet et Payeur, 1995; Landry et Mazalon, 1995; Bergeron *et al.*, 2009), tant sur le plan organisationnel que relationnel. Des employeurs et des élèves font d'ailleurs le même constat dans d'autres recherches. Déjà en 1995, certains auteurs, dont Landry et Mazalon, relevaient chez les employeurs des difficultés liées à leur rôle ainsi qu'à leur capacité de répondre convenablement aux exigences de la formation.

Le suivi du stagiaire au regard du plan de formation² et l'élaboration de l'évaluation soulèvent ainsi des questionnements importants. Selon l'évaluation effectuée en 2003 par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) concernant le programme «ISPJ», les formateurs en entreprise réclamaient plus d'informations au sujet de leurs stagiaires et sur leurs rôles auprès d'eux. Les formateurs ajoutaient que ces informations jugées indispensables les aideraient à mieux répondre aux critères d'évaluation du programme, problématique également mise en évidence par Bergeron, Samson et Rousseau (2010). L'accompagnement des jeunes inscrits dans les programmes de formation en ATE et leur mise en œuvre présentent certaines faiblesses. En effet,

2. Document comprenant les modalités du stage (durée, horaire...) et le protocole d'entente entre le milieu scolaire et l'entreprise.

selon Bergeron *et al.* (2009), le rôle des superviseurs de stage en milieu scolaire et celui des formateurs en entreprise qui participent aux formations d'ATE nécessitent que soit élaborée une définition plus explicite afin d'assurer des stages plus efficaces. Un nombre considérable de jeunes effectuant un stage en entreprise semblent ainsi délaissés par le formateur ou ils font partie intégrante d'un groupe de travail sans relever nécessairement d'une personne attirée (Bergeron *et al.*, 2010). Les travaux de Baby *et al.* (1995) ainsi que ceux de Dupont et Bourassa (1994) ont conduit aux mêmes résultats il y a plus de vingt ans, à savoir que l'encadrement de ces jeunes en stage était déficitaire. De plus, en ajoutant le facteur selon lequel plusieurs jeunes présentent des difficultés d'adaptation (Bergeron *et al.*, 2009), les formateurs en entreprise éprouvent des difficultés dans l'accompagnement et le soutien de ces élèves, mais plus spécifiquement dans la recherche de pistes de solutions concrètes et efficaces à leurs difficultés. Dès lors, les stages permettent-ils d'atteindre les objectifs de formation? Les difficultés d'accompagnement en stage peuvent-elles expliquer la difficulté de recrutement et de rétention des entreprises ayant accueilli un élève en stage? Enfin, qu'est-ce qui serait un obstacle à l'employabilité?

À la lumière de ce qui précède, la question de recherche à laquelle nous avons tenté de répondre s'articule ainsi : quel est le rôle des superviseurs de stage en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Programme de formation axée sur l'emploi menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé?

Les caractéristiques des participants au PFAE: les élèves

Le PFAE visant la formation à un métier semi-spécialisé (FMSS) est offert aux jeunes âgés de 15 à 17 ans qui n'ont pas atteint les objectifs du premier cycle du secondaire. À l'intérieur de son programme, le MELs (2008a) propose sa propre définition :

Les élèves inscrits au parcours de formation axée sur l'emploi sont des jeunes qui, malgré le soutien qui leur a été apporté, ont eu et continuent d'avoir des difficultés scolaires importantes. [...] Il peut s'agir de problèmes de langage, d'attention, de perception ou de mémoire, de faiblesses dans l'utilisation de stratégies, notamment celles relatives à la métacognition. Ces difficultés entraînent souvent chez eux une démotivation liée au sentiment de ne pas avoir le contrôle de leurs apprentissages. De plus, les échecs scolaires récurrents ont des conséquences sur l'estime de soi et la reconnaissance sociale (p. 2).

Janosz (2000) aborde la définition d'élève à risque en énumérant les mêmes facteurs, dont une faiblesse au niveau des habiletés intellectuelles et verbales, le faible sentiment de compétence, les problèmes d'agressivité, la faible estime de soi, la tendance à somatiser et un état affectif plutôt négatif. Selon Sercia (2009), le taux d'abandon scolaire est 50 % plus élevé pour les garçons que pour les filles. Permettant d'établir un lien plus étroit entre ce type de jeunes et leur rapport à l'emploi, une étude menée par Deschenaux (2009) cerne la problématique de ces jeunes peu scolarisés sur le plan socioprofessionnel. Ceux-ci se retrouvent majoritairement dans un secteur d'emploi de métier spécialisé ou semi-spécialisé. Ce sont donc des ouvriers,

dont le salaire est peu avantageux, mais qui attachent de l'importance à un salaire élevé sans accorder d'intérêt aux facteurs collatéraux attribués à cette contribution (avancement dans le travail, conciliation travail-famille, exigences de ce travail). Finalement, ils sont plutôt insatisfaits de leurs insertions professionnelles.

Deux milieux, deux apprentissages: l'ATE

La littérature définit de façon globale l'alternance travail-études comme une formation comprenant deux volets: l'enseignement dit théorique, offert en établissement scolaire, et l'enseignement pratique exercé au sein d'une entreprise (Landry et Mazalon, 2002; Gagnon, 2007). Selon un document publié par le MELS (2008b), l'ATE «est une méthode pédagogique efficace qui concrétise le monde du travail tout en permettant l'exploration de plusieurs lieux de même que des formations diverses» (p. 3). Utilisant l'approche par compétences, cette méthode demande une interaction entre la formation générale, la formation pratique³ et le stage. Elle donne aux jeunes la possibilité de consolider et de réinvestir leurs compétences à la formation générale en milieu scolaire. En l'occurrence, l'expérience de stage en entreprise permet à l'élève de mieux comprendre les concepts associés au monde du travail, ce qui représente un défi en contexte scolaire.

Le MELS (2008a) définit également la formation d'un métier semi-spécialisé s'articulant à l'intérieur du PFAE, qui est de toute évidence une filière de formation en ATE «visant à préparer les élèves à faire face aux exigences de la vie en société comme à celle du monde du travail. Elle repose sur des programmes de formation générale et de formation pratique, porteurs d'une ouverture à la culture» (p. 6).

Des acteurs indispensables à la formation

L'ATE⁴ requiert l'implication de plusieurs acteurs assumant des rôles particuliers dans l'accompagnement de l'élève, entre autres celui de **superviseur de stage en milieu scolaire**. La littérature semble moins explicite dans la définition du rôle du superviseur de stage qu'elle ne l'est pour les autres acteurs impliqués dans ces programmes d'études. Ce superviseur est surtout connu à titre d'enseignant. Malgré ce titre, il occupe une double fonction à l'intérieur de l'ATE qui, rappelons-le, est d'enseigner la formation générale, incluant la formation pratique et l'évaluation des stages. La plupart des auteurs retenus (Serre, Desjardins et Tardif, 1992; Baby *et al.*, 1995; Hardy et Ménard, 2008; Bergeron *et al.*, 2009) utilisent l'appellation «superviseur de stage en milieu scolaire» lorsque cette personne se déplace dans le milieu de travail de l'élève afin de le rencontrer, de l'observer et de l'évaluer. Ce superviseur procède à l'évaluation durant les stages de l'élève et conserve son statut d'enseignant dans le cadre scolaire. Cependant, dans le développement des compétences spécifiques d'un métier semi-spécialisé, le superviseur de stage en milieu scolaire joue plus que jamais un rôle d'accompagnateur auprès de l'élève. L'accompagnement de l'élève se fait pendant la recherche ou au moment de la présentation d'un lieu de

3. Correspond au cours PMT dans le PFEQ.

4. ATE: alternance travail-études.

stage, par exemple. Ces rôles sont clairement définis par le MELS (2008a) et repris par Bergeron *et al.* (2009) dans la description des tâches de l'accompagnement en milieu scolaire.

L'enseignement du cours Préparation au marché du travail (PMT) est par ailleurs une des tâches accomplies par l'enseignant. Les élèves doivent s'enquérir de leurs profils personnels afin de mieux définir leurs intérêts professionnels. La PMT met également l'accent sur la découverte du monde du travail et l'élaboration du curriculum vitæ. Visant à mettre à profit la langue d'enseignement, ce cours comporte la rédaction de courtes lettres de tous genres et le dialogue dans la pratique d'entrevue.

Parallèlement au superviseur de stage en milieu scolaire, un autre acteur demeure indispensable à cette formation, soit le **formateur en entreprise**. Avant les années 2000, le MEQ associait au programme ISPJ le nom de travailleur-parrain (Baby *et al.*, 1995; MEQ, 2000, 2003) ou parrain (Lamothe et Payeur, 1994) à la personne définissant le rôle de développer des compétences à l'élève, tout en étant capable de communiquer des explications et des méthodes de travail en lien avec les tâches exigées tout en faisant preuve de disponibilité afin d'assurer une supervision de l'élève confié. Désormais, la nouvelle appellation « superviseur de stage en milieu de travail », introduite en 2008 par le MELS et reprise par Bergeron *et al.* (2009), s'utilise dans le cadre du PFAE.

Par ailleurs, Nitonde et Paquay (2011) approfondissent les rôles exercés par le « maître de stage » comme dirigeant ou superviseur auprès de l'élève en contexte de pratique. Selon ces chercheurs, le stagiaire doit observer ses comportements tout en tirant des conclusions, modéliser ses interventions et susciter des échanges. Notamment, un « maître de stage » se distingue par sa capacité à développer l'acte professionnel, de même que les fondements de sa profession. Toujours selon ces auteurs, les deux spécificités de ce « formateur de terrain » doivent être claires dès le départ, car celui-ci joue un rôle déterminant dans la réussite du stage de l'apprenant.

Dans le contexte où la formation à un métier semi-spécialisé s'acquiert principalement par une expérience de terrain, c'est-à-dire directement en entreprise auprès d'un autre travailleur, selon la forme du compagnonnage d'autrefois, nous avons retenu pour les besoins de l'exercice la définition suivante : le **formateur en entreprise** possède une expertise dans son domaine afin de pouvoir transmettre les connaissances, les techniques et le vocabulaire associés à la tâche de travail et au plan de formation de l'élève. Il doit également développer une communication fluide avec son stagiaire, d'une part, et le superviseur de stage en milieu scolaire, d'autre part, afin de promouvoir les apprentissages et les suivis pour réaliser des évaluations objectives.

Quelques repères méthodologiques

Dans le but d'améliorer la compréhension du phénomène vécu par les superviseurs de stage, cette recherche s'inscrit dans un paradigme de type descriptif/interprétatif (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2010). La visée méthodologique générale de la

recherche est donc de nature qualitative et vise à mieux comprendre les différents rôles attribués aux superviseurs de stage en milieu scolaire et aux formateurs en entreprise concernant le plan de formation et d'évaluation des stagiaires œuvrant à l'intérieur de cette filière de formation.

Notre recherche vise essentiellement deux objectifs :

- Décrire et analyser les rôles perçus par les superviseurs de stage en milieu scolaire dans le PFAE menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.
- Décrire et analyser les rôles perçus par les formateurs en entreprise dans le PFAE menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé.

Au total, cinq écoles secondaires qui offrent cette filière de formation, comprenant la formation à un métier semi-spécialisé (FMS), ont accepté d'y participer. Situées aux quatre coins de la province de Québec, nous trouvons ainsi deux écoles de la région de la Mauricie, une du Saguenay-Lac-Saint-Jean, une de la Gaspésie et une autre de la Montérégie. La collecte de données s'est effectuée en 2010.

Les participants à la recherche sont issus du milieu scolaire et de celui des entreprises (n = 67). De façon confondue, le total des participants (propriétaires et employés) en entreprise est de 58 personnes. Le reste est composé des enseignants, agissant comme superviseurs de stage en milieu scolaire (n = 8), et d'un éducateur spécialisé qui joue également le rôle de superviseur de stage (n = 1). Du côté des entreprises, la présence des propriétaires (n = 41) comme personnes de référence est très forte, comparativement à celle des employés (n = 17) qui eux jouent plutôt un rôle de formateurs auprès des stagiaires.

Pour atteindre nos objectifs de recherche tels que libellés précédemment, deux outils ont été utilisés. Des entretiens semi-dirigés ont été effectués dans toutes les écoles participantes auprès des neuf superviseurs de stage en milieu scolaire (enseignants et éducateurs spécialisés). Le protocole d'entretien abordait la supervision de stage en entreprise : présentation des stagiaires, des objectifs travaillés et des modes d'évaluation employés auprès des stagiaires. En ce qui concerne les formateurs en entreprise, un entretien semi-dirigé téléphonique a été conduit pour recueillir des données portant sur les pratiques de concertation entre le milieu scolaire et les entreprises ainsi que sur leurs rôles concernant la formation, l'évaluation et les objectifs travaillés auprès du stagiaire.

Une analyse qualitative des données a été effectuée. Ainsi, il y a eu transcription des entretiens semi-dirigés des superviseurs de stage en milieu scolaire. Une fois la saisie des verbatim effectuée, l'analyse s'est poursuivie à l'aide du logiciel Atlas-Ti (version 6) qui permet d'attribuer un code à chaque unité de sens identifiée. Dans le cas des entretiens téléphoniques auprès des formateurs, nous les avons transcrits de façon simultanée dans le logiciel FileMaker Pro (version 8.5) afin de réaliser une analyse de contenu (Bardin, 2001) en recourant à des catégories tantôt prédéterminées, tantôt émergentes.

Des résultats d'une première analyse

Pour faciliter l'organisation de nos résultats, nous avons réalisé l'analyse, puis l'interprétation, un regroupement des catégories émergentes, à l'intérieur de deux thèmes : les principaux rôles attribués aux formateurs et aux superviseurs et certains éléments de contexte entourant le PFAE. Cette classification a été effectuée pour les deux types de participants, soit les superviseurs de stage et les formateurs en entreprise. Comme première démarche, nous avons ciblé les principales catégories dominantes à l'intérieur de chaque thème (rôles et éléments de contexte) afin d'en dégager les éléments prépondérants. Le tableau qui suit illustre chaque thème, incluant les principales catégories et le nombre d'unités de sens (u.s.).

Tableau synthèse : catégories dominantes à l'intérieur de chaque thème

| Thèmes | Catégorie | Catégorie |
|-----------------------------|--|--|
| | Formateurs en entreprise n = 58 | Superviseurs de stage en milieu scolaire n = 9 |
| Rôles | Communicateur (99 u.s.) Évaluateur (55 u.s.) Soutien (48 u.s.) Encadrement (34 u.s.) | Communicateur (45 u.s.) Concertation externe (20 u.s.) Concertation interne (25 u.s.) Soutien (43 u.s.) Encadrement (33 u.s.) Évaluateur (29 u.s.) |
| Éléments de contexte | Documentation (132 u.s.) Objectifs Professionnels (52 u.s.) Comportementaux (41 u.s.) Personnels (31 u.s.) Limites (30 u.s.) Condition favorable (11 u.s.) | Limites (49 u.s.) Conditions favorables (47 u.s.) Objectifs Professionnel (23 u.s.) Comportementaux (23 u.s.) Personnels (17 u.s.) Documentation (16 u.s.) |

Les rôles

Trois dimensions du rôle des formateurs en entreprise ont été retenues en raison de la fréquence élevée des unités de sens. Il s'agit, dans l'ordre, des rôles de communicateur, de soutien et d'encadrement. Le rôle de **communicateur** est le plus dominant auprès des deux types de participants. Ce rôle consiste à échanger de l'information avec les autres acteurs qui entourent le stagiaire, dont les collègues de travail en entreprise et le superviseur de stage en milieu scolaire. Ainsi, contrairement au rapport d'évaluation portant sur l'ISPJ (MEQ, 2003) qui stipule que les échanges entre l'école et l'entreprise présentaient un défi, notre recherche permet d'avancer que dans le contexte du Parcours, la concertation entre les deux parties tend à s'améliorer. Dans une proportion de quatre sur dix, les formateurs prétendent qu'il y a présence de communication et, donc, d'une certaine forme de concertation explicite. Malgré le petit nombre de participants superviseurs de stage en milieu scolaire

(n = 9), près du tiers maintiennent des commentaires relativement positifs sur la concertation et le développement partenarial.

Avec les employeurs aussi ça va bien. Beaucoup de... on a des bons contacts. Je te dirais toujours de mieux en mieux accueilli dans les entreprises. Les premières années qu'on mettait des jeunes en stage, c'est sûr que des fois on était un petit peu dérangeant quand on arrivait là, mais là c'est de mieux en mieux. Le contact est très bon (7DR_enseignant).

Le rôle de **soutien** figure au deuxième rang des rôles les plus significatifs remplis par les participants. En ce qui concerne le formateur, l'analyse des données révèle que les actions de soutien signalées par ce répondant occupent près de 29 % (48 u.s.) de son discours. Quant aux superviseurs de stage, soit 23 % de leurs discours recensant 43 u.s. Aux fins de cette recherche, la définition de ce rôle implique que ces acteurs accompagnent, soutiennent, aident et écoutent le stagiaire ainsi que le formateur en entreprise ou le superviseur de stage selon les besoins. À cet égard, un superviseur mentionne :

On joue le rôle de parent. On joue le rôle de personne importante pour eux autres. [...] Pas un pilier, mais je ne sais pas comment appeler ça. Une personne-ressource. Pas ressource au niveau académique. Encore là, ça fait partie de ça. Mais c'est vraiment de... d'amener un [...] partir avec un jeune (P4: Entrevue_WD_enseignant_4).

Dans cette optique, nos résultats s'appuient en quelque sorte sur les travaux de Théberge (2012) auprès des jeunes inscrits au PFEA en ce qui concerne leurs perceptions de soutien auprès des superviseurs et des formateurs. De leur côté, les jeunes admettent percevoir davantage un soutien de rétroaction et d'information. Toujours selon cette étude, les superviseurs interrogés s'expriment de façon à offrir un soutien émotionnel et informationnel. Ces types de soutien invitent les jeunes à s'exprimer et à obtenir du réconfort, tout en recevant un soutien par l'information reçue, destinée à les aider à résoudre un problème et à surmonter leurs difficultés (Théberge, 2012).

L'**encadrement** semble plutôt similaire chez les deux types de participants. Manifestement, plusieurs élèves du PFAE présentent des difficultés d'apprentissage et de comportement, ce qui pourrait rendre nécessaires davantage de rencontres et de soutien avec les superviseurs de stage en milieu scolaire et les formateurs en entreprise. L'encadrement des jeunes relève majoritairement des superviseurs de stage en milieu scolaire selon plus de la moitié de ces derniers. Dans leurs discours, ceux-ci avançaient que les formateurs en entreprise sont peu à l'aise pour faire de la « discipline » auprès des jeunes. De façon plus détaillée, nous distinguons l'**encadrement**, c'est-à-dire l'intervention auprès du stagiaire lors de sa formation dans une proportion de discours légèrement supérieure à 20 %, et le **soutien**, soit l'accompagnement, l'aide et l'écoute auprès des élèves stagiaires, à près de 30 %. Quant aux formateurs, ils confirment les dires des superviseurs dans près du quart des propos en ce qui concerne l'**encadrement** fait auprès des stagiaires en entreprise. De ce fait,

ce constat présente manifestement une corrélation entre ce que révèle la problématique de notre étude relativement aux difficultés de ces jeunes quant à leur employabilité et à l'encadrement offert par leurs formateurs. Dans un même ordre d'idées, la recherche de Savoie-Zajc et Dolbec (2002) appuie les résultats obtenus de la présente étude en évoquant le fait qu'en formation professionnelle certains formateurs estiment ne pas avoir les compétences requises en matière d'encadrement. De plus, selon un rapport de recherche rédigé par Mazalon, Gagnon, Boucher et Roy (2011) se rapportant aux pratiques de supervision en entreprise dans un contexte d'alternance travail-études en formation professionnelle, 90 % des répondants, soit des formateurs en entreprise, sont satisfaits du soutien de l'établissement scolaire.

L'évaluation de stage est l'élément central, car elle est déterminante pour la certification de l'apprenant. Nous observons presque une égalité dans la proportion des discours des participants entourant l'évaluation, et ce, par les deux types de participants, à plus de 20 % de leurs discours. Les types d'évaluation et les outils (coévaluation à l'aide d'une grille ou du carnet du stagiaire) utilisés afin de procéder à l'évaluation du stagiaire sont, dans près de la moitié des cas, élaborés par les superviseurs de stage. Entre autres, la majorité des évaluations se font en dyade avec les formateurs de l'entreprise. Pour ce qui est des outils et de la fréquence d'évaluation, nous pouvons observer une divergence entre les milieux institutionnels. Un superviseur de stage en milieu scolaire mentionne : « *C'est à chaque semaine. Je le fais ponctuellement tout au long de son stage* » (4WD_enseignant), tandis qu'un autre participant affirme : « *On essaie de le faire trois fois par année* » (7DR_enseignant). Un projet de recherche mené par Bergeron *et al.* (2009) démontre également l'existence de quelques lacunes relatives à l'évaluation. Cette étude mettait en évidence le fait que certains éléments correspondant aux compétences professionnelles visées semblaient absents du processus d'évaluation. De plus, aucun dispositif d'évaluation n'était recommandé au formateur de l'entreprise et, enfin, peu de précisions étaient apportées sur les responsabilités de chacun à l'égard de cette tâche. Les mêmes constats émergent de la présente recherche. De façon différente, Mazalon *et al.* (2011) soulignent que, selon les résultats de leur rapport d'étude en formation professionnelle, 54 % des formateurs en entreprise ont reçu des explications au sujet de la grille d'évaluation.

Éléments de contexte

Dans cette étude, nous nous sommes également intéressés à certains facteurs constituant les rôles des participants. Nous les avons identifiés comme des éléments de contexte, dont la documentation et les objectifs de stage. Prenons tout d'abord la **documentation** remise et utilisée par les formateurs. Elle domine et occupe une place importante en ce qui concerne, entre autres, les informations relatives à l'évaluation du stagiaire. Les formateurs en entreprise stipulent que ce sont eux qui, majoritairement, accomplissent cette tâche. Cette affirmation corrobore ainsi les résultats de Mazalon *et al.* (2011), qui dévoilent que 93 % des formateurs participant à leur étude en contexte de formation professionnelle effectuent l'évaluation des stagiaires. Pour les superviseurs de stage en milieu scolaire, la documentation ne semble

pas être une préoccupation; plusieurs formateurs en entreprise semblent éprouver une certaine confusion à gérer cette «paperasse». Lors de leur étude en lien avec le PFAE, Bergeron *et al.* (2009) abordent le sujet de la documentation auprès des acteurs engagés dans ce programme de formation. Ainsi, l'utilisation de documents semble surtout liée à l'évaluation, et ces mêmes auteurs dénoncent de grandes variations quant à leurs contenus entre les différents milieux scolaires.

De leur côté, les superviseurs de stage en milieu scolaire voient les limites du PFAE comme le sujet prioritaire dans les éléments de contexte. Par exemple, ils manifestent leurs désaccords et soulignent les difficultés qu'ils rencontrent dans l'application de ce programme. Ils sont toutefois en mesure de définir les conditions favorables du PFAE, dont le partenariat entre l'école et l'entreprise.

Les **objectifs de stage** constituent un élément important dans notre recherche. C'est également le deuxième sujet abordé par les formateurs. Ces objectifs sont généralement scindés en trois: professionnels, comportementaux et personnels. Nous constatons que les objectifs visant la réussite du stage, tant pour le milieu scolaire qu'en entreprise, préoccupent les participants. Néanmoins, les formateurs en entreprise manifestent des comportements contradictoires entre ce qu'ils font avec le stagiaire et ce qu'ils réclament et exigent des jeunes en formation dans leurs entreprises. À ce titre, une étude de Joyal et Samson (2009) révèle que les employeurs en entreprise favorisent l'employabilité par les attitudes du stagiaire et non au regard de ses compétences professionnelles. Sans surprise, plus du tiers des unités de sens issues de la présente recherche sont en lien avec les objectifs comportementaux chez les formateurs en entreprise. Cet objectif représente le lien avec le comportement et les relations interpersonnelles, dont le respect de l'environnement de travail, la relation de travail avec les collègues, l'attitude, la motivation, l'autonomie et le sens de l'initiative. Quant aux superviseurs de stage en milieu scolaire, plus de la moitié des propos correspondent à ce type d'objectif. Selon eux, peu importe le métier exercé par le stagiaire, l'insertion socioprofessionnelle et l'employabilité s'acquièrent par des bonnes attitudes de travailleur. Donc, c'est ce qu'ils priorisent et tentent de travailler avec les jeunes: «*Parce que la base d'être à l'heure, d'être assidu pis être honnête, être capable de travailler, je pense que ça, c'est des valeurs qu'on leur inculque*» (4WD_enseignant).

Bien que l'objectif professionnel domine par son apport plus élevé que les autres objectifs fixés en entreprise, nous relevons que moins de la moitié du discours tenu par les formateurs en entreprise porte sur l'élaboration des techniques de travail et des compétences professionnelles développées lors du stage de l'élève. Cela semble insatisfaisant, considérant les objectifs du MELS qui désire qualifier des jeunes par des compétences professionnelles menant à un métier semi-spécialisé. D'ailleurs, peu de superviseurs de stage en milieu scolaire ont partagé des propos concernant la mise en œuvre de la formation pratique (un peu plus du tiers).

Aussi, très peu de temps est accordé aux objectifs liés à l'aspect plus personnel du stagiaire. Les apprentissages, limités à quelques énoncés (moins du tiers) venant des superviseurs de stage en milieu scolaire, font allusion à l'hygiène et à l'apparence physique du jeune. Selon Samson (2006), dans les métiers liés au domaine de l'ali-

mentation ou du service à la clientèle, l'hygiène et l'apparence physique sont davantage prises en considération. De leur côté, les formateurs en entreprise (dans une proportion de un sur quatre) abordent l'état émotionnel du stagiaire : « *J'ai travaillé à développer leur autonomie et la confiance en soi* » (F40: Q2a).

Si nous devons conclure

Bien que dans le passé les programmes québécois de formation d'alternance travail-études de niveau secondaire n'aient pas toujours atteint les cibles escomptées, il est possible de croire que le PFAE menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé pourrait être une solution pour contrer, du moins en partie, le décrochage scolaire et favoriser l'employabilité des jeunes ayant de grandes difficultés.

Rappelons que les stages de formation dans ce programme revêtent une grande importance comparativement à la formation générale, car c'est uniquement après la réussite du stage que l'élève se voit délivrer un certificat par le MELS.

L'élément central de notre texte s'inscrit à l'intérieur des travaux portant sur l'accompagnement (Henripin, 1994; Bergeron *et al.*, 2009; Leriche, Desbiens, Dugal et Amade-Escot, 2010) et, plus spécifiquement, sur leurs rôles auprès des élèves. Retenons que les superviseurs de stage en milieu scolaire doivent s'attarder davantage aux objectifs professionnels visant l'insertion en emploi dans le cadre de périodes de formation pratique (FPT), comme la technique d'entrevue et la réalisation du CV, alors que pour les formateurs en entreprise une sensibilisation accrue en ce qui concerne les objectifs comportementaux pourrait favoriser une augmentation de l'employabilité pour ces jeunes.

Bref, tout porte à croire que l'alternance travail-études au secondaire, telle qu'elle est proposée dans le cadre du PFAE, présente encore quelques lacunes relatives à l'accompagnement des stagiaires et au soutien dans l'atteinte des objectifs poursuivis par ce programme. Si le nombre d'écrits scientifiques portant sur la question précise de l'accompagnement en stage au Québec est limité, il n'en demeure pas moins que nos résultats invitent à la réflexion sur les pistes de solutions susceptibles de mieux soutenir les milieux (écoles et entreprises) et, par ricochet, les élèves visés par ce programme.

Références bibliographiques

- BABY, A. (2005). *Pédagogie des poqués*. Québec: Presses de l'Université de Québec.
- BABY, A., LAMOTHE, D., LARUE, A., OUELLET, R. et PAYEUR, C. (1995). Le cheminement particulier visant l'insertion sociale et professionnelle: le point de vue des personnes engagées dans la formation des jeunes. *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)*. 2 (3).
- BARDIN, L. (2001). *L'analyse de contenu* (10^e éd.). Paris: Presses universitaires de France.
- BERGERON, G., SAMSON, G. et ROUSSEAU, N. (2009). Un outil nécessaire pour les programmes de formation qualifiante destinés aux jeunes ayant des difficultés scolaires. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification* (p. 250-280). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BERGERON, G., SAMSON, G. et ROUSSEAU, N. (2010). *Innovation dans le contexte d'une formation en alternance: regards croisés entre la perspective des élèves (jeunes adultes) inscrits et celle des accompagnateurs*. Communication présentée dans le cadre du colloque Congrès mondial de la science de l'éducation MCX 2010, AMSE, Monterrey, Mexique, 31 mai au 4 juin.
- BILODEAU, K. (2009). *La perception des élèves du secondaire à l'égard de l'importance de critiques d'employabilité dans l'insertion professionnelle*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- DESCHENEAUX, F. (2009). L'influence du milieu social d'origine sur la qualification et l'insertion professionnelle de jeunes. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification* (p. 102-119). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DUPONT, P. et BOURASSA, B. (1994). L'insertion professionnelle des jeunes en difficulté par le partenariat. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise vers quel partenaire?* (p. 101-111). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- FLEURY, C. (2007). *Les jeunes des années 1980-1990: une génération sacrifiée?* Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur... les jeunes et le travail* (p. 259-282). Saint-Nicolas: Les Éditions de l'IQRC.
- FORTIN, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal: Chenelière Éducation.
- GAGNON, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignement et de formateur en entreprise en contexte d'alternance. Étude de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches qualitatives*, 27(1), 141-190.
- GAUTHIER, M. (2007). *De «jeunes chômeurs» à «jeunes travailleurs»: évolution de la recherche sur les jeunes et le travail au Québec depuis les années 1980*. Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur... Les jeunes et le travail* (p. 23-50). Saint-Nicolas: Les Éditions de l'IQRC.

- HARDY, M. et MÉNARD, L. (2008). Alternance travail-études : les effets des stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 689-709.
- HENRIPIN, M. (1994). Les pratiques locales du partenariat éducation-travail au Québec. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise vers quel partenaire?* (p. 29-43). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- JANOSZ, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeu*, 122.
- JOYAL, F. et SAMSON, G. (2009). Quels critères d'employabilité pour des jeunes en difficulté? Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification* (p. 233-248). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- KODSI, J. et MOLGAT, M. (2008). Le rapport à l'école et au travail pendant l'adolescence. Travailler pendant les études permet-il de « construire des certitudes »?, *Revue d'intervention sociale et communautaire*, 14(1), 103-127.
- LAMOTHE, D. et PAYEUR, C. (1994). Le partenariat école-entreprise : le cas des cheminements particuliers en insertion sociale et professionnelle. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise vers quel partenaire?* (p. 87-100). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LANDRY, C. et MAZALON, É. (1995). Évolution et tendances des relations formation-travail en formation professionnelle et technique au Québec : du flirt à la réconciliation. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(4), 781-808.
- LANDRY, C. et MAZALON, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LANGLOIS, L. (2003). Étude exploratoire d'un établissement CFER. Portrait d'une culture transformée par une crise organisationnelle. Dans N. Rousseau et L. Langlois (dir.), *Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes* (p. 35-62). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LERICHE, J., DESBIENS, J.-F., DUGAL, J.-P. et AMADE-ESCOT, C. (2010). *Analyse de l'accompagnement du stage en responsabilité au Québec et en France. Un regard sur les entretiens post-leçons à l'aide de l'écologie de la classe*. Récupéré de www.fcomte.iufm.fr/ejrieps/ejournal19/Lerich%20ej%2019.pdf le 5 avril 2011.
- LOOKER, D. et THIESSEN, V. (2008). *Le système de la seconde chance. : Résultats des trois cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Rapport de recherche adressé à la Direction de la politique sur l'apprentissage. Politique stratégique et Recherche (SP-836-04-08F), Ressources humaines et Développement social Canada.
- MARCOTTE, D., FORTIN, L., ROYER, É., POTVIN, P. et LECLERC, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.

- MAZALON, É. (1994). La problématique du partenariat dans les formations en alternance. Dans C. Landry et F. Serre (dir.), *École et entreprise vers quel partenaire?* (p. 125-138). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MAZALON, É., GAGNON, C., BOUCHER, R. et ROY, S. (2011). *Les pratiques de supervision en entreprise dans un contexte d'alternance travail-études en formation professionnelle*. Rapport d'étude, Collectif de recherche sur la formation professionnelle. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2000). *Élève handicapé ou élève en difficulté d'apprentissage (EHDAA) – Définition*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008a). *Programme de formation de l'école québécoise. Parcours de formation axée à l'emploi, version approuvée*. Récupéré de www.mels.gouv.qc.ca/sections/parcoursFormation/index.asp?page=parcours_formation le 25 mai 2010.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2008b). *L'évaluation de la mise en œuvre du renouveau pédagogique à l'enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- NITONDE, F. et PAQUAY, L. (2011). Vers des pratiques de stage en formation initiale des enseignants du secondaire? Analyse des conceptions des enseignants de l'ENS au Burundi. *Éducation & Formation*, e-295, (p. 143-164).
- PARENT, G. et PAQUIN, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- ROBERTSON, A. et COLLERETTE, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- ROUSSEAU, N., DUMONT, M., SAMSON, G. et MYRE-BISAILLON, J. (2009). J'ai 16 ans et j'ai choisi l'école des adultes. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 9-25). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SAMSON, G. (2006). *Transfert des apprentissages et réussite scolaire entourant l'activité CARAVANE*. Rapport de recherche. Université du Québec à Trois-Rivières.
- SAVOIE-ZAJC, L. et DOLBEC, A. (2002). L'alternance dans un programme de formation de pâtes et papier. Une vision systémique. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches* (p. 217-246). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- SAVOIE-ZAJC, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 337-360). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SERCIA, P. (2009). Analyse de la scolarité selon l'âge et le sexe. Dans N. Rousseau (dir.), *Enjeux et défis associés à la qualification. La quête d'un premier diplôme d'études secondaires* (p. 198-209). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SERRE, F., DESJARDINS, B. et TARDIE, M. (1992). La formation par l'entreprise : un enjeu majeur en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(3), 389-407.
- THÉBERGE, N. (2008). *Le décrochage et la persévérance scolaire : les perceptions des jeunes et leurs pistes de solutions*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- THÉBERGE, N. (2012, novembre). *Le soutien social formel dans la transition vers le marché du travail des élèves du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)*. Communication présentée dans le cadre du cinquième séminaire QISAQ, Trois-Rivières, Canada.
- TROTTIER, C. et GAUTHIER, M. (2007). Le cheminement scolaire et l'insertion professionnelle des jeunes qui ont interrompu leurs études secondaires. Dans S. Bourdon et M. Vultur (dir.), *Regard sur... Les jeunes et le travail* (p. 173-193). Saint-Nicolas : Les Éditions de l'IQRC.
- VULTUR, M. (2005). Aux marges de l'insertion sociale et professionnelle. Étude sur les jeunes « désengagés ». *Nouvelles pratiques sociales*, 17(2), 95-108.

L'encadrement des stagiaires en milieu de travail Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Claudia GAGNON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Sandra ROY

Université de Sherbrooke, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOU

Liminaire

1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

L'encadrement des stagiaires en milieu de travail Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Claudia GAGNON

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Sandra ROY

Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RÉSUMÉ

En prenant une part plus active dans la formation des futurs travailleurs, la personne responsable de l'encadrement des élèves en milieu de travail dans un contexte de formation professionnelle initiale, le superviseur en entreprise (MELS, 2006) ou le tuteur (Agulhon et Lechaux, 1996), exerce différentes responsabilités auprès de l'élève qui vont au-delà de ses tâches professionnelles visant la production. Quelles sont ces tâches? Quel est le type d'encadrement offert dans les entreprises québécoises impliquées dans les projets d'alternance en formation professionnelle initiale?

Cet article vise à rendre compte des résultats de l'enquête par questionnaires¹ menée auprès de plus d'une centaine de superviseurs en entreprises dans différentes régions du Québec. Sur le plan organisationnel, les résultats montrent que nous sommes essentiellement en présence d'une alternance concertée (Mazalon et Bourassa, 2003), les types Individuel supervisé et Collectif supervisé étant ressortis comme les plus fréquents. Sur le plan de la pédagogie ou de la formation en entreprise, à proprement parler, les résultats révèlent la présence d'un guidage de l'activité (Savoyant, 1995) centré sur l'exécution et le contrôle.

ABSTRACT

Supervising interns in the workplace: an exploratory study in the context of a formal Co-operative Education program for initial profession training

Élisabeth MAZALON

University of Sherbrooke, Québec, Canada

Claudia GAGNON

University of Sherbrooke, Québec, Canada

Sandra ROY

University of Sherbrooke, Québec, Canada

In taking a more active role in the training of future workers, those responsible for supervising students in the workplace in the context of initial professional training, business supervisors (MELS, 2006) or tutors (Agulhon and Lechoux, 1996), exercise a variety of responsibilities with the student besides professional duties targeting production. What are these duties? What type of supervision is offered at Québec companies involved in Co-operative Education projects for initial professional training? This article reports the results of a questionnaire¹ conducted among over one hundred business supervisors in various regions of Québec. On the organizational level, the results essentially reveal a coordinated Co-operative Education process (Mazalon and Bourassa, 2003), with individual and group supervision emerging most frequently. Strictly speaking, on the pedagogical level or for corporate training, the results show that supervisors act mainly as coaches (Savoyant, 1995), with a focus on performance and control.

-
1. Ce projet de recherche a été subventionné par le Comité national de l'alternance travail-études (CNATE) soutenu financièrement par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2010-2011).
 1. This research project was funded by the Comité national de l'alternance travail-études (CNATE), financially supported by the ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2010-2011).

RESUMEN

La dirección de los practicantes en el medio de trabajo: un estudio exploratorio en el marco formal de alternancia al inicio de la formación profesional

Élisabeth MAZALON

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Claudia GAGNON

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Sandra ROY

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Al tomar una parte más activa en la formación de los futuros trabajadores, la persona responsable de la dirección de los alumnos en el medio de trabajo en un contexto de formación inicial, el supervisor en empresa (MELS, 2006) o el tutor (Aguilhon et Lechaux, 1996), ejerce diferentes responsabilidades sobre el alumno que van más allá de su tarea profesional concerniente a la producción. ¿Cuáles son esas tareas? ¿Cuál es el tipo de dirección que ofrecen las empresas quebequenses implicadas en los proyectos de alternancia al iniciarse la formación profesional? Este artículo describe los resultados de una encuesta por cuestionario¹ realizada entre más de una centena de supervisores en empresa en las diferentes regiones de Quebec. En el aspecto organizacional, los resultados muestran que estamos, esencialmente, en presencia de una alternancia concertada (Mazalon et Bourassa, 2003), los tipos individual y colectivo supervisados aparecen como los más frecuentes. En el aspecto pedagógico o de la formación en empresa, propiamente dicho, los resultados muestran la presencia de un encausamiento de la actividad (Savoyant, 1995) centrado en la ejecución y el control.

Problématique

Au cours des dernières années, les recherches québécoises se sont intéressées plus particulièrement au stage ou à la dimension du travail dans l'alternance en formation professionnelle et technique, et ce, en matière de sens ou d'apprentissages pour les élèves (Mazalon, Beaucher et Langlois, 2010; Hardy et Ménard; 2008; Landry,

1. Este proyecto de investigación fue subvencionado por el Centro nacional de alternancia trabajo-estudios (CNATE), apoyado financieramente por el ministerio de Educación, Recreación y Deporte (MELS, 2010-2011)

Bouchard et Pelletier, 2002), de même qu'en matière d'encadrement des stagiaires (Hardy, Bouteiller et Parent, 2000; Hardy et Ménard, 2002; Hardy et Parent, 2000). Gagnon (2008a) a quant à elle consacré sa recherche doctorale aux pratiques éducatives qu'adoptent des enseignants et des formateurs en entreprise en contexte d'alternance. Bien que la recherche de Gagnon ait permis de lever en partie le voile entourant les pratiques de formateurs² en entreprise et de préciser certaines pratiques relatives au guidage de l'activité (Savoyant, 1995), il importe de souligner que les résultats concernent uniquement un secteur de formation, l'agriculture, et ont été obtenus à partir d'entrevues et d'observations auprès d'un nombre restreint de répondants. En somme, à la suite de Hardy et Parent (2000), il nous apparaît que ces recherches ont permis «de dissiper, partiellement, le brouillard qui entoure trop fréquemment les pratiques tutorales en entreprise» (p. 252), mais plusieurs éléments demeurent encore flous et restent à préciser.

Dans cette perspective, en nous appuyant sur les résultats de ces recherches, nous avons cru important d'analyser les pratiques d'encadrement chez des superviseurs³ en entreprise participant aux projets d'alternance en formation professionnelle dans différents secteurs de formation.

Contexte général et objectifs de recherche

Les programmes d'études en formation professionnelle initiale (FP)⁴ intègrent tous, à l'exception du secteur de la construction, un stage d'intégration obligatoire de trois semaines ou plus crédité pour la diplomation. Cependant, la mise en œuvre de l'alternance se fait sous la responsabilité des administrateurs scolaires ou en fonction de l'initiative des acteurs pédagogiques, principalement les enseignants. Le développement de l'alternance offerte sous l'appellation «alternance travail-études (ATE)» au Québec est soutenu par des subventions de démarrage et de fonctionnement par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Sur le plan éducatif, le guide pédagogique destiné aux intervenants du milieu scolaire appuie une stratégie éducative qui vise clairement une alternance intégrative centrée sur la conformité des apprentissages avec les objectifs du programme d'études, tout en adoptant une approche pédagogique où l'élève devrait être l'acteur central de sa formation (MELS,

-
2. Dans le cadre de sa thèse, l'auteure privilégie le terme formateur en entreprise pour nommer la personne responsable de l'encadrement en entreprise.
 3. Le terme superviseur a été privilégié dans cette recherche afin de respecter la notion définie dans le guide pédagogique du MELS (2006) et dans le guide pratique du superviseur de stage en entreprise, diffusé par l'Association québécoise alternance études-travail. Voir le site de l'Association à l'adresse <http://www.aqaet.qc.ca/portail/index.aspx?sect=0&module=5&module2=1&MenuID=960&CPage=1>
 4. Les programmes d'études menant à un diplôme d'études professionnelles (DEP) s'adressent aux personnes titulaires d'un diplôme d'études secondaires ou l'équivalent, aux personnes ayant atteint l'âge de 16 ans au 30 septembre de l'année scolaire où débute leur formation professionnelle, aux personnes ayant atteint l'âge de 18 ans et possédant les préalables fonctionnels prescrits pour le programme ou aux personnes ayant obtenu les unités de la troisième secondaire et qui poursuivront, en concomitance avec leur formation professionnelle, leur formation générale du second cycle du secondaire (MELS, 2009). Ces programmes diffèrent du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) traité par Charbonneau, Samson et Rousseau dans l'article précédent, qui permet l'apprentissage d'un métier semi-spécialisé et s'adresse aux élèves du deuxième cycle du secondaire (plus de 15 ans) présentant diverses difficultés scolaires.

2006). Par cette orientation, le MELS tient à bien marquer la différence entre, d'une part, les finalités et les modalités organisationnelles et pédagogiques des séquences en entreprise dans un projet d'ATE et, d'autre part, celles des stages d'intégration et des stages cliniques dans les programmes de santé. Concrètement, les projets subventionnés en FP doivent comporter un minimum de deux activités de formation en milieu de travail, dont le contenu est dicté par l'école et qui représentent au moins 20 % de la totalité des heures du programme d'études. Ces activités, dont l'intention pédagogique est le développement partiel ou total de compétences, sont soumises à l'évaluation sommative des modules de formation concernés et donnent droit à des unités. Le stagiaire a un statut d'élève et, de ce fait, il ne reçoit pas de rémunération.

Toutefois, comme nous l'avons déjà souligné (Mazalon et Bourassa, 2003), il faut différencier ce qui est de l'ordre institutionnel et organisationnel de la pratique des acteurs engagés dans les projets. Afin de mieux comprendre la réalité quant à l'encadrement des stagiaires en entreprise, un mandat a été confié au Collectif de recherche sur la formation professionnelle (CRFP) de l'Université de Sherbrooke pour réaliser une étude dans le cadre des projets en alternance travail-études mis en œuvre en formation professionnelle initiale.

Cadre d'analyse de l'encadrement des stagiaires en milieu de travail

Plusieurs auteurs ont traité de la formation et de l'encadrement en entreprise, que ce soit dans un contexte d'alternance ou dans un contexte d'apprentissage en milieu de travail. Les écrits anglo-saxons s'attardent plus précisément à l'apprentissage en milieu de travail et abordent entre autres les profils de participation et d'apprentissage (Fuller et Unwin, 2003, 2004), le système d'activité et apprentissage en milieu de travail (Engeström, 2001), la typologie de l'expérience de travail (Guile et Griffiths, 2001), les pratiques de participation et de formation en milieu de travail (Billett, 2003, 2004; Billett, Barker et Hernon-Tinning, 2004). Les recherches sur l'alternance ou par apprentissage en formation professionnelle initiale dans un contexte francophone traitent plus particulièrement des acteurs et de leurs rôles respectifs (Hardy et Ménard, 2002; Mazalon et Bourassa, 2003) et des pratiques des tuteurs ou des formateurs en entreprise (Agulhon et Lechaux, 1996; Pasquier, 1998; Kunégel, 2005; Gagnon 2008a; Filliettaz, 2012) pour ne nommer que ceux-ci. La prochaine section présente les différents principes organisationnels et pédagogiques retenus dans notre recherche pour opérationnaliser la notion d'encadrement du superviseur en entreprise.

L'encadrement d'un point de vue organisationnel et pédagogique

Si dans le langage courant la notion de supervision est surtout associée au domaine de l'enseignement au Québec, le terme encadrement est privilégié dans les entreprises pour spécifier la fonction du superviseur en entreprise. Sur le plan théorique, Gagnon (2008a) en parlant de pratique d'encadrement englobe la planification

des tâches de l'alternant (phase préactive), la supervision au quotidien des apprentissages et du travail de celui-ci (phase interactive) et l'évaluation (phase postactive). En s'appuyant sur les phases de prise en charge définies par Pasquier (1998), Hardy et Parent (2000), à partir des perceptions de quinze tuteurs en techniques d'usinage et en modelage, décrivent le processus de formation pendant les stages en entreprise en cinq phases : *la sélection, l'accueil, l'observation, le suivi et l'évaluation*. Quant au terme utilisé pour désigner la personne responsable de l'encadrement en entreprise, les auteurs empruntent le titre de « tuteur », largement exploité dans les recherches européennes, ainsi que la notion de tutorat pour la fonction du tuteur. Selon la typologie présentée par Le Douaron (1993) et reprise par d'autres (Agulhon et Lechaux, 1996; Pasquier, 1998) deux types de tuteurs sont distingués: les tuteurs « opérationnels », qui assurent eux-mêmes l'encadrement du stagiaire dont ils sont responsables, et les tuteurs « hiérarchiques » qui assument la responsabilité administrative du stage, délèguent une partie de leur responsabilité d'encadrement à un subordonné avec qui le stagiaire travaille, et discutent avec cette personne des tâches qui sont les plus appropriées pour le stagiaire. Pour Agulhon et Lechaux (1996), « le tuteur est [...] un adulte de référence qui guide et soutient le jeune dans sa progression » (p. 23). Pour ces auteurs, les tuteurs s'inscrivent dans une logique d'organisation des apprentissages, de gestion de la mise au travail, d'intégration des normes de la production ou d'accueil formel. Quant à Hardy et Ménard (2002), elles empruntent la typologie de l'expérience de travail de Guile et Griffiths (2001) pour examiner les formes d'encadrement offertes aux élèves par les enseignants et les tuteurs. Les auteurs relèvent « une concentration des perceptions et des comportements correspondant au modèle traditionnel » (p. 6). L'étude montre également que l'encadrement de l'expérience de travail est caractérisé par plusieurs étapes: la préparation du stage par les enseignants ou un coordonnateur, c'est-à-dire la sélection d'élèves dans certains cas, l'explication des objectifs et du déroulement, l'assignation de tâches diversifiées, le conseil sur le plan technique par les tuteurs secondés par des employés pendant le stage, et la visite des enseignants ou du coordonnateur au cours du stage afin d'évaluer les habiletés pratiques de l'élève ou de discuter des tâches réalisées et du travail du stagiaire avec le tuteur. Dans une perspective didactique, pour Mayen (1999), la première démarche du tuteur sera de trouver des situations d'apprentissage pour le tuteur, qu'il appelle des « situations potentielles de développement ». À la suite de Savoyant (1995), qui s'inscrit dans la théorie de l'activité, Gagnon (2008a) a analysé les pratiques des formateurs en entreprise – pour ce qui est de la phase interactive ou de la supervision au quotidien – sous l'angle du guidage de l'activité. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un processus linéaire obligé, le guidage de l'activité comprend, entre les opérations d'exécution et les opérations d'orientation, des opérations de contrôle de l'exécution où le formateur en entreprise communément nommé superviseur dans notre recherche effectuée ou devrait effectuer une observation plus ou moins continue de ce que fait le stagiaire et des interventions visant à corriger l'exécution par le stagiaire en cas de « non-conformité ». Enfin, les opérations d'orientation « correspondent à ce que l'on peut appeler la part intelligente de l'action, c'est-à-dire à l'identification de la situation et à la prise de décision » (Mayen,

1999, p. 25). À cet égard, il ne s'agit pas simplement de nommer ou « de définir des règles d'action, mais de dégager les connaissances qui les fondent » (Savoyant, 1995, p. 97).

Dans le cadre de l'alternance travail-études en FP au Québec, le superviseur en entreprise est décrit comme un personnage clé dans la réussite des activités en milieu de travail qui doit « développer sa vision de la formation en alternance travail-études; créer un environnement propice à l'apprentissage; accompagner l'élève en milieu de travail; participer à l'évaluation formative de l'élève » (MELS, 2006, p. 14). Sur le plan organisationnel, les enseignants du programme d'études concerné ont la responsabilité d'établir les modalités organisationnelles des stages, stages perlés ou hebdomadaires, d'une durée de deux à six semaines réparties sur l'année scolaire avec l'obligation d'un retour en classe après chaque stage. Il revient aussi à l'établissement scolaire d'élaborer les documents d'accompagnement du stage (cahier du superviseur en entreprise et cahier du stagiaire). Les enseignants conçoivent également les canevas pédagogiques requis pour l'évaluation des séquences de formation en entreprise qui relèvent exclusivement du centre de formation dans le cas des séquences qui visent le développement de compétences. Il est demandé au superviseur d'accueillir l'élève dans le milieu de travail, de superviser le travail et les apprentissages de l'élève et de participer à l'évaluation de l'élève. Il revient donc à l'enseignant responsable des stages d'informer le superviseur en entreprise de son rôle et de ses responsabilités ainsi que des attentes du centre de formation au regard des objectifs poursuivis par les stages.

Méthodologie

Un questionnaire a été élaboré à partir des objectifs spécifiques de la recherche définis en collaboration avec le Comité national de l'alternance travail-études (CNATE). L'un des objectifs de ce comité était de compiler des données empiriques sur l'implication des entreprises en tant qu'espace de formation dans le cadre de la formation professionnelle initiale en alternance afin d'être en mesure d'analyser l'état de situation du dossier et de diagnostiquer les problèmes. Dans le cadre de cette recherche, les chercheurs ont dû composer avec des exigences d'ordre financier et temporel. Considérant le budget initial, les échéanciers serrés (une année) et la grande difficulté de recueillir des listes d'employeurs auprès des responsables des projets d'ATE, la mise en ligne d'un questionnaire, pour compléter les questionnaires téléphoniques, administrés au moyen d'une interface Web, a été privilégiée afin de rejoindre en peu de temps le plus grand nombre possible de participants. Afin de respecter une durée de passation raisonnable, le questionnaire téléphonique initial a été allégé tout en conservant les mêmes grandes catégories et les mêmes questions.

À la suite d'une préanalyse des questionnaires, des sous-énoncés ont été supprimés et des questions avec échelle de Lickert ont été ajoutées⁵.

S'inspirant des cadres utilisés dans la recherche de Gagnon (2008a) et de Mazalon (1998), des questions ont été bâties en vue de prendre en compte des items relatifs aux objets de formation (tâches en entreprises / compétences visées), des items processuels (dynamique de la communication / relation, rôles du superviseur et de l'élève, processus de guidage de l'activité) et des items relatifs aux éléments organisationnels (outils utilisés, organisation du temps et de l'espace). Le principal but de cette enquête exploratoire était de recueillir de l'information factuelle et de dresser un portrait des différents thèmes abordés à l'aide d'une analyse descriptive des données excluant les analyses d'association et de corrélation étant donné le peu de participants dans certains secteurs de formation. Les données recueillies correspondent aux pratiques d'encadrement « déclarées » par les superviseurs ou employeurs en entreprise, pratiques qui peuvent, dans certains cas, être différentes des « pratiques réelles » (Gagnon, 2008a et b). Toutefois, ce choix théorique qui s'appuie sur le courant de l'interactionnisme symbolique permet de comprendre ce qui se fait en amont des gestes effectifs et, finalement, de construire des représentations de ce qui est fait. Dans ce sens, les auteures tiennent à souligner qu'il s'agit là d'un avancement considérable dans la connaissance de « la part cachée » de l'alternance travail-études dans un contexte de formation professionnelle initiale au Québec, d'autant plus que la recherche a permis de rejoindre des entreprises dans des secteurs diversifiés, aux quatre coins du Québec.

Définition de l'échantillon et déroulement de l'enquête

Conformément au devis soumis par l'équipe de recherche, la population visée était les employeurs ou les superviseurs des entreprises engagées dans les stages en ATE dans des projets d'alternance existant depuis plus de trois ans. À la suite de trois relances auprès des personnes responsables dans les commissions scolaires, une liste de 1130 employeurs a été établie⁶. De ce nombre, 137 personnes de différentes entreprises ont répondu, complètement ou partiellement, au questionnaire en ligne ou par téléphone. Le taux de réponse global au questionnaire est donc de 23,25 %. Le secteur le plus représenté reste celui de l'administration, commerce et informatique (39 %), alors que le taux de participation pour les autres secteurs varie entre 0 % et 13 % (voir le tableau 1). Pour l'année 2007-2008, ce secteur est en effet celui qui est le plus représenté, avec 23,5 % de projets totaux en ATE, suivi des secteurs agriculture et pêche (16 %), entretien d'équipement motorisé (12 %), alimentation et tourisme ainsi que fabrication mécanique (10,5 %). Les autres secteurs représentent moins de

-
5. Le questionnaire comportait 52 questions regroupées en 6 sections : 1) la description de l'entreprise, 2) le partenariat entreprise et milieu scolaire, 3) les pratiques d'encadrement, 4) la connaissance du soutien offert et de certains programmes, 5) le statut du superviseur, 6) les conditions facilitantes et les obstacles quant à l'implication dans l'entreprise dans la formation d'un stagiaire en ATE. Selon la nature des questions, celles-ci offraient la possibilité de répondre par oui ou par non ou par quatre choix de réponse (0- jamais; 1- parfois; 2- souvent; 3- tout le temps).
 6. La liste comptait 1130 entreprises réparties seulement dans 10 secteurs de formation sur les 19 secteurs admissibles à l'ATE, regroupant 29 programmes de formation différents et relevant de 18 commissions scolaires. De cette liste, 589 entreprises avec des adresses courriel ont pu être recensées.

5% des projets totaux d'ATE seulement. Par ailleurs, il est possible que le médium utilisé, de type questionnaire en ligne, convienne mieux pour certains secteurs, notamment celui de l'administration, commerce et informatique, que pour d'autres.

Tableau 1. Répartition des répondants selon le secteur de formation

| | Total des répondants Nombre (n) et pourcentage (%) | Total des répondants Nombre (n) et pourcentage (%) | Total des répondants Nombre (n) et pourcentage (%) |
|--|--|--|--|
| Ensemble | 137 | 137 | 137 |
| Secteurs de formation | (100,0 %) | (100,0 %) | (100,0 %) |
| Administration, commerce et informatique | 53 (38,7 %) | 53 (38,7 %) | 53 (38,7 %) |
| Agriculture et pêche | 8 (5,8 %) | 8 (5,8 %) | 8 (5,8 %) |
| Alimentation et tourisme | 18 (13,1 %) | 18 (13,1 %) | 18 (13,1 %) |
| Arts | - | - | - |
| Bois et matériaux connexes | - | - | - |
| Bâtiment et travaux publics | - | - | - |
| Environnement et aménagement du territoire | - | - | - |
| Électrotechnique | - | - | - |
| Entretien d'équipement motorisé | 8 (5,8 %) | 8 (5,8 %) | 8 (5,8 %) |
| Fabrication mécanique | 9 (6,6 %) | 9 (6,6 %) | 9 (6,6 %) |
| Foresterie et papier | 13 (9,5 %) | 13 (9,5 %) | 13 (9,5 %) |
| Communication et documentation | - | - | - |
| Mécanique d'entretien | 11 (8 %) | 11 (8 %) | 11 (8 %) |
| Mines et travaux de chantier | - | - | - |
| Métallurgie | 10 (7,3 %) | 10 (7,3 %) | 10 (7,3 %) |
| Transport | 2 (1,5 %) | 2 (1,5 %) | 2 (1,5 %) |
| Cuir, textile et habillement | - | - | - |
| Santé | 1 (0,7 %) | 1 (0,7 %) | 1 (0,7 %) |
| Soin esthétique | 4 (2,9 %) | 4 (2,9 %) | 4 (2,9 %) |

Caractéristiques des répondants

Quand on examine la répartition des répondants selon leurs caractéristiques personnelles (tableau 2), on remarque que la majorité d'entre eux ont le statut de superviseur ou d'employeur superviseur (77%). Ces répondants sont pour plus des deux tiers des hommes (69,3%), ils ont plus de 40 ans (75%), comptent plus de dix ans d'ancienneté dans l'entreprise (57%) et presque la moitié (47%) d'entre eux ont plus de cinq ans d'expérience en encadrement de stagiaires.

Tableau 2. Répartition des répondants (questionnaire téléphonique et en ligne) selon les caractéristiques personnelles

| | Répondants au questionnaire en ligne Nombre (n) et pourcentage (%) | Répondants au questionnaire en ligne Nombre (n) et pourcentage (%) | Répondants au questionnaire en ligne Nombre (n) et pourcentage (%) |
|---|--|--|--|
| Ensemble | 89 (100,0 %) | 48 (100,0 %) | 137 (100,0 %) |
| <i>Statut</i> | 72 (100,0 %) | 48 (100,0 %) | 120 (100,0 %) |
| Superviseur | 26 (36,1 %) | 24 (50,0 %) | 50 (41,7 %) |
| Employeur ou RH (sans supervision directe) | 13 (18,1 %) | 15 (31,3 %) | 28 (23,3 %) |
| Employeur superviseur | 33 (45,8 %) | 9 (18,8 %) | 42 (35,0 %) |
| <i>Âge</i> | 48 (100,0 %) | 47 (100,0 %) | 95 (100,0 %) |
| Entre 20 et 30 ans | 3 (6,3 %) | 4 (8,5 %) | 7 (7,4 %) |
| Entre 31 et 40 ans | 7 (14,6 %) | 10 (21,3 %) | 17 (17,9 %) |
| Entre 41 et 50 ans | 18 (37,5 %) | 19 (40,4 %) | 37 (38,9 %) |
| Plus de 50 ans | 20 (41,7 %) | 14 (29,8 %) | 34 (35,8 %) |
| <i>Ancienneté dans l'entreprise</i> | 48 (100,0 %) | 45 (100,0 %) | 93 (100,0 %) |
| Moins d'un an | 1 (2,1 %) | 0 (0,0 %) | 1 (1,1 %) |
| De un an à trois ans | 7 (14,6 %) | 3 (6,7 %) | 10 (10,8 %) |
| De quatre ans à dix ans | 9 (18,8 %) | 20 (44,4 %) | 29 (31,2 %) |
| Plus de dix ans | 31 (64,6 %) | 22 (48,9 %) | 53 (57,0 %) |
| <i>Niveau de scolarité</i> | 48 (100,0 %) | 45 (100,0 %) | 93 (100,0 %) |
| Secondaire | 8 (16,7 %) | 11 (24,5 %) | 19 (20,4 %) |
| Diplôme d'études professionnelles | 14 (29,2 %) | 9 (20,0 %) | 23 (24,7 %) |
| Diplôme de niveau collégial | 14 (29,2 %) | 15 (33,3 %) | 29 (31,2 %) |
| Diplôme de niveau universitaire | 12 (25,0 %) | 10 (22,2 %) | 22 (23,7 %) |
| <i>Expérience en supervision de stagiaires</i> | 48 (100,0 %) | 48 (100,0 %) | 96 (100,0 %) |
| Moins d'un an | 4 (8,3 %) | 4 (8,3 %) | 8 (8,3 %) |
| Entre un et deux ans | 6 (12,5 %) | 3 (6,3 %) | 9 (9,4 %) |
| Entre deux et cinq ans | 15 (31,3 %) | 19 (39,6 %) | 34 (35,4 %) |
| Plus de cinq ans | 23 (47,9 %) | 22 (45,8 %) | 45 (46,9 %) |
| <i>A déjà suivi une formation en lien avec la supervision de stagiaires ou d'employés</i> | 48 (100,0 %) | 48 (100,0 %) | 96 (100,0 %) |
| Non | 30 (62,5 %) | 41 (85,4 %) | 71 (74,0 %) |
| Oui | 18 (37,5 %) | 7 (14,6 %) | 25 (26,0 %) |

Aussi, la plupart d'entre eux n'ont jamais suivi de formation en lien avec la supervision de stagiaires (74 %) et plus de la moitié (55 %) ont un niveau de scolarité postsecondaire (tableau 2). Sur les 26 % des répondants qui disent avoir reçu une formation en lien avec la supervision des stagiaires, tous ont reçu des formations

offertes au sein de leur entreprise ou sont titulaires d'un diplôme en administration ou en pédagogie. Aucun des répondants n'a signalé une formation offerte par un centre de formation professionnelle.

Résultats

Les résultats présentés dans cet article comportent deux parties : une première partie relève plus particulièrement des représentations des participants qui sous-tendent l'encadrement en lien avec quelques éléments organisationnels. On aborde ici les raisons pour l'entreprise de recevoir des stagiaires et la sélection de ces derniers. Une deuxième partie s'attardera plus particulièrement à l'aspect pédagogique de l'encadrement qui englobe la planification des tâches, la supervision au quotidien des apprentissages et du travail de celui-ci ainsi que l'évaluation du stagiaire.

L'encadrement en entreprise d'un point de vue organisationnel

Quand on examine la répartition des répondants selon les caractéristiques des entreprises qu'ils représentent, on remarque que la majorité d'entre eux viennent d'une entreprise privée (65 %) comprenant plusieurs départements ou services (76 %) et fonctionnant tout au long de l'année (95 %). La majorité des entreprises signalent la présence d'une personne responsable de la supervision des stagiaires (79 %), ainsi que la présence d'autres services ou personnes participant à l'encadrement des stagiaires (71 %). Il est à noter que plus des deux tiers (68 %) des entreprises interrogées ont plus de quatre ans d'expérience de collaboration avec les centres de formation professionnelle. Les entreprises interrogées reçoivent, outre les stagiaires en ATE, majoritairement des stagiaires dirigés vers eux par des centres de formation professionnelle, puisque 61 % disent accueillir des stagiaires pour des stages d'intégration, et près du tiers des entreprises reçoivent des stagiaires du cégep et de l'université (tableau 3).

Tableau 3. **Provenance des stagiaires**

| | % |
|--|--------------|
| Ensemble | 100,0 |
| <i>Reçoit des stagiaires du cégep</i> | <i>100,0</i> |
| Non | 82,2 |
| Oui | 17,7 |
| <i>Reçoit des stagiaires de l'université</i> | <i>100,0</i> |
| Non | 86,7 |
| Oui | 13,3 |
| <i>Reçoit des stagiaires d'un programme d'insertion à l'emploi (Emploi-Québec)</i> | <i>100,0</i> |
| Non | 94,7 |
| Oui | 5,3 |
| <i>Reçoit des stagiaires de la formation professionnelle (stage d'intégration de fin de formation)</i> | <i>100,0</i> |
| Non | 38,9 |
| Oui | 61,1 |
| <i>Reçoit des stagiaires d'un programme d'apprentissage en milieu de travail</i> | <i>100,0</i> |
| Non | 90,3 |
| Oui | 9,7 |

Raisons pour l'entreprise de recevoir des stagiaires

De façon générale, les répondants sont plutôt d'accord pour dire qu'ils reçoivent des stagiaires pour les raisons suivantes : permettre à l'étudiant d'avoir une expérience de travail (97 %) ; contribuer à la formation professionnelle de l'élève (96 %) ; participer à la formation d'une main-d'œuvre compétente dans le secteur (89 %) ; sélectionner et recruter des employés (74 %). D'un autre côté, les répondants sont plutôt neutres relativement au fait de recevoir des stagiaires pour rendre service à quelqu'un et ils se montrent plutôt en désaccord avec le fait de recevoir des stagiaires pour remplacer des employés réguliers absents (80 %). Ces résultats viennent nuancer ceux de Caron et Payeur (2002) qui soulignent dans leur étude que les acteurs du milieu de travail engagés dans l'alternance attribuent prioritairement au stage une valeur positive en relation avec le recrutement de futurs employés. Cependant, les répondants rencontrés dans leur étude étaient des représentants de l'employeur ou du service des ressources humaines ou, encore, des personnes salariées.

Pour compléter les données numériques et pour bien saisir les raisons incitant l'entreprise à s'engager dans des stages, on demandait aux répondants d'écrire ou de dire en quelques mots ce qui motivait l'employeur à recevoir des stagiaires de la formation professionnelle initiale dans son entreprise. Nous avons regroupé les éléments de réponse en cinq catégories : *la participation à la formation de la relève, la participation sociale de l'entreprise, le recrutement de la future main-d'œuvre, l'aide supplémentaire* et, enfin, *l'échange de nouvelles connaissances*. Les idées les plus souvent exprimées sont : formation, « former la relève pour assurer une bonne continuité dans nos industries », recrutement, « recruter de futurs candidats pour notre entreprise », aide, « aide dans divers projets en cours » et échange mutuel, « échange des connaissances nouvelles ».

Aussi, sur un total de 140 items issus des réponses d'une centaine de répondants, 48 % (n = 67) étaient consacrés à des raisons liées au besoin de l'entreprise de participer à la formation de la relève. On note deux tendances dans le discours :

- la formation par la pratique et l'expérience de travail : « *leur donner l'opportunité de tester leurs connaissances en pratique* », « *apprendre en milieu de travail, ça leur apporte une expérience de travail significative* », « *lui permettre de mettre en pratique les connaissances apprises* » ; et
- le transfert de connaissances de l'expert au stagiaire : « *partager l'expérience avec une main-d'œuvre plus expérimentée* », « *passage des connaissances et acquisition de nouvelles connaissances* ».

On observe que la deuxième raison avancée pour recevoir des stagiaires, avec un peu moins du quart (20 %) des énoncés (n = 28), est le recrutement de la main-d'œuvre. Les répondants parlent de former en prévision de l'embauche ou d'avoir la possibilité d'évaluer un stagiaire à même son stage en prévision de besoins de personnel à combler : « *avoir la possibilité de connaître les gens avant de les embaucher* », « *faire connaître ma profession d'agriculteur et aussi découvrir des employés potentiels* ».

La troisième raison évoquée pour 16 % des items (n = 22) est la participation sociale de l'entreprise. À cet égard, les répondants évoquent leur volonté de faire leur part, de donner une chance aux jeunes : « *rendre service au centre de formation professionnelle* », « *ça fait partie de notre mission sociale, ça nous permet de créer un partenariat avec les établissements scolaires* ». La quatrième raison mentionnée par les répondants et qui compose 10 % (n=14) des items de la totalité du discours est l'aide apportée par cette main-d'œuvre supplémentaire : « *c'est une façon d'offrir de l'aide à nos techniciens en informatique pour les opérations massives d'installation* », « *plus de ressources aux tâches de base comme le support téléphonique* », « *les stagiaires sont une ressource de main-d'œuvre additionnelle lors de la période plus intense pour l'entreprise* ». Il n'est pas rare que certains répondants associent le besoin de main-d'œuvre supplémentaire à celui de partager des connaissances et d'échanger de nouvelles idées : « *en faisant un stage, cela leur permet de se faire connaître et de comprendre les rudiments de l'entreprise. De plus, ils apportent des connaissances nouvelles, ce qui permet parfois d'améliorer certaines méthodes* ». Cette dernière raison est évoquée dans 6 % (n = 9) des items qui composent les raisons des répondants à recevoir des stagiaires.

Sélection des stagiaires

Environ la moitié des entreprises interrogées procèdent à une sélection des stagiaires qu'elles accueilleront (47 %). De ce nombre, plus de la moitié des répondants (68 %) disent favoriser l'entrevue comme mode de sélection et se fier à la recommandation d'un enseignant (69 %). Les résultats scolaires sont très peu considérés dans la sélection des stagiaires (2 %). Quant à l'initiative de recevoir des stagiaires, on note que c'est surtout le milieu scolaire qui est demandeur de service (73 %) et que plus du tiers (42 %) des étudiants sont responsables de la recherche de leur stage.

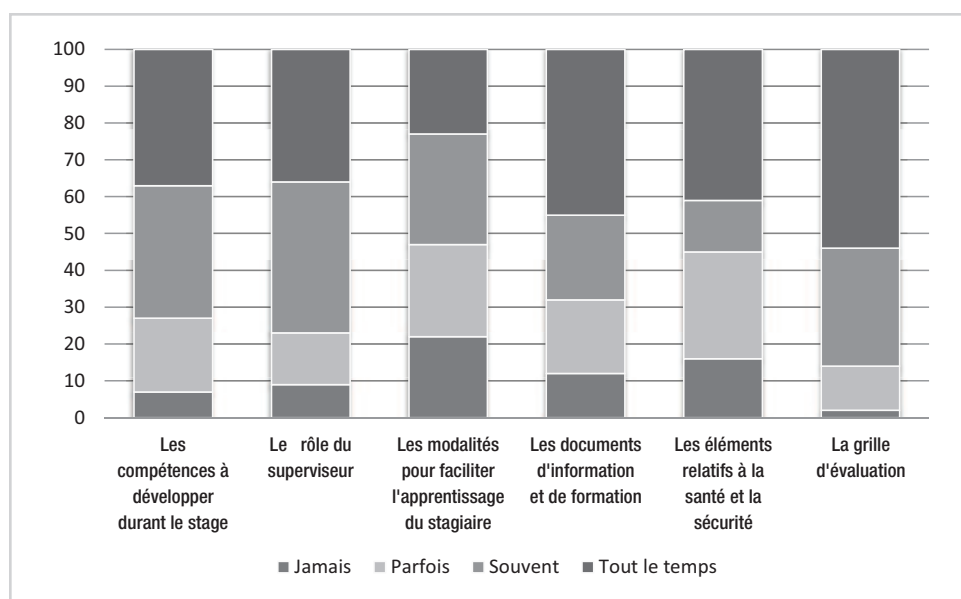
L'encadrement d'un point de vue pédagogique ou de formation

Suivant ce qui a été retenu dans le cadre de référence, les pratiques d'encadrement ont été abordées suivant trois étapes: 1) la préparation du stage ou la planification des tâches; 2) l'accueil et la supervision au quotidien des apprentissages et du travail du stagiaire; 3) l'évaluation de celui-ci.

Préparation du stage

La majorité des entreprises ont eu une rencontre ou un contact téléphonique préalables avec un enseignant du centre de formation professionnelle (79 %). Dans la majorité des cas, les répondants mentionnent que l'enseignant a fourni des explications concernant la grille d'évaluation (95 %), les compétences à développer durant le stage (92 %), le rôle du superviseur (88 %), les éléments relatifs à la santé et la sécurité de l'entreprise (SST) (81 %), les modalités pour faciliter l'apprentissage du stagiaire (73 %), les documents d'information et de formation (72 %). Pour préciser ces informations, il était demandé aux répondants de se prononcer sur une échelle de 0 (jamais) à 3 (tout le temps), sur la présence de certains éléments au sujet des explications fournies par l'enseignant du CFP. Les explications fournies le plus fréquemment par les enseignants concernent la grille d'évaluation (54 %) et les documents d'information et de formation (45 %). L'élément qui semble retenir le moins l'attention lors de la préparation du stage a trait aux modalités pour faciliter l'apprentissage du stagiaire (23 %) (voir le graphique 1).

Graphique 1. Explications données par l'enseignant lors de la préparation du stage dans l'entreprise (%)



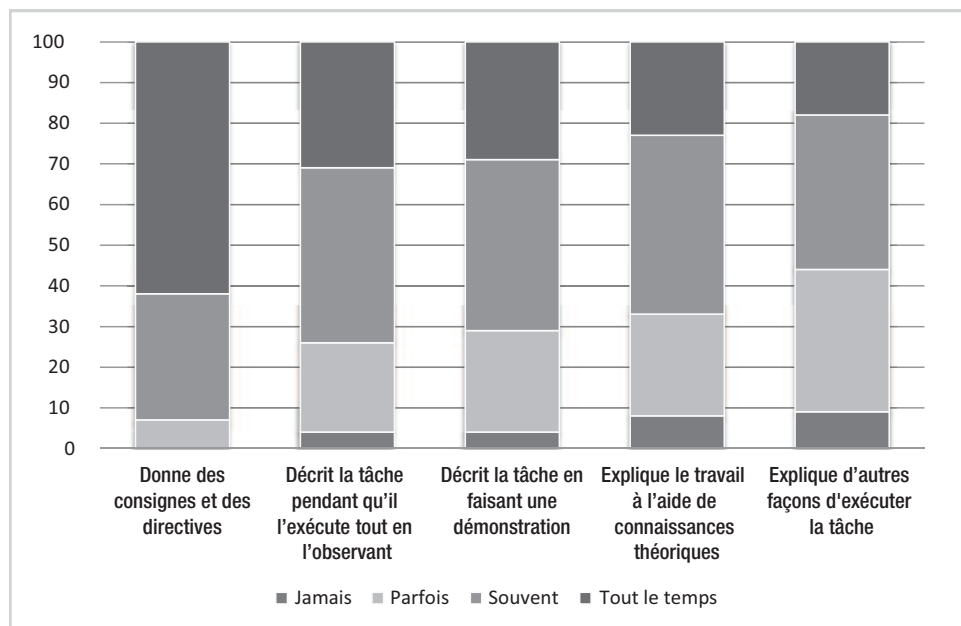
Accueil et supervision au quotidien des apprentissages et du travail

Dans un contexte d'alternance en formation professionnelle initiale, les élèves sont intégrés aux activités quotidiennes du milieu de travail dans un contexte de production. Dans le cadre de la recherche, il était demandé aux répondants de se prononcer sur la présence de certains éléments au sujet des actions qu'ils faisaient à l'arrivée du stagiaire et durant le stage. Pour l'accueil, on note que les répondants affirment qu'ils effectuent souvent chacune des actions qui leur étaient proposées, c'est-à-dire informer le stagiaire des méthodes de travail (87 %), lui faire visiter l'entreprise (87 %), l'informer des tâches qu'il devra effectuer (81 %) et lui présenter le personnel (81 %). C'est l'énoncé « *J'ai discuté avec lui de mon rôle de superviseur* » qui obtient le plus faible niveau d'accord parmi les actions effectuées à l'arrivée du stagiaire (66 %).

Quant à l'encadrement du stagiaire, les répondants étaient interrogés sur quatre aspects de l'encadrement : « *organisation du temps de travail en présence du stagiaire* », « *actions posées lors de l'explication des tâches* », « *actions posées lors de la vérification du travail* » et finalement « *les actions posées lorsque le stagiaire présente des difficultés* ».

Les répondants disent effectuer souvent leur travail à peu près normalement (51 %) et confirment avoir souvent et même tout le temps besoin de l'aide des autres employés afin que toutes leurs tâches professionnelles soient faites (83 %). Dans cette perspective, ils disent ne jamais (70 %) s'occuper uniquement de la supervision des stagiaires. Nous avons regroupé dans les graphiques qui suivent les actions effectuées lors de l'explication des tâches et de la vérification du travail exécuté par le stagiaire, ces items permettant de mieux saisir le guidage de l'activité en entreprise (Savoyant, 1995; Mayen, 1999; Gagnon, 2008a). À cet égard, on remarque que les actions les plus fréquentes correspondent aux opérations d'exécution. Elles consistent à donner des consignes et des directives sur la tâche à effectuer (62 %) et, dans une proportion moins importante, à décrire et à observer la réalisation de la tâche pendant que le stagiaire l'exécute (33 %). On constate par ailleurs que l'utilisation des documents pour expliquer les notions théoriques de la tâche (23 %) et le fait d'expliquer d'autres façons de faire (18 %), qui renvoient aux opérations d'orientation, sont des actions moins fréquentes (graphique 2).

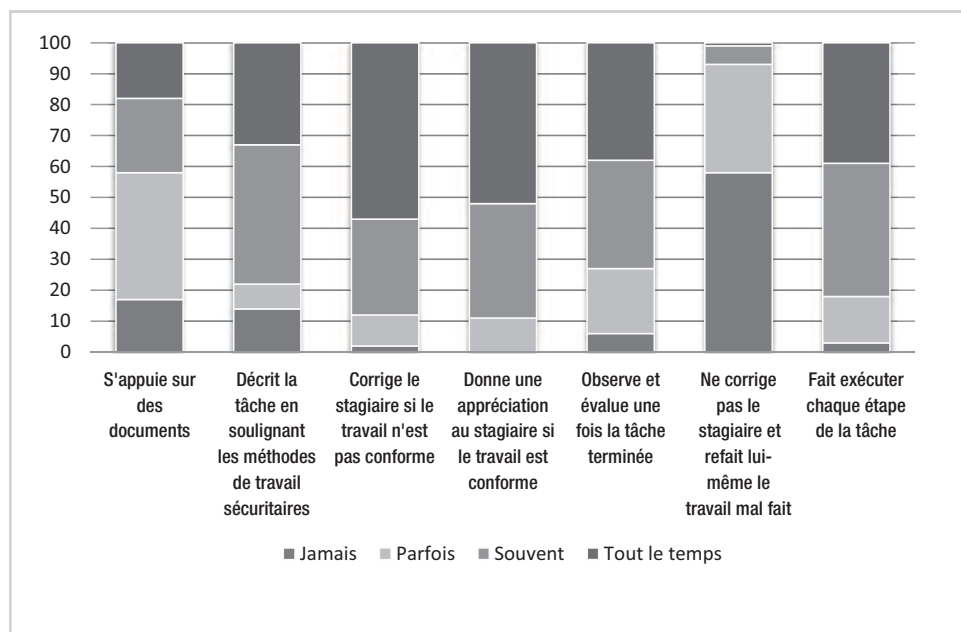
Graphique 2. **Explication des tâches de travail par le superviseur (exécution et orientation) (%)**



En ce qui a trait aux actions liées à la vérification du travail, qui correspondent aux opérations de contrôle, plus de la moitié des répondants mentionnent corriger tout le temps le stagiaire si le travail n'est pas conforme (57 %) et donner tout le temps une appréciation au stagiaire si le travail est conforme (52 %). Par ailleurs, il est intéressant d'observer que pour plus d'un tiers des participants les opérations de contrôle sont implicites et effectuées tout le temps lors de l'exécution de chaque étape de la tâche (39 %) et par observation et évaluation une fois la tâche terminée (38 %). On note par ailleurs que l'utilisation des documents en lien avec le processus et les résultats des tâches planifiées et qui se réfèrent aux opérations de contrôle est une action moins fréquente (18 %). Par contre, on remarque que l'élément « je ne corrige pas le stagiaire, je refais moi-même le travail mal effectué » est peu fréquent (1 %) (graphique 3).

Pour compléter ces données, on interrogeait aussi les répondants sur leur comportement dans un contexte où le stagiaire présente des difficultés. Cinq types de comportements étaient proposés : rencontre personnellement l'étudiant, tente d'en discuter avec l'enseignant responsable, le laisse poursuivre pour accroître son autonomie, demande à quelqu'un d'autre d'expliquer la tâche, explique et fait une démonstration. Aussi, dans un contexte où l'élève présente des difficultés, on note une tendance plus forte à expliquer à nouveau et à faire une démonstration (46 %), de même qu'une faible propension à en discuter avec l'enseignant responsable (9 %).

Graphique 3. Vérification du travail effectué par le stagiaire (contrôle) (%)



Évaluation du stagiaire

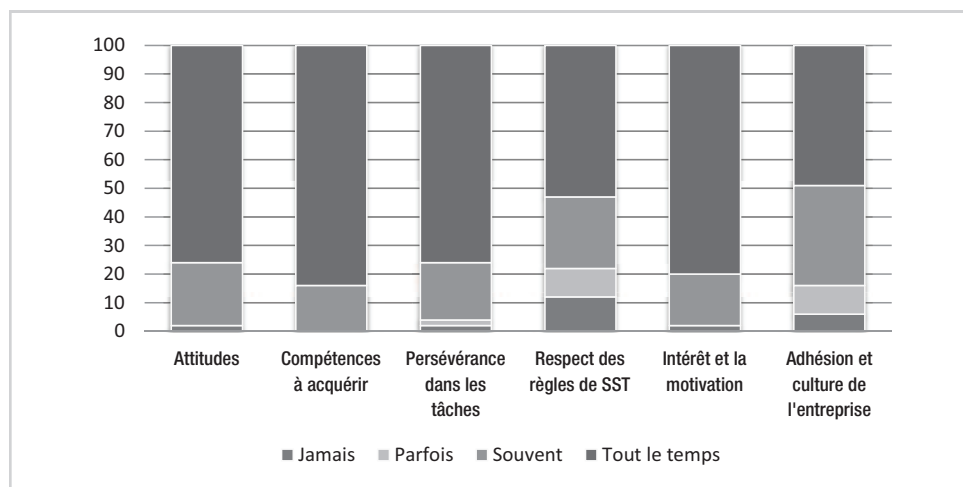
L'évaluation du stagiaire fait partie intégrante du stage, mais, dans le contexte de l'ATE en formation professionnelle initiale, cette opération reste sous la responsabilité de l'établissement scolaire, étant donné que l'intention pédagogique de la séquence en milieu de travail vise le développement de compétences. Cette évaluation, qui portait sur l'acquisition ou pas des compétences planifiées par l'établissement scolaire, est effectuée par le personnel enseignant, puisque les apprentissages réalisés lors du séjour en entreprise font partie intégrante des programmes d'études et par le fait même sont inclus dans l'évaluation sommative. Selon les modalités prescrites par l'équipe enseignante, l'évaluation peut s'effectuer en milieu de stage ou au retour en classe. Les grilles d'évaluation conçues par le milieu scolaire et remplies par les superviseurs en milieu de travail s'attardent entre autres sur le degré d'exécution des activités professionnelles visées par le centre de formation professionnelle et sur les attitudes et comportements du stagiaire dans le milieu de travail.

Dans le contexte de notre recherche, la grande majorité des répondants disent effectuer une évaluation du stagiaire (93 %). Par contre, il est intéressant de noter que 85 % des répondants utilisent les grilles conçues par le milieu scolaire, dont certaines en partenariat (10 %), tandis que peu utilisent la grille de l'entreprise (8 %). On observe qu'environ le tiers des répondants déclarent que l'évaluation est effectuée plusieurs fois au cours du stage (30 %), tandis qu'ils sont un peu plus de la moitié à évaluer uniquement la fin du stage (55 %). On peut noter que les superviseurs en entreprise assument majoritairement leur rôle dans l'évaluation du stagiaire. En

effet, ils sont une grande majorité à fournir une rétroaction orale à la suite de l'évaluation (90 %). Quant à la rétroaction écrite, elle est aussi présente dans la majorité des cas (90 %) et en présence du stagiaire dans plus de la moitié des situations (56 %). Par contre, il est surprenant que les évaluations soient généralement faites sans la présence de l'enseignant (81 %), étant donné que dans le cadre de l'ATE la détermination du contenu du stage, la supervision et l'évaluation sont la responsabilité première de l'établissement d'enseignement.

En ce qui a trait aux éléments évalués, la grande majorité des répondants mentionnent privilégier tout le temps les compétences à acquérir (84 %) et les critères portant sur l'intérêt et la motivation (80 %) ainsi que sur les attitudes et la persévérance dans les tâches (76 %). D'autres éléments sont également souvent présents dans l'évaluation, mais à plus faible fréquence : le respect des règles de santé et de sécurité (SST) (53 %) et l'adhésion du stagiaire à la culture de l'entreprise (49 %) (graphique 4).

Graphique 4. **Éléments d'évaluation privilégiés par le superviseur lors de l'évaluation du stagiaire (%)**



Finalement, les superviseurs avaient à indiquer leur niveau de satisfaction en ce qui concerne certains éléments de l'expérience de supervision de stage. On peut souligner une satisfaction générale à l'égard de l'expérience de supervision de stage. En effet, on remarque que dans l'ensemble les éléments se situent au-delà de 90 %, ce qui est très appréciable. Les éléments sur lesquels les répondants se montrent le plus satisfaits se situent sur les plans de leur rôle de superviseur (98 %), de l'implication du stagiaire (98 %), de l'implication de l'entreprise dans l'accueil des stagiaires (97 %) et de la satisfaction à l'égard du soutien du centre de formation professionnelle (90 %).

Discussion

Les résultats montrent que, même si les pratiques d'encadrement peuvent être différentes, elles s'articulent autour de la volonté de participer à la formation de la relève afin d'assurer une bonne continuité dans les entreprises et de recruter de futurs employés. Les propos recueillis mettent en évidence que les pratiques de supervision sont soutenues par une *alternance concertée* (Mazalon et Bourassa, 2003) et qu'elles sont marquées par un *guidage de l'activité* (Savoyant, 1995).

Des pratiques d'encadrement soutenues par une alternance concertée

Sur le plan organisationnel, les résultats montrent que nous sommes essentiellement en présence d'une alternance concertée, qui se traduit par une structure de formation cohérente entre les deux milieux et dont l'élaboration des activités en entreprise résulte d'un processus plus ou moins consensuel des acteurs concernés (Mazalon et Bourassa, 2003). En effet, l'élève a accès à une personne expérimentée qui connaît, dans la majorité des cas, son plan de formation, qui le soutient dans la réalisation de ses activités de travail et facilite son intégration dans l'entreprise. Plus de la moitié des répondants (69 %) disent favoriser la recommandation d'un enseignant pour sélectionner les stagiaires. L'encadrement des tâches est principalement individuel (dyade). Ce type d'encadrement, nommé par Hardy, Bouteiller et Parent (2000) *Individuel supervisé*, s'observe dans les milieux de travail où le superviseur est le seul à encadrer le travail du stagiaire, alors que les autres employés n'interviennent qu'occasionnellement. Cependant dans notre recherche, dans la majorité des cas les superviseurs soulignent que l'encadrement se fait aussi dans une équipe de plusieurs employés afin de favoriser la diversification des apprentissages et de maintenir la productivité (71 %) dans l'entreprise ainsi que, par le fait même, de permettre au stagiaire de recevoir des rétroactions par d'autres membres du personnel. Ce résultat va dans le même sens que les résultats de l'étude menée par Hardy, Bouteiller et Parent (2000), qui définissent ce type *Collectif supervisé* comme un modèle où superviseur et employés ou collègues de l'équipe ou de l'unité de travail participent à l'encadrement du stagiaire. De façon complémentaire, le superviseur de même que les collègues de travail définissent les tâches et donnent des conseils au stagiaire afin de contribuer à sa formation et à son intégration dans le milieu de travail. Comme nous l'avons déjà souligné (Mazalon, Beaucher et Langlois 2010), il est nécessaire dans tout développement de projet d'alternance de différencier l'alternance organisationnelle de l'alternance pédagogique et de présenter aux partenaires un choix explicite du modèle pédagogique privilégié.

Des pratiques d'encadrement marquées par un guidage de l'activité centré sur l'exécution

Sur le plan pédagogique ou de la formation en entreprise proprement dite, les résultats révèlent la présence d'un certain guidage de l'activité (Savoyant, 1995) effectué par les superviseurs des entreprises participantes. Les réponses des superviseurs quant aux actions menées auprès des stagiaires suggèrent que le guidage est

centré essentiellement ou principalement sur les opérations d'exécution, qui consistent à dire « ce qu'il faut faire et non pourquoi il faut le faire » (Savoyant, 1995, p. 93). En effet, comme nous l'avons vu dans la présentation des résultats, les superviseurs donnent des consignes et des directives sur la tâche à effectuer (62 %) et, dans une proportion moins importante, décrivent et observent la réalisation de la tâche pendant que le stagiaire l'exécute (33 %), ce qui peut renvoyer en partie aux opérations de contrôle. Comme nous l'avons souligné ailleurs (Gagnon, 2008a), bien que la description des opérations d'exécution demeure une activité formative essentielle (Mayen, 1999), il faut souligner qu'il s'agit de la partie la plus évidente et la plus facilement réalisée du guidage (Savoyant, 1996), alors que celui-ci pourrait être fortement enrichi, pour une meilleure formation du stagiaire et un arrimage plus important de la théorie et de la pratique, notamment en intégrant des opérations d'orientation. En outre, comme le souligne Mayen (1999), la description des opérations d'exécution seule est inefficace, car elle pourrait occulter :

- les éléments « non observables » de l'action, c'est-à-dire les informations prises en compte, l'objectif poursuivi, les règles d'action mobilisées, etc.;
- les autres façons d'effectuer l'action;
- les dimensions temporelles de l'action ainsi que la situation de cette action dans une perspective plus large.

Plus largement, ces résultats en ce qui a trait au guidage de l'activité effectué par les superviseurs vont dans le sens d'une conception du stage qui vise l'application et la mise en œuvre de ce qui a été vu préalablement en centre de formation. Le stage n'est pas vu comme un espace d'apprentissage et de développement des compétences, ce qui, on le sait, se situe en porte à faux avec les objectifs de l'alternance en formation professionnelle. Dans ce sens, à notre avis, et comme nous l'avons souligné ailleurs (Gagnon, 2008a), il importe d'outiller davantage les superviseurs en entreprise en matière de guidage de l'activité et d'opérations d'orientation afin que non seulement ils intègrent dans leurs actions auprès des stagiaires le fait d'énoncer ou de définir des règles de fonctionnement, mais également qu'ils dégagent ou permettent aux élèves de « dégager les connaissances qui les fondent » (Savoyant, 1995, p. 97).

Quoi qu'il en soit, il importe de soulever quelques limites au regard de la méthodologie employée pour décrire les pratiques. D'une part, rappelons que ce sont les superviseurs eux-mêmes qui ont porté un regard sur leurs pratiques. Peut-être les résultats auraient-ils été autres si nous avions interrogé les stagiaires. Par ailleurs, l'observation de ces pratiques permettrait sans nul doute d'affiner les résultats de cette étude et de préciser les actions « implicites » et riches d'apprentissages effectuées par les superviseurs auprès des stagiaires.

Pour conclure...

Nous soulignons en terminant l'importance du rôle des entreprises dans la formation professionnelle initiale. Dans ce contexte, l'alternance travail-études comme stratégie de formation est un levier essentiel à la qualification de la future main-d'œuvre. Dans ce cas, il est utile de conscientiser et de former les différents intervenants impliqués dans l'alternance, les enseignants et les superviseurs en entreprise, en passant par les directions de centre de formation professionnelle, sur le plein potentiel pédagogique de l'alternance dans le développement professionnel de notre main-d'œuvre. Par ailleurs, nous croyons qu'il est temps de mettre en œuvre, en partenariat avec les milieux professionnels, des ententes de formation et des outils pédagogiques qui tiennent compte des différentes opérations du guidage de l'activité pour favoriser une plus grande ouverture du plan de formation et des grilles d'évaluation afin de créer une dynamique de formation inversée, laquelle partirait de l'entreprise pour aller vers l'école.

Références bibliographiques

- AGULHON, C. (2000). L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentées. *Revue française de pédagogie*, 131 (avril-mai-juin), 55-63.
- AGULHON, C. et LECHAUX, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques. *Recherche et formation*, 22, 21-34.
- BILLETT, S. (2003). Workplace mentors : Demands and benefits. *The Journal of Workplace Learning*, 15(3), 105-113.
- BILLETT, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324.
- BILLETT, S., BARKER, M. et HERNON-TINNING, B. (2004). Participatory practices at work. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 233-257.
- 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.
- ENGESTROM, Y. (2001). Expansive learning at work : Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 74(1), 133-156.
- FILLIETTAZ, L. (2012). Interactions tutorales et formation des formateurs. *Travail et apprentissage*, 9, 62-83.

- FULLER, A. et UNWIN, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407-426.
- FULLER, A. et UNWIN, L. (2004). Young people as teachers and learners in the workplace: Challenging the novice-expert dichotomy. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 31-41.
- GAGNON, C. (2008a). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprise en contexte d'alternance*. Études de cas en formation professionnelle agricole. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Sherbrooke.
- GAGNON, C. (2008b). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches qualitatives*, 27(1), 141-190.
- GUILE, D. et GRIFFITHS, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), 113-131.
- HARDY, M., BOUTEILLER, D. et PARENT, C. (2000, novembre). *Tuteurs et stagiaires en alternance : quelles relations de formation?* Communication présentée à la rencontre annuelle du GIRFE, Montréal, Québec.
- HARDY, M. et MÉNARD, L. (2002). *Marginalité des apprentissages en entreprise : encadrement de la formation professionnelle en alternance par les enseignants et les tuteurs*. Texte de communication non publié présenté au Congrès international de PAFIRSE, Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation, Pau, 9 au 11 mai 2002.
- HARDY, M. et MÉNARD, L. (2008). Alternance travail-études. Les effets de stages dans la formation professionnelle des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 689-709.
- HARDY, M. et PARENT, C. (2000). Perceptions des tuteurs impliqués dans la formation professionnelle initiale en entreprise. Dans D.-G. Tremblay et P. Doray (dir.), *Vers de nouveaux modes de formation professionnelle? Rôle des acteurs et des collaborations* (p. 247-257). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- KUNÉGEL, P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Éducation permanente*, 164(4), 127-138.
- LANDRY, C., BOUCHARD, Y. et PELLETIER, C. (2002). Le stage dans l'alternance travail-études au collégial : pour quel rapport au savoir? Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches* (p. 195-216). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- LE DOUARON, P. (1993). Alternance et négociation. *Éducation permanente*, 115, 111-118.

- MAYEN, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- MAZALON, É. (1998). Les représentations des acteurs de l'alternance travail-études : une formation au service de quel partenariat? Dans J.-N. Demol et J.-M. Pilon (dir.), *Alternance, développement personnel et local* (p. 229-238). Paris : L'Harmattan.
- MAZALON, É. et BOURASSA, B. (2003). L'alternance en formation professionnelle au Québec : du dispositif institutionnel à la pratique des acteurs. Dans M. Hardy (dir.), *Concertation éducation-travail : politiques et expériences* (p. 187-209). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MAZALON, É., BEAUCHER, C. et LANGLOIS, M. (2010). L'évolution et la détermination des projets d'élèves inscrits dans un programme de formation professionnelle en alternance travail-études. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(10), 1-20.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). L'alternance travail-études en formation professionnelle et technique : c'est plus que des études! Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de www.inforoutefpt.org/ate
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010). *Guide pratique du superviseur de stage en ATE en entreprise*. Guider la connaissance. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de www.aquaet.qc.ca
- PASQUIER, L. (1998). L'accueil d'un jeune en entreprise, quel tutorat? Dans B. Charlot et D. Glasman (dir.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi* (p. 110-118). Paris : Presses universitaires de France.
- SAVOYANT, A. (1995). Guidage de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Éducation permanente*, 123, 91-100.

« L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ

Université de Lille 1, France

Anne-Catherine OUDART

Université de Lille 1, France

Thérèse MAROIS

Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'alternance en formation: nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOU

Liminaire

1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

« L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ

Université de Lille 1, France

Anne-Catherine OUDART

Université de Lille 1, France

Thérèse MAROIS

Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

RÉSUMÉ

Dans cette contribution, les auteurs étudient la propriété d'« accompagnabilité ». Ils la définissent comme la propension des dispositifs de formation en alternance à distribuer l'activité d'accompagnement, mais aussi comme celle des usagers à la redistribuer, à accompagner, à se faire accompagner, à s'accompagner soi-même.

Pour étudier cette propriété dans sa diversité, ils ont d'abord identifié des logiques d'intervention différentes qu'ils nomment « spéculative », « normative » et « dialogique ». La logique d'intervention dialogique est plus spécifiquement étudiée, avec la collaboration de l'accompagnante qui a servi à la modéliser. Celle-ci revisite elle-même sa pratique avec l'outillage conceptuel et le matériau empirique issus de

la recherche. La dernière partie du texte est conclusive. Elle porte sur les enseignements, les insuffisances et les perspectives de la démarche de recherche.

ABSTRACT

**“Supportability”, a property of Co-operative Education systems
Ways of supporting and being supported**

Gilles LECLERCQ
University of Lille 1, France

Anne Catherine OUDART
University of Lille 1, France

Thérèse MAROIS
National Pedagogical Centre of Rural Family Houses, France

In university Co-operative Education programs focussed on training professionals, writing professional memoirs on the supervision activity is known to be conducive to student success. In this article, we will ask how to define and analyse supervision. Our approach is divided into four parts. After having clarified our understanding of Co-operative Education, we will describe some context elements that will be useful to readers, so they can assess the empirical foundation on which this paper is based. We will then explain how we developed three markers likely to characterize the supervisor's professional memoir and how one supervisor mobilized and questioned these markers. We will then analyse the results before discussing them in the conclusion.

RESUMEN

La «acompañabilidad»: una propiedad de los Dispositivos de formación en alternancia.

Sobre las maneras de acompañar y de ser acompañado.

Gilles LECLERCQ
Universidad de Lille 1, Francia

Anne Catherine OUDART
Universidad de Lille 1, Francia

Thérèse MAROIS
Centro Nacional Pedagógico de las Casas Familiares et Rurales, Francia

En los dispositivos de formación universitaria en alternancia y con objetivos de profesionalización, la redacción de los reportes profesionales asociados a la actividad de acompañamiento es supuestamente favorable para el éxito de los estudiantes. En esta contribución nos preguntamos ¿cómo definir y analizar la actividad de acompañamiento? La lógica expositiva que seguiremos se realizará en cuatro tiempos. Después de haber precisado nuestra concepción de la alternancia, indicaremos algunos elementos contextuales necesarios para el lector, para que puedan ponderar la base empírica sobre la que reposa esta contribución. Después explicaremos cómo elaboramos tres indicadores susceptibles de caracterizar la actividad de acompañamiento de una tesis profesional y cómo una acompañadora movilizó y cuestionó dichos indicadores. Finalmente, proponemos el análisis de los resultados obtenidos para en seguida discutirlos en la conclusión.

Introduction

Dans cette contribution, nous étudions la propriété d'«accompagnabilité». Nous la définissons comme la propension des dispositifs de formation en alternance à distribuer l'activité d'accompagnement, mais aussi comme celle des usagers à la redistribuer, à accompagner, à se faire accompagner, à s'accompagner soi-même.

Dans la première partie, nous présentons le terrain de recherche qui nous a permis de collecter le matériau de recherche sur lequel nous avons pris appui et la conception de l'alternance que nous avons mobilisée. Dans la deuxième partie, nous expliquons la démarche méthodologique qui a été la nôtre et qui nous a permis d'obtenir les résultats que nous présentons dans la troisième partie. La dernière partie porte sur les enseignements, les insuffisances et les perspectives de la démarche de recherche.

L'activité d'accompagnement, un enjeu des dispositifs de formation en alternance

Un dispositif de formation universitaire sert de support à l'investigation empirique qui nourrit le dispositif de recherche que nous avons mis en œuvre. Les étudiants qui s'y inscrivent s'engagent dans une démarche de professionnalisation. Ils sont amenés à exercer une activité de formateur, souvent comme débutant, parfois avec une expérience professionnelle préalable. C'est une exigence du cursus de formation dans lequel ils sont inscrits. De ce fait, ils fréquentent un « monde académique » et un « monde professionnel ». L'alternance entre ces deux mondes est constitutive de leur situation d'apprentissage : elle renvoie à une propriété fondatrice des dispositifs de formation professionnalisés ou DFP. Nous les nommons ainsi parce qu'on y exerce à la fois le métier d'étudiant et une activité professionnelle ou quasi professionnelle. Conjointement à cette propriété principale, d'autres propriétés donnent à ces dispositifs une identité particulière; notamment celles qui renvoient aux activités d'écriture et d'accompagnement.

En soi, l'activité d'écriture caractérise le métier d'étudiant. Ce dernier, au fil de ses cursus de formation, développe des compétences scripturales qu'il assume avec plus ou moins de facilité. Dans un DFP, les étudiants sont confrontés à ce que nous appellerons un « écrit professionnalisé long » ou EPL (Leclercq, 2006) qui a pour vocation de produire des effets réflexifs et professionnalisants (Maffre, 1998; Cros 2006; Oudart, Verspieren, 2006). Cet écrit, généralement nouveau pour eux, est souvent source de tension et d'appréhension.

En regard des préoccupations qui sont les nôtres, les propriétés d'un dispositif renvoyant aux activités d'alternance, d'écriture et d'accompagnement sont intimement liées entre elles, ce qu'une mobilisation de la théorie instrumentale proposée par Rabardel (1995) permet de préciser.

Dans le dispositif de formation professionnalisé que nous étudions, les étudiants négocient une « mission » qui leur est proposée ou qu'ils suggèrent. A cette activité, en prise directe sur l'environnement de travail et régie par le monde professionnel, s'en ajoute une autre : la production d'un mémoire professionnel. Contrairement à la précédente, elle est régie par le monde académique. Ce sont deux activités que Rabardel appellerait « productives » et que l'étudiant cherche à mettre en relation. De la tension entre elles on espère des activités « constructives ». Celles-ci ne renvoient pas, à la réalisation d'un produit, d'une œuvre ou d'un service, mais à la production du sujet par lui-même, au développement de ses ressources, de ses compétences et de son expérience ou, pour le dire avec les catégories mobilisées en analyse de l'activité (Rabardel, Pastre, 2005), à des genèses instrumentales, identitaires et professionnelles.

Cette manière de voir nous invite au cœur d'une alternance professionnelle qui, si elle est une propriété essentielle des DFP, n'est pas dissociable d'autres propriétés. Ailleurs (Leclercq et Oudart 2011), nous avons défini la propriété d'« écrivabilité » comme la propension d'un DFP à être écrit et à faire écrire, mais aussi comme la propension des usagers à se servir de l'écriture. Quant à la propriété d'accompagnabilité, nous la définissons comme la propension d'un DFP à distribuer l'activité

d'accompagnement entre un directeur de mémoire (monde universitaire), un tuteur professionnel (monde professionnel), les autres étudiants (monde des pairs), le voisinage de proximité (monde domestique) et soi-même (monde personnel); mais aussi comme la propension des usagers à accompagner, à s'accompagner eux-mêmes et à se faire accompagner. En ce sens, la catégorie de DFP induit celles d'alternance, d'écriture et d'accompagnement. Elle est englobante.

La démarche méthodologique

Le dispositif de recherche que nous avons élaboré est associé à un dispositif de formation. Il s'agit d'une licence professionnelle répertoriée sous l'intitulé «Gestion et accompagnement des parcours professionnels et personnels dans les organisations». Cette licence a été développée en partenariat avec des organisations gérant des formations à l'échelle nationale dans le bâtiment, l'automobile et le développement rural. Elle fonctionne en alternance et sur un mode hybride, c'est-à-dire en combinant des journées de regroupement et des périodes où les relations se poursuivent à distance via un environnement numérique. Dans le système universitaire français, les étudiants entrent en licence professionnelle après un parcours antérieur de deux années suivant le baccalauréat ou par le biais d'une validation d'acquis professionnels. Habituellement, ce cursus s'étale sur deux semestres. Dans la modalité de fonctionnement étudiée, cette formation s'étend sur 18 mois, ce qui rend le parcours plus confortable pour des salariés. Par ailleurs, une plateforme numérique est devenue un outil d'accompagnement (Oudart, 2010) bien intégré au fonctionnement du dispositif de formation. Pour le dispositif de recherche associé, cette plateforme sert à recueillir des données. Elle permet en effet de collecter des écrits que la démarche de recherche invite à différencier: les écrits intermédiaires qui donneront le mémoire final, les écrits *commentatifs* (Cucunuba, 2001, p. 53) qui prennent la forme de remarques, de propositions, de corrections et les écrits de liaison qui ont vocation à assurer le lien social: «*Bonjour, comment allez-vous?*»

Nos investigations ne portent pas sur le mémoire final, mais sur le processus d'écriture que l'environnement numérique permet de mémoriser, essentiellement sur les écrits commentatifs et de liaison. Ceux-ci sont analysables en tant que tels, mais leur persistance dans l'environnement numérique fait en sorte qu'on peut mettre un accompagnant ou un étudiant en situation de les commenter, ce qui permet de recueillir un matériau complémentaire.

Des repères pour comprendre la diversité de l'activité d'accompagnement

Pour commencer cette recherche, nous avons souhaité disposer de repères pour comprendre, dans sa diversité, l'activité d'accompagnement. Dans une perspective propre aux démarches compréhensives, nous avons mobilisé la catégorie de «type idéal». Weber, à qui l'on doit cette expression, la définit ainsi:

la construction d'idéal-types abstraits n'entre pas en ligne de compte comme but, mais uniquement comme moyen de connaissance [...],

l'idéal-type est un tableau de pensée, il n'est pas la réalité historique ni surtout la réalité «authentique», il sert encore moins de schéma dans lequel on pourrait ordonner la réalité à titre d'exemplaire. Il n'a d'autre signification que [celle] d'un concept limite purement idéal auquel on mesure la réalité pour clarifier le contenu empirique de certains de ses éléments importants, et avec lequel on la compare (Weber, 1992, p. 176).

Pour élaborer ces repères, nous avons demandé à trois enseignantes expérimentées qui semblaient avoir des manières d'accompagner différentes, à la vue des traces laissées dans l'environnement numérique, de nous raconter leur activité d'accompagnement. À cette fin, nous avons proposé à chacune d'entre elles de choisir deux parcours d'étudiantes ou d'étudiants qu'elles avaient accompagnés, parcours qu'elles souhaitaient revisiter et commenter. En procédant ainsi, nous avons supposé que les étudiantes ou étudiants retenus le seraient en fonction d'une logique d'intervention que nous pourrions caractériser de manière idéal-typique.

Concrètement, l'enquêteur invite le sujet à entretenir un dialogue avec une expérience préalable d'accompagnement qui a été la sienne. Pour ce faire, l'enquêteur ne prend pas appui sur ces seuls souvenirs, mais sur les traces qui ont été mémorisées et objectivées dans l'environnement numérique (Petit, 2009); «expérience vécue d'expériences vécues», aurait dit Vygotski (2003, 79).

Notre démarche méthodologique prend appui sur trois principes :

- 1) le point de vue extrinsèque du chercheur/observateur est limité pour rendre compte, comprendre et expliquer l'activité d'un sujet;
- 2) le sujet est capable de documenter, par des verbalisations, son action et les connaissances qui la sous-tendent;
- 3) pour cela il convient de construire des conditions interlocutoires favorables.

Les entretiens se sont déroulés durant 60 à 90 minutes. On en trouvera une analyse plus détaillée dans un texte paru dans le n° 43 de la revue *Lidil* (Leclercq et Oudart, 2011).

En mobilisant cette technique, nous avons identifié trois logiques d'intervention idéal-typiques : spéculative, dialogique et normative. C'est un premier niveau de résultat que nous reverrons plus loin.

Une mobilisation de ces repères par une accompagnante

La deuxième phase de recherche n'était pas prévue initialement. Elle s'est construite par tâtonnement et s'est finalement avérée essentielle. Elle a été amorcée par l'accompagnante, coauteure de cette contribution, celle dont l'activité avait servi à circonscrire une logique d'intervention idéal-typique de type dialogique (Marois, 2011). Partant du principe qu'elle adoptait une logique d'intervention à dominante dialogique auprès de tous les accompagnés, elle a mis à l'épreuve le modèle proposé. Équipée des repères que constituaient dorénavant les mots «dialogique», «spéculatif» et «normatif», elle a endossé le statut de chercheuse. C'est ce qui l'a conduite à enquêter elle-même sur les deux parcours d'accompagnement qu'elle avait choisis

initialement, mais aussi sur trois autres qu'elle n'avait pas privilégiés spontanément. Nous restituerons son propos par la suite.

Les résultats de recherche

L'enquête initiale a conduit à identifier trois logiques d'intervention idéal-typiques qui peuvent être décrites brièvement, ce qui constitue un premier niveau de résultats.

Trois logiques d'intervention idéal-typiques

La logique d'intervention normative

Dans cette logique d'intervention, les **normes** à respecter sont mises au centre du processus d'accompagnement. Ce type idéal s'autorise d'une logique fondatrice : toute activité doit être réglée pour qu'elle puisse être perçue et comprise. Accompagner, c'est mettre quelqu'un en situation de se servir des normes. Il convient pour cela de fixer un cadre et des exigences, de manière à rendre le parcours de formation visible, balisé et sécurisé et donc praticable. Le respect des règles d'écriture, des bons usages de la langue, des conventions universitaires, des cadres méthodologiques, des délais à respecter, etc., sont autant de moyens d'action pour l'accompagnant. Maintenir dans les normes devient à la fois moyen de sécurisation et enjeu d'apprentissages.

La logique d'intervention spéculative

Cette autre logique d'intervention place le **sujet** au centre du processus d'accompagnement. L'accompagnant anticipe la capacité du sujet-acteur à s'investir dans l'écriture, dans l'action et dans des recherches. Il cherche à saisir les motivations qui vont conduire l'apprenant à produire des savoirs et à se construire. Il accompagne son envie de s'approprier les savoirs et d'apprendre, il est à la fois miroir et regard ; il s'efforce de réfléchir ce qu'est l'autre, ce qu'il peut devenir, ce qu'il souhaite être. Il croit fermement à l'importance du sentiment d'auto-efficacité (Bandura 2007) et d'estime de soi dans la mise en œuvre efficace des savoirs. Dès lors, il bâtit des stratégies d'autonomisation et d'« empuancement » pour peser sur les savoirs à produire et pour qu'autrui apprenne à se servir de lui-même. La réalisation du mémoire devient un moyen d'apprendre à faire usage de soi en mobilisant son désir et ses potentialités.

La logique d'intervention dialogique

Quand cette logique d'intervention est dominante, le **dialogue** est au centre du processus d'accompagnement. L'activité langagière conduit les interlocuteurs à s'expliquer les choses avec eux-mêmes et entre eux, en prenant appui sur un texte qui se construit à mesure. Accompagnant et accompagné hésitent ensemble, s'interrogent, s'interpellent. L'enseignant cherche à saisir les fils de ce qui est en train de se construire, il confronte son cheminement à celui de l'étudiant et reformule systématiquement

les propos pour garantir une intercompréhension mutuelle. Il se sert du langage pour dévoiler les processus cognitifs et les savoirs qu'autrui mobilise pour écrire et, point essentiel, il agit en disant ce qu'il fait. Le mémoire devient une occasion d'apprendre à faire usage de l'activité dialogique en se servant de l'écriture.

À ce stade de la recherche, nous pouvions conjecturer que l'activité d'accompagnement peut devenir intelligible si on la reporte à trois logiques d'intervention idéal-typique.

Un butinage dialogique

Dans l'analyse *a posteriori* qu'elle a faite de sa pratique, l'accompagnante qui nous a servi à modéliser la logique d'intervention dialogique a défini des paramètres externes qui, selon elle, favorisent l'activité d'accompagnement : l'engagement volontaire en formation, une mission porteuse, un tutorat professionnel aidant, une relation à l'écriture aisée, une expérience professionnelle préalable. Quant à la logique d'intervention, elle devient une dimension (un paramètre interne) essentielle de l'activité d'accompagnement.

Alice, que l'accompagnante avait préalablement choisie, reste une figure centrale. Dans son cas, tous les paramètres externes sont favorables et la logique d'intervention dialogique fonctionne au mieux, selon l'accompagnante. C'est le seul cas où celle-ci mentionne une relation d'égal à égal avec un étudiant ou une étudiante. Elle insiste beaucoup sur le fait qu'Alice a fini par s'accompagner elle-même. Elle relève dans les écrits de liaison de l'étudiante des propos révélant des formes d'autodirection : « *Je vais prendre un rendez-vous avec le directeur pour faire le point* » ou encore « *Je dois refaire mon résumé, qui ne correspond plus à la nouvelle tournure de mon mémoire* ». En même temps, l'accompagnante ouvre de plus en plus d'espaces de liberté : « *Vois où cela te semblerait le plus important et le plus cohérent.* » Tout indique une relation de complicité, « *un jeu à deux* » qui permet à Alice de s'accompagner seule en fin de parcours, en montrant à son accompagnatrice comment elle s'y prend.

Agathe, elle aussi, a été choisie initialement. Dans son cas, les paramètres externes sont encore très favorables, mais, contrairement à Alice, elle remet en question les normes d'écriture universitaires, s'inquiète, émet quelques jugements négatifs à l'égard de ses écrits, appelle au secours, cherche à mettre en regard les avis de ses proches et ceux de sa tutrice universitaire. L'accompagnante constate avec regret qu'une rupture s'est produite dans le processus d'accompagnement. Elle vit cette situation énigmatique comme une « *zone d'ombre* » qui a perturbé sa logique d'intervention et l'a mise hors-jeu sans qu'elle sache pourquoi. Son comportement est alors devenu directif. En fin de parcours, le mémoire est néanmoins apparu « *tout ficelé* », mais privé d'un potentiel de développement qu'aurait exploité une logique d'intervention dialogique persistante. Agathe admet n'être pas allée assez loin dans les recherches qu'elle aurait pu faire.

Les trois autres cas, qui n'ont pas été choisis initialement par l'accompagnante, lui servent à approfondir l'analyse de sa logique d'intervention. Dans toutes ces situations, les paramètres externes sont défavorables.

La mission de Katia est incertaine mais en phase avec ses compétences, le contexte institutionnel est difficile et le tutorat professionnel « peu adapté ». L'accompagnante nous dit avoir « spéculé » sur la capacité de Katia à dialoguer, misant sur son expérience préalable en formation d'adultes. Pour avancer, toutes les deux s'entendent sur une solution : prendre acte de la fragilité de la mission et mener une réflexion sur les apprentissages nécessaires et sur les compétences développées pour faire face aux difficultés rencontrées.

Yvon, quant à lui, a été recruté à condition qu'il s'inscrive en formation. Son engagement est très limité durant la première année. Sur l'environnement numérique, ses écrits n'apparaissent que trois mois avant le rendu final du mémoire, en même temps qu'il révèle la tenue d'un journal de bord. L'étudiant baptise alors son travail « *chantier mémoire* ». L'accompagnante, prise dans l'urgence, oriente toute l'activité vers la production de cet objet et renonce à « *pousser la pensée ou l'argumentation* ». Durant les trois derniers jours, elle écrit : « *Un coude à coude s'est établi autour de la rédaction entre sa femme, lui et moi.* » Elle ajoute qu'Yvon gère l'ensemble, mobilisant ses deux « *assistantes* » : « *Peux-tu juste relire les trois pages?* », « *J'ai refait la conclusion, et je suis satisfait (ma conjointe aussi, donc ça doit aller à peu près)...* ». Il montre qu'il travaille dur : « *Je travaille d'arrache-pied* » ; parfois il se sermonne lui-même dans la marge : « *faire une introduction digne de ce nom* ».

Pour Célia, enfin, tous les paramètres externes sont au rouge : action de terrain très limitée, mission inexistante, environnement de travail troublé, relation avec son tuteur professionnel difficile et probablement une contrainte d'inscription à la formation. Célia se « *laisse accompagner* », mais, en fin de parcours, le contenu du mémoire est pauvre, les plagiat évidents et les fausses appropriations palpables. Elle ne sera pas présente à la soutenance en mai ni à la session de rattrapage.

Concluons pour l'instant qu'une logique d'intervention dialogique peut s'analyser comme une dimension possible de l'activité d'accompagnement, qu'elle est sujette à des aléas liés à la mission, au tutorat, au contexte... Ce sont autant de paramètres externes auxquels une logique d'intervention fait plus ou moins bien face. Certains étudiants sont en phase avec cette logique, d'autres lui résistent et redistribuent l'activité d'accompagnement autrement que ce qui est souhaité. Et il arrive que certains refusent de jouer. *S'il y a des manières d'accompagner, il y a aussi des manières de se faire accompagner, de réussir ou d'échouer.*

Une analyse du butinage dialogique

Pour saisir comment Alice, Agathe et les autres jouent le jeu de l'accompagnement avec leur accompagnatrice, nous allons emprunter la typologie d'activité que propose Habermas. Dans sa théorie de l'agir communicationnel, celui-ci distingue plusieurs types d'agir (1987, p. 101-102) que nous pouvons mobiliser pour rendre intelligible la relation d'accompagnement (Leclercq, 2002, p. 129-131).

- L'agir *régulé par des normes* (qui fait écho aux thèses de Parsons) concerne « les membres d'un groupe social qui orientent leur action selon des valeurs communes, [les] normes expriment un accord existant dans un groupe social¹ ».

1. Les citations sont tirées d'Habermas, 1987, p. 101-102.

- L'agir *dramaturgique* (qui fait écho aux thèses de Goffman), concerne «les participants d'une interaction, qui constituent réciproquement pour eux-mêmes un public devant lequel ils se présentent. L'acteur fait naître chez son public une certaine impression, une certaine image de lui-même, en dévoilant plus ou moins intentionnellement sa subjectivité».

Contrairement aux deux précédentes, les autres catégories de la typologie proposée par Habermas portent exclusivement sur l'activité intentionnelle.

- L'agir *téléologique* est «orienté à la réussite» vers quelque chose ou vers quelqu'un.

Quand il s'exerce sur une chose, ou sur des personnes considérées comme des choses, il est **instrumental**; «l'acteur réalise [alors] un but ou provoque l'apparition d'un état souhaité en choisissant et en utilisant de façon appropriée les moyens qui, dans une situation donnée, paraissent lui assurer le succès». Le résultat obtenu ne dépend que de l'application de règles techniques.

Ce «modèle téléologique d'action peut s'élargir au modèle **stratégique**, lorsque l'acteur fait intervenir dans son calcul de conséquences l'attente de décisions d'au moins un acteur supplémentaire qui agit en vue d'un objectif à atteindre» Le résultat n'est pas de ce fait assuré, car chaque sujet a une stratégie qui contrarie celle de l'autre. La réussite de l'activité dépend donc d'une appréciation correcte d'options et de comportements possibles. Dans un tel contexte, mon vis-à-vis est un antagoniste dont je tente d'influencer les décisions en le dissuadant, en le récompensant, en rusant, en lui mentant, en le flattant, en négociant... Les principes du comportement sont alors déterminés par l'intérêt à maximiser les gains ou à minimiser les pertes dans le cadre d'une compétition qui peut avoir un enjeu matériel ou symbolique.

- L'agir *communicationnel*, enfin, ne tente pas de réaliser des fins préalablement fixées. Il «concerne l'interaction d'au moins deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle (que ce soit par des moyens verbaux ou extra-verbaux). Les acteurs cherchent alors une entente (Verständigung) sur une situation d'action, afin de coordonner consensuellement leurs plans d'action et par là même leurs actions». L'activité communicationnelle vise l'intercompréhension; l'autre n'est pas considéré comme un antagoniste, mais comme un alter ego dont je peux combler (ou décevoir) les attentes en respectant des normes intersubjectivement reconnues.

Les propos que tient l'accompagnante sur la plateforme renvoient à une activité dont on peut dire qu'elle est communicationnelle. Si nous les analysons à l'aide de la typologie que propose Habermas, nous pouvons en déduire les choix que l'accompagnante doit opérer pour assurer une cohérence entre les différents types d'activités identifiés.

Pour elle, l'accompagné idéal est un alter ego avec lequel elle agit de manière lisible. Elle prend soin d'expliquer ce qu'elle souhaite faire avec lui: «*j'ai ponctué ton écrit par des sous-titres. Ce n'est peut-être pas ceux que tu mettrais ni le découpage que tu ferais. Mais je veux montrer par là que [...].* Elle l'invite à s'expliquer avec lui-même et avec les auteurs qu'il cite: «*Essaie de faire dialoguer (même «batailler») les citations*

et tes propres pensées/réflexions [...], rend visible ce dialogue entre toi et les auteurs.» Quand elle analyse ses propres commentaires, l'importance accordée au langage est explicite: « *Je lui propose plusieurs manières d'exprimer ce que je crois qu'elle veut dire*»; « *On ne peut pas réfléchir en écrivant si on ne cherche pas de mots* ». La morale dialogique qu'elle mobilise la conduit à mettre l'activité téléologique au service de l'activité communicationnelle et pour cela à tendre vers une authenticité dans la mise en scène de soi.

Pris dans cette orientation, les étudiants sont plus ou moins en phase avec elle.

Alice et Katia acceptent de dialoguer, chacune à sa manière et aussi vigoureusement l'une que l'autre. Elles font de leur tutrice universitaire une partenaire qui participe à un processus de compréhension mutuelle. Elles mettent le langage au service d'un accord, d'une entente. En fin de parcours, Alice fait part à son accompagnante d'un dialogue intérieur qu'elle prend soin de verbaliser. Elle l'informe de décisions qu'elle a prises en s'accompagnant elle-même. Avec Katia, par contre, l'accompagnement reste une affaire à deux.

Quant à Agathe, tout se passe comme si l'étudiante, à un moment donné, renonçait à l'activité communicationnelle, ne satisfaisant plus l'envie de compréhension mutuelle souhaitée par sa tutrice universitaire. Le processus d'accompagnement n'est plus régulé, comme il l'était avec Alice et Katia, par un accord *a priori* sur des principes dialogiques (nous n'insisterons pas sur ce qui caractérise cette logique quand elle se fait activité langagière. On trouvera un développement conséquent chez E. Jacques (1979; p. 213 et suivantes). L'accompagnante se voit alors adopter une attitude directive à l'intérieur même d'un désir dialogique devenu orphelin. Agathe, sans s'en expliquer, redistribue le pouvoir d'accompagner et elle fait apparaître le mémoire d'un coup, quasi terminé avec l'aide de personnes inconnues de l'accompagnante. Mémoire qui n'est pas abouti comme il pourrait l'être, ce qui permet d'en débattre en fin de parcours et donne à l'accompagnante l'occasion de reprendre place.

Avec Yvon, la relation d'accompagnement est vécue comme très instrumentale. L'accompagnante estime que les règles d'un dialogue authentique ne sont pas respectées. Elle craint qu'Yvon n'ait misé sur l'urgence et n'instrumentalise son système tutorial. Pour autant, elle n'interrompt pas la relation d'accompagnement, mais dit participer à une activité « *pseudo-dialogique* ». Elle ajoute que le sauvetage de dernière minute auquel elle se prête n'a pas grand-chose à voir avec l'activité heuristique caractéristique de la posture dialogique. Elle pense que venir à bout du mémoire vaut la peine qu'elle se donne. En un sens, elle spéculé sur l'avenir d'Yvon. Elle croit que, pour lui, franchir le cap de la production est une étape importante.

Quant à Célia, qui se laisse accompagner, tout se passe comme si le souhait d'activité communicationnel était incompatible avec une situation par trop défavorable et qu'il en résultait un simple faire semblant.

Enseignements, insuffisances et perspectives de la démarche de recherche

Une méthode stabilisée

La démarche de recherche que nous avons développée prend appui sur une catégorie classique de la sociologie compréhensive. Des constructions **idéal-typiques** servent de point d'ancrage pour étudier l'activité d'accompagnement. Elles sont le produit d'une rencontre entre des investigations empiriques et des catégorisations potentiellement disponibles : spéculer, dialoguer, normer.

Si plusieurs logiques d'intervention sont envisagées dans cette contribution, une seule fait l'objet d'une analyse approfondie. Néanmoins, il nous semble que le processus de recherche, tel qu'il est expérimenté, est potentiellement applicable aux trois logiques d'intervention identifiées.

Pour chacune d'entre elles, il peut être reproduit :

- 1) « Typicaliser » une logique d'intervention en mobilisant une technique d'autoconfrontation.
- 2) La laisser butiner et se questionner.
- 3) L'analyser avec des repères théoriques conséquents.
- 4) Discuter les résultats produits.

Ce sont les étapes d'une recherche menée en cours d'action et en milieu ordinaire, pour laquelle le pouvoir de chercher et de trouver est partagé entre praticiens et chercheurs. La qualité des résultats obtenus dépend de la possibilité d'occuper et d'exploiter une diversité de places complémentaires dans une activité qui associe intentionnellement et explicitement un dispositif de recherche et un dispositif de formation.

Une recherche à poursuivre, une démarche à consolider et des savoirs à constituer

Bien que la focale soit mise sur la logique d'intervention dialogique dans cette contribution, la propension des usagers d'un dispositif à accompagner, à s'accompagner soi-même et à se faire accompagner est mise en évidence. S'agissant de l'existence de dynamiques de distribution et de redistribution de l'activité d'accompagnement, elles aussi sont avérées. Pour la suite, nous pouvons imaginer une consolidation de la démarche, ce qui nous conduit à envisager un enrichissement du processus de recherche. Quatre pistes au moins sont envisageables.

Mener une investigation complémentaire auprès des étudiants

À partir du repérage que permet le recours à la catégorie de type idéal, la mobilisation d'une typologie qui introduit la catégorie d'agir communicationnel permet d'associer logique d'intervention dialogique et activité communicationnelle. Cet éclairage permet de mieux appréhender la face éclairée de l'activité dialogique, sa frontière, mais aussi ce qui la déstabilise et lui est étranger. Mener une investigation complémentaire auprès des étudiants qui troublent et que trouble le jeu dialogique aurait été nécessaire.

Diversifier les repères théoriques

Contrairement à la logique d'intervention dialogique, une logique d'intervention spéculative privilégie une relation de communication directe et intuitive et ne s'immerge pas dans l'écrit pour s'orienter. L'accompagnante qui est à l'origine de cette construction idéal-typique utilise souvent l'expression « sentir » pour verbaliser son activité, et ses difficultés commencent d'ailleurs quand elle ne parvient pas à sentir. « Sentir », explique-t-elle, permet de diagnostiquer et d'envisager un projet pour autrui. Il devient alors possible d'agir dans une zone potentielle de développement qu'elle appelle « *espace de guidance souhaitable* ». Installée dans cet espace, elle renvoie le sujet à son dire (effet miroir) et le conforte (effet regard) ou non dans ses choix. Quand elle pense faire fausse route, elle reconsidère ses intentions et il lui arrive parfois de renoncer à ses ambitions pour se caler strictement sur le projet de l'étudiant. Certes, une référence à la théorie de l'agir communicationnel invite à comprendre comment, dans le cas d'une logique d'intervention spéculative, les différents niveaux d'agir identifiés par Habermas s'articulent entre eux; mais ce cadre de référence ne suffit sans doute pas à éclairer l'activité spéculative. La manière d'accéder au sujet dans cette configuration pourrait s'autoriser d'autres approches: auto-efficacité (Bandura, 2007), dynamiques identitaires (Kaddouri, 2010), pouvoir d'agir (Clot, 2008), etc. Un seul cadre de référence ne suffit pas à éclairer toutes les logiques d'intervention.

Confronter les logiques d'intervention

L'accompagnante qui nous a permis de développer la figure idéal-typique de la logique d'intervention normative exerce dans un environnement universitaire particulier. Elle accompagne des formateurs techniques qui n'ont jamais fréquenté le monde universitaire: « *Ils n'ont pas de code, ils ne connaissent pas les règles du jeu* », explique-t-elle. Prise dans cette situation, elle parvient néanmoins à les enrôler « *dans un milieu suffisamment connu et structurant pour écrire un mémoire* »; ce qui passe par la connaissance et le respect de règles: « *ne pas confondre les faits et les opinions* », « *citer ses sources* », appréhender la réalité en adoptant divers « *points de vue* », ne pas se contenter de « *recopier* ». Elle met en œuvre une stratégie d'ancrage qui suscite le sentiment d'appartenance au monde universitaire et met au travail l'activité régulée par des normes. La situation est différente pour Katia ou Alice qui collaborent spontanément avec leur accompagnante, différente aussi pour Agathe et Yvon qui redistribuent l'activité d'accompagnement et différente encore avec Célia qui se laisse accompagner. Confronter les logiques d'intervention sur la manière dont elles structurent la relation entre normes, règles, principes, valeurs et croyances devrait permettre de rendre bavards des *débats de normes* (Schwartz et Durive, 2009, p. 254) qui restent souvent latents, secrets, muets, discrétionnaires, etc.; et si la question des normes est l'occasion d'une confrontation entre logiques d'intervention, celle du langage et du sujet en est une autre, tout aussi périlleuse.

Contribuer à l'élaboration d'une esthétique de la création relationnelle

La démarche proposée dans cette contribution ne fait qu'entrouvrir une piste de recherche. Elle invite à donner corps et langage à des constructions idéal-typiques,

à les penser de l'intérieur, à dessiner leurs frontières, à les comparer. Mais, il faut bien en convenir, les constructions idéal-typiques ne se contentent pas d'être de simples instruments de mesure. Elles ont tendance à styliser un genre d'activité que nous pourrions appeler, en nous inspirant des travaux menés par Bakhtine dans son *Esthétique de la création verbale* (1984), le genre accompagnement. Dans cette perspective, les logiques d'intervention ont aussi tendance à caractériser des manières d'être au sein d'un genre qui, comme tous les genres, est à la fois une contrainte et une ressource (Clot et Faïta, 2000, p. 14-15). C'est une voie possible pour contribuer à l'élaboration d'une **esthétique de la création relationnelle** capable d'appréhender dans sa complexité l'activité d'accompagnement.

Références bibliographiques

- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BANDURA, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- CLOT, Y. et FAÏTA, D. (2000). Genre et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, n° 4, 7-42.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses universitaires de France.
- CROS, E. (dir.) (2006). *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles, enjeux et conditions*. Paris : L'Harmattan.
- CUCUNUBA, E. (2001). Rôle des énoncés à caractère commentatif dans l'enseignement du français comme langue professionnelle. Dans F. Cicurel et M. Doury (dir.), *Interactions et discours professionnels, Les carnets du Cediscor 7* (p. 51-63). Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, t. 1: Rationalité de l'agir et rationalité de la société; t. 2: Pour une critique de la raison fonctionnaliste*. Paris : Fayard.
- JACQUES, F. (1979). *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*. Paris : Presses universitaires de France.
- KADDOURI, M. (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation : lecture transversale d'une problématique de recherche*, Note de synthèse présentée pour l'habilitation à diriger des recherches. Paris, Université de Paris 13.
- LECLERCQ, G. (2002). *Le prescripteur, l'usager et le pédagogue. Lire l'agir éducatif*. Paris : L'Harmattan.

- LECLERCQ, G. (2006). Les écrits professionnalisés longs. Un paysage contrasté. Dans N. Blanc et R. Varga (coord.), *Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations*. *Lidil*, n° 34, 9-30..
- LECLERCQ, G. et OUDART, A.-C. (2011). Accompagner des écrits professionnels : postures, savoirs et convictions des enseignants. Dans A. Rabatel et N. Blanc (coord.), *Le rapport au savoir dans les discours professionnels*. *Lidil*, n° 43, 149-163.
- LECLERCQ, G. et OUDART, A.-C. (2011). « L'écrivabilité » ou la propension des dispositifs de formation professionnalisés à être écrits et à faire écrire. Dans M. Boudjaoui et É. Mazalon (coord.), *L'alternance dans l'enseignement supérieur : de nouvelles perspectives?* *TransFormations*, n° 6, 115-129.
- MAFFRE, A. (1998). *Réussir son mémoire professionnel*. Lyon : Chroniques sociales.
- MAROIS, T. (2011). *Regard sur une activité d'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel dans le cadre de la formation licence GA3P associée à la formation pédagogique des MFREO*, Colloque de l'ACFAS, Sherbrooke, mai.
- OUDART, A.-C. (2010). Rôle des écrits d'accompagnement et construction de la relation d'apprentissage dans un environnement numérique. Dans G. Leclercq et R. Verga (dir.), *Dispositifs de formation et environnements numériques, les contraintes informatiques* (p. 246-267). Paris : Hermès Lavoisier.
- OUDART, A.-C. et VERSPIEREN, M. (2006). Rapport de stage et mémoire professionnel entre normes et représentations. Dans N. Blanc et R. Varga (coord.), *Rapport de stage et mémoire professionnel. Normes, usages et représentations*. *Lidil*, n° 34, 31-48.
- PETIT, L. (2009). *Saisir les registres d'expérience des usagers d'un dispositif de formation en alternance*. Colloque international de l'association Recherches et pratiques en didactique professionnelle sur le thème de *l'expérience*, Dijon, décembre.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies : une approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- RABARDEL, P. et PASTRE, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités, développement*. Toulouse : Octarès.
- SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L. (dir) (2009). *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- VYGOTSKI, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. Paris : La Dispute.
- WEBER, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Plon. Récupéré de http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/essais_theorie_science.html

Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Quand le concept de pensée réfléchie de Dewey aide
à comprendre le développement de la pensée et de l'agir
de futurs professionnels

Philippe CHAUBET

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Colette GERVAIS

Université de Montréal, Québec, Canada



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'alternance en formation: nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOU

Liminaire

1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Quand le concept de pensée réfléchie de Dewey aide à comprendre le développement de la pensée et de l'agir de futurs professionnels

Philippe CHAUBET

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Colette GERVAIS

Université de Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Comment des étudiants adultes en coopération internationale construisent-ils leur réflexion sur leur futur métier et sur leurs compétences? Les résultats suggèrent que certaines situations d'apprentissage savent déjà faire comprendre et vivre les traits de la future pratique à l'étranger. Le concept de pensée réfléchie de Dewey guide l'analyse du discours d'étudiants et le repérage de leurs interpellations et enquêtes. On surprend ainsi une alternance d'enquêtes entre pratique et théorie. Au-delà des questions épistémologiques et méthodologiques de définition et captation des traces de cette réflexion dans du discours, on peut s'interroger sur les facteurs qui stimulent ces allers-retours féconds et aident les professionnels en formation à conceptualiser leur pratique naissante. L'étroit corridor de circulation entre théorie et pratique

mis au jour semble le fruit d'efforts des formateurs pour provoquer l'intégration intelligente de ces deux éléments apparemment antithétiques. C'est une bonne nouvelle: les étudiants ne sont pas condamnés à réinventer lentement la roue de la pratique ni les savoirs de l'humanité à sommeiller dans les livres. Cette contribution propose quelques clés de lecture des déclencheurs ou inhibiteurs de ces mouvements d'enquête entre théorie et pratique sur un continuum de situations d'apprentissage entre les pôles savoirs et activité en situation. L'approche est qualitative-interprétative.

ABSTRACT

Analyzing investigations between practice and theory for better results? When Dewey's Reflective Thinking Concept helps us understand the development of the thoughts and actions of future professionals.

Philippe CHAUBET

University of Québec in Montréal, Québec, Canada

Colette GERVAIS

University of Montréal, Québec, Canada

How do adult international cooperation students build their reflections on their future jobs and skills? The results suggest that certain learning situations already help them understand and experience the characteristics of their future practice abroad. Dewey's Reflective Thinking Concept guides the analysis of the student discussions and the identification of their questions and investigations. We thus discover alternating investigations between practice and theory. Beyond epistemological and methodological questions about definition and finding traces of this reflection in the discussions, we can question the factors that stimulate these productive round-trips between practice and theory and help the professionals-in-training conceptualize their emerging practice. The narrow corridor of movement between theory and practice that came out seems to be the result of educators' efforts to provoke an intelligent integration of these two apparently antithetical elements. This is good news: students are not condemned to slowly reinvent the wheel of practice or all the knowledge of humanity. This contribution suggests some keys for reading the triggers and inhibitors of these investigational movements between theory and practice on a continuum of learning situations between the poles of knowledge and workplace activities. The approach is qualitative-interpretive.

RESUMEN

**¿Analizar la alternancia de encuestas entre la práctica y la teoría para que advengan?
Cuando el concepto de pensamiento reflexivo de Dewey ayuda a comprender el desarrollo del pensamiento y de la acción de los futuros profesionales.**

Philippe CHAUBET

Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Colette GERVAIS

Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

¿Cómo construyen su reflexión sobre su futura ocupación y competencias los estudiantes adultos en cooperación internacional? Los resultados sugieren que ciertas situaciones de aprendizaje pueden hacer vivir y comprender los rasgos de la futura práctica en el extranjero. El concepto de pensamiento reflexivo de Dewey guía el análisis del discurso de los estudiantes y la identificación de sus interpelaciones y encuestas. Sorprende también una alternancia de encuestas entre prácticas y teoría. Mas allá de las cuestiones epistemológicas y metodológicas de definición y captación de las huellas de esta reflexión en el discurso, uno puede interrogarse sobre los factores que estimulan dichas idas y venidas fecundas y ayudan a los profesionales en formación a conceptualizar su práctica aun por venir. El estrecho corredor de circulación entre teoría y práctica que surge, parece ser el fruto del esfuerzo de los formadores por provocar la integración inteligente de esos dos elementos aparentemente antitéticos. Se trata de una buena noticia: los estudiantes no están condenados a re-inventar lentamente la rueda de la práctica ni los saberes de la humanidad, durmiéndose mientras leen los libros. Esta contribución propone algunas claves de lectura de los incitadores o inhibidores de dichos movimientos de encuesta entre teorías y practicas sobre un continuum de situaciones de aprendizaje entre los polos conocimiento y actividad en situación. El enfoque es cualitativo-interpretativo.

Cadrage: de timides conversations théorie/pratique

Dans une étude pourtant pessimiste sur les capacités de la théorie à interpeller de futurs professionnels, optimiste sur les vertus réflexives de l'activité en situation pour faire apprendre un métier, on constate avec intérêt que la théorie ne vit pas seule sur un pôle des savoirs. Elle interpelle à l'occasion l'étudiant dans son expérience

passée ou présente, construisant peu à peu une nouvelle représentation de son « expérience » à venir. Un dialogue virtuel fécondant s'installe entre la théorie et une « pratique » anticipée¹. D'autres fois, l'expérience appelle la théorie à la rescousse de la compréhension ou de l'action. Les deux apparentes solitudes – théorie/pratique – s'appellent donc en réalité mutuellement dans un corridor étroit mais réel entre les pôles *savoirs* et *activité en situation*, pour reprendre une schématisation de Pastré (2008), adaptée plus loin. Dans ce couloir *circulent des enquêtes*. Nous en illustrerons les mouvements. Enfin, nous noterons que dans certaines conditions la théorie rebute au point d'inhiber les investigations. Le phénomène ne semble toutefois pas dû à la nature des savoirs formalisés, plutôt à la manière dont ils sont introduits. Ainsi, plutôt que de *nous obstiner à faire acquérir des savoirs*, comme l'écrit Rey à propos de l'école (2007), nous devrions peut-être explorer des moyens de déclencher habilement des enquêtes chez les formés pour élargir les fins corridors de pollinisation croisée entre pratique et théorie. Clarifions maintenant quelques concepts.

Alternance, pensée réfléchie et pratique réflexive pour comprendre les enquêtes

Puisque nous situons notre propos dans une dualité théorie/pratique, identifions d'abord plusieurs conceptions de l'alternance. Vanhulle, Merhan et Ronveaux (2007, p.12) définissent un dispositif d'alternance comme des « temps d'apprentissage successifs entre une institution de formation et un milieu professionnel » qui peuvent aller « de la coexistence pure et simple à l'articulation la plus cohérente possible ». Ils relèvent quatre conceptions de l'alternance : applicationnisme, acculturation, juxtaposition et intégration (figure 1). La perspective applicationniste pose la primauté de l'esprit sur le geste. On fait apprendre la théorie, il « suffira » de l'appliquer ensuite. Schön (1983) et Saint-Arnaud (2001) dénoncent le *paradigme de l'expert* issu de cette épistémologie surannée dans les dispositifs, vivace dans les esprits. Le modèle d'acculturation en constitue le pendant. Il survalorise le terrain. Seul le contact avec praticiens et milieu professionnel « réels » permettrait d'intérioriser leurs savoir-faire et normes, qu'ils soient dits ou non dits. On n'est plus dans le tout théorique, mais dans le « tout à la pratique » : la théorie n'est bonne que si elle nourrit une pratique efficiente (Vanhulle *et al.*, p. 11). Mayen (2007), toutefois, à la suite de Dewey (1938/1997), nous rappelle que l'expérience de terrain n'est pas toujours « une expérience de qualité », que certaines situations auraient un plus fort potentiel de développement professionnel que d'autres. Quant à la conception juxtapositive, elle fait alterner temps et espaces d'apprentissage différents, étanches, sans dialogue. La perspective d'intégration, qui nous intéresse ici, invite en revanche les temps consacrés à un mode (théorique, par exemple) à venir interroger l'autre mode (pratique,

1. Nous garderons par commodité pédagogique le couple théorie/pratique, même si cette simplification caricature la pratique et réifie la théorie en une entité distincte, autonome de l'agir humain, elle qui se nourrit de construits sociaux et individuels (Vanhulle, Merhan, Ronveaux, 2007, p. 10).

par exemple), de manière à ce que le formé tisse ses schèmes de pensée et d'action dans une conversation entre les milieux socioprofessionnel et universitaire. Ce dernier modèle est actuellement préconisé dans les « approches programme », effort des universités pour stimuler les synergies entre des parties de formation séparées.

Figure 1. Diverses conceptions de l'alternance

| | Application | Juxtaposition/ séquence | Acculturation | Intégration |
|-------------------------|-------------|----------------------------|---------------|-------------|
| Université | ↓ | ↙ ↘ ↗ ↖ | ↑ | ↕ |
| Milieu professionnel | ↓ | ↙ ↘ ↗ ↖ | ↑ | ↕ |

Pour comprendre comment nous approchons l'alternance, clarifions le concept de *réflexion*, lié à celui de *pratique réflexive*. Polysémie et flou du terme compliquent la tâche (McLaughlin, 1999; Beauchamp, 2012; Saussez et Allal, 2007). Parmi plusieurs conceptions de la réflexion, l'une se distingue par ses préoccupations éducative, humaniste, critique et pragmatique. Elle prend sa source dans le concept d'enquête (*inquiry*), qui fonde celui de pensée réfléchie (*reflective thinking*) chez Dewey (1933/2004). Ces deux concepts deweyens ont vécu un deuxième printemps avec Schön, en 1983, et son praticien réflexif (*reflective practitioner*). On parle de professionnels capables de réguler et réinventer leur pratique, non par l'application aveugle de théories, mais par des « conversations » avec des situations épineuses inédites, sous forme d'enquêtes deweyennes. Les convergences épistémologiques et théoriques de la pensée pragmatique et éducative de Dewey et du praticien réflexif de Schön et Argyris inspirent une mouvance théorique cohérente (Chaubet, 2010a) autour de nombreux chercheurs (Bolton, 2005; Boud, 2010; Brockbank et McGill, 2007; Donnay et Charlier, 2008; Korthagen et Vasalos, 2009; Loughran, 2006; Osterman et Kottkamp, 2004; Scaife, 2010, entre autres). De leurs travaux, on peut synthétiser une définition de la *réflexion* comme processus et résultat à la fois (Chaubet, 2010a). C'est un *processus* déclenché par une *interpellation* pour l'acteur (obstacle, trouble, surprise, curiosité), lié au flux de son expérience². Il prend le visage d'une *investigation*, d'un *insight* (compréhension subite), d'une *prise de conscience* (Korthagen *et al.*, 2001). Son résultat? Une *reconceptualisation* – nouvelle compréhension des choses ou perspective renouvelée sur un objet ancien – avec des *effets* sur soi psychologiques (« énergisation », sentiment d'appartenance ou de pouvoir

2. Expérience au sens deweyen du terme (Dewey, 1933), c'est-à-dire que, par exemple, suivre un cours ou admirer un tableau est *aussi* une expérience.

d'agir accrus, etc.) ou pragmatiques, sur l'action (nouvelle pratique). Le terme *reconceptualisation*, fréquent dans ce courant d'origine anglo-saxonne, peut dérouter. Peut-on RE-conceptualiser ce qui n'a jamais été conceptualisé? On parle en fait d'une réorganisation de la pensée, d'une restructuration psychique des schèmes de pensée et d'action des individus (Donnay *et al.*, 2008), dans un vocabulaire plus piagétien et francophone. On n'est pas loin du mouvement de montée en abstraction décrit par Pastré (2011), à propos de professionnels qui déploient leur pratique après-coup pour en comprendre les échecs ou succès, et en extraient des repères d'intelligibilité des situations, des concepts organisateurs de leur action (pensons aux jeunes ingénieurs du nucléaire souvent décrits par Pastré, en désarroi devant les arrêts d'urgence qu'ils provoquent dans des réacteurs simulés, mais qui, par débriefings successifs, conceptualisent les problèmes, leurs origines et leurs solutions). Armés de cette définition pragmatique anglo-saxonne, nous avons cherché à 1) repérer des occurrences de réflexion dans le discours d'étudiants; 2) identifier leurs conditions d'émergence et leurs liens avec les dispositifs formateurs, peu importe leur provenance. Nous postulons en effet que les interpellations qui déclenchent une réflexion chez l'apprenant, et donc lesdites reconceptualisations, peuvent se produire partout, à tout moment, selon un principe de confrontation à l'altérité (Donnay *et al.*, 2008) : le différent a plus de chances de m'interpeller que l'habituel. À cet égard, le modèle d'alternance intégrative, qui questionne à partir de différences entre activités et lieux divers, correspond le mieux au concept de réflexion retenu : un processus déclenché par une interpellation (blocage, trouble, surprise, curiosité), qui amène l'acteur en formation à conduire une enquête (*inquiry*), elle-même source de résultats (changements de perspective sur soi, les collègues, le métier, son public, etc.) et d'effets (psychologiques sur soi et pragmatiques sur l'action) (Chaubet, 2010a, 2010b, 2013).

Capter les effets des enquêtes sur soi et sur le réel

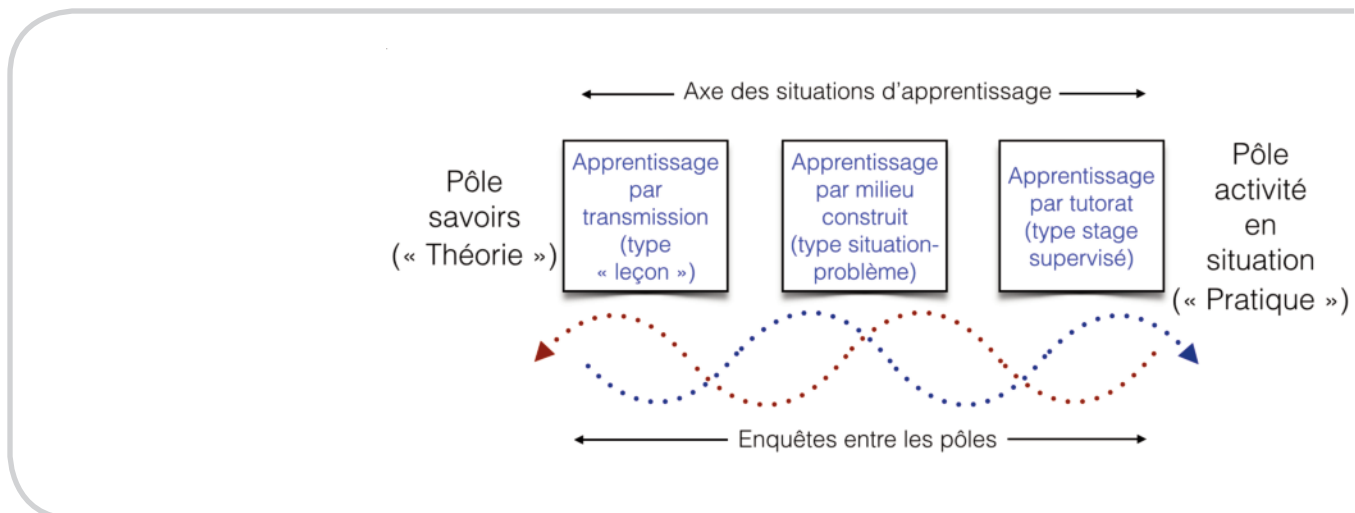
Cette définition théorique possède un tranchant méthodologique. Qui dit *reconceptualisation* dit dénivelé *avant/après* dans la pensée ou l'action d'un individu par rapport à un objet x, dans sa profession, par exemple. Ce dénivelé n'est pas de la réflexion. Il constitue une trace qu'une modification a eu lieu chez l'acteur, à la portée difficile à apprécier de l'extérieur. Autrement dit, le chercheur contourne les mécanismes subtils de la réflexion et se concentre sur le repérage de ses signatures, qu'il analyse. Pour ce faire, il interroge directement les acteurs, qui ont vécu des transformations de l'intérieur et sont donc les mieux placés pour parler de ce qu'ils vivent et ressentent (Poupart, 1997). Nous parlerons seulement d'un des groupes étudiés en 2010 : six Québécoises fraîchement diplômées du Certificat de coopération internationale de l'Université de Montréal, âgées de 23 à 57 ans (moyenne de 36 ans). Dans cet échantillon, les allers-retours théorie/pratique sont relativement visibles dans les propos des participantes. L'approche est qualitative-interprétative, d'orientation compréhensive, à base d'entretiens semi-structurés, collectifs puis individuels. Une première analyse, déductive, remplit des bassins de catégories

préconstruites (déclencheurs de changements de regard ou d'action, reconceptualisations et leurs effets, conditions, moyens pédagogiques sous-jacents). La seconde, inductive-phénoménologique, cerne dans chaque bassin le sens que les répondants donnent à leur vécu. Le petit nombre de volontaires, l'interprétation par le chercheur des interprétations et souvenirs des participants constituent des limites de l'étude. Les résultats présentés concordent cependant avec ceux des deux autres échantillons de l'étude, exclus de l'article pour en unifier la structure.

Résultats et discussion

Pierre Pastré propose une typologie de situations d'apprentissage sur un continuum entre deux pôles: *savoirs* et *activité en situation* (2008, p. 65). Il envisage ces situations en fonction des buts possibles de dispositifs formatifs. Nous superposons à son schéma, simplifié pour l'occasion, les deux grands mouvements d'enquêtes inférés de l'analyse des traces de réflexion trouvées dans les discours de professionnels qui venaient tout juste de finir leur formation (figure 2).

Figure 2. **Axe des situations d'apprentissage et des dynamiques d'enquêtes entre pôle des savoirs et pôle de l'activité en situation (inspiré du schéma de Pastré des trois classes d'apprentissage en fonction des buts; 2008, p. 65)**



Le résultat général de l'étude contraste avec les *exceptions* que nous allons analyser ici. Brièvement, il suggère que des trois types de situations d'apprentissage proposées par Pastré – 1) transmission de savoir (« leçon », situation didactique dans laquelle la visée d'apprentissage est apparente pour l'apprenant), 2) milieu construit (de type situation problème, c'est-à-dire situation adidactique de Brousseau, 1998, dans laquelle la visée d'apprentissage est cachée à l'apprenant), 3) activité en situation (apprentissage par tutorat) – les plus porteuses d'enquêtes et d'effets de transformation

des schèmes de pensée et d'action sont celles qui mettent en activité l'étudiant : le stage supervisé ou les milieux construits. La situation de type leçon, où l'étudiant se voit enseigner des savoirs (*Aujourd'hui, nous allons parler de...*) reste un parent pauvre de la réflexion. Elle interpelle peu l'étudiant. Toutefois, une observation fine du discours des apprenants tempère cette analyse et complexifie le schéma. Des enquêtes, déclenchées au pôle des savoirs aussi bien qu'à celui de l'activité en situation, circuleraient mutuellement sur le continuum des situations d'apprentissage de Pastré. Bref, un *corridor de pollinisation croisée* s'ouvrirait entre des pôles habituellement considérés antithétiques – théorie et pratique.

En fait, l'analyse de la circulation de réflexion cerne trois types de mouvements :

- 1) savoirs vers activité
- 2) activité vers savoirs
- 3) mouvement alternatif

Soyons prudents : l'idée d'une *direction* de flux vient de l'observation empirique du discours d'acteurs. Si un diplômé affirme avoir ressenti en stage le besoin de revenir à ses notes de cours à propos de tel concept, cela *apparaît* comme une demande de théorie suscitée depuis la pratique. La réalité de la réflexion pourrait aussi bien aller en sens inverse (la théorie qui inspire la pratique) sans que nous puissions l'observer. La méthode utilisée, fondée sur la documentation de dénivelés entre des manières de penser et de faire le métier *avant*, puis *après* des moments de la formation qui ont marqué les participants au point qu'ils sont capables de les décrire, dans leur contexte, comme des moments décisifs, cette méthode, donc, pourrait influencer la direction de la circulation réflexive entre les pôles *savoirs* et *activité en situation*. Bref, un cliché photographique dans le verbatim, pris plus tôt ou plus tard, ou décrit sous un autre jour par les participants, dans un autre ordre, aurait pu nous révéler des objets en mouvement inverse. Peu importe. Globalement, on constate des *effets de circulation*. Les deux pôles ne s'arc-boutent alors plus l'un contre l'autre, ils attirent des migrations et des mélanges entre savoirs publics et connaissances/compétences privées. L'alternance géographique d'espaces différents se subsume en *alternance d'enquête* : l'acteur réfléchit sur la théorie ou sur la pratique, enquête sur l'un ou sur l'autre, de l'un vers l'autre, selon les interpellations internes et externes du moment.

Analysons maintenant quelques instantanés, selon chaque type de mouvement d'enquête : théorie/pratique, pratique/théorie, alternatif³. Nous les illustrerons par des citations de verbatim qui donnent le mieux à voir soit des investigations, soit une

3. Les appellations dans la littérature varient beaucoup : *concepts scientifiques et de sens commun* chez Lessard, Altet, Paquay et Perrenoud (2004); *concepts scientifiques et quotidiens* chez Saussez, Ewen et Girard (2001) et chez Saussez et Paquay (2004); *registres épistémique et pragmatique* chez Pastré (2008, 2011); *épistémé et phronesis* chez Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf et Wubbels (2001) et Loughran (2006). Tous recherchent dialogue ou hybridation entre les deux entités.

combinaison de leurs résultats et effets (changements de perspective, effets psychologiques ou pragmatiques)⁴.

Mouvement d'enquêtes des savoirs vers l'activité (sens théorie/pratique)

Théorie peut simplement désigner les *savoirs* formalisés et publics, en contraste avec les *connaissances* privées (Wittorski, 2004; Pastré, 2007, p. 114). L'analyse du discours des diplômés propose toutefois deux définitions complémentaires, plus larges et plus situées.

Dans la première, la « théorie » recouvre une *structure de compréhension* récemment découverte, construisant le champ conceptuel professionnel du futur intervenant, lui permettant de reconceptualiser ses perspectives sur la profession, sur soi et sur l'autre dans le métier (pairs, public, etc.). Elle se rapporte plus à des savoirs formels qu'à des connaissances d'expérience. Elle ajouterait une plus-value 1) au déchiffrement des situations de travail passées, présentes ou imaginées (idée d'élaboration progressive et personnelle d'un système de repères, avec visée de compréhension) ou 2) à l'action professionnelle (visée d'efficacité).

Dans l'extrait suivant, la *théorie* est ainsi un ensemble d'arguments pesés (pour et contre), nouveau pour l'étudiante, apporté par un cours. La théorie interpelle la pratique et l'influence potentiellement dans la mesure où elle modifie déjà la représentation que les apprenants se font de leurs rôles et action sur le terrain professionnel. Concrètement, la professeure analyse un projet de coopération dans un pays en développement. Le projet priorise les femmes. L'étudiante s'y attendait. Toutefois, il veut également inclure les hommes, pourtant mieux lotis sur le plan du statut social, de la scolarisation, des ressources financières, etc. L'idée surprend l'étudiante : pour aider les femmes, travailler aussi sur les hommes? Les arguments de la professeure mènent cependant peu à peu à comprendre qu'exclure les hommes dans une démarche d'émancipation des femmes générerait d'autres problèmes (de relations

4. Un mot sur la sélection des citations, qui aidera à saisir la posture et les limites méthodologique et épistémologique de l'étude. L'article peut donner l'impression fautive d'avoir été construit uniquement sur l'analyse des propos de trois participantes. D'abord, les citations de Brigitte, Karoline et Daniela sont seulement les plus percutantes pour illustrer dans un espace restreint les arguments développés. C'est que certaines personnes sont plus habiles que d'autres à exprimer leur pensée et leur vécu et donc, sans le savoir, aident plus le chercheur à présenter ses résultats. Qu'elles en soient remerciées anonymement. Ensuite, la présente proposition (en raccourci, lire la réflexion professionnelle à travers le concept de circulation d'enquêtes deweyennes entre un pôle savoirs et un pôle activité) repose en fait sur la triangulation de phénomènes survenus dans trois échantillons assez différents. Nous avons écarté les deux autres – enseignants de français langue seconde chevronnés ou en formation – pour alléger le texte et en augmenter la cohérence interne. Nous en parlons ailleurs (Chaubet, 2010a, 2010b, 2013) et aborderons probablement encore la question. En effet, une recherche longitudinale sur de futurs enseignants d'éducation physique ou de danse (Chaubet, Fonds de recherche du Québec – Société et culture, 2013-2016) révèle le même phénomène sous d'autres angles. Enfin, le devis méthodologique utilisé ne consiste pas à compter les phénomènes, leur fréquence et magnitude dans une population. Cela n'aurait guère de sens pour un échantillonnage de 6 participants, ou même de 25 pour l'étude mère. Le tour de force des méthodologies qualitatives est plutôt de mettre le doigt sur des phénomènes, surtout quand ils sont éphémères ou difficiles à capter, ce qui semble bien être le cas de la réflexion. Bref, on peut suggérer que le phénomène existe, ne serait-ce qu'à travers les propos d'UNE personne, ce qui ouvre des perspectives potentielles de compréhension accrue du fonctionnement d'AUTRES êtres humains en situation de formation ou de travail. L'envers de la médaille : ce qui est gagné en qualité ne permet pas de démontrer des quantités. Impossible avec ce type de devis de connaître l'étendu du phénomène. Nous reconnaissons cette limite méthodologique de l'étude.

dans le couple ou la communauté, par exemple). Plusieurs étudiantes en viendront ainsi à généraliser ce principe de précaution écosystémique à toute personne susceptible de perdre malencontreusement quelque chose à cause d'un projet de coopération : enfants, parents, voisins, collègues, etc.

Brigitte : [...] *on se disait souvent, les projets qui vont être faits seront basés sur la femme, mais comment aussi tenir compte, oui de la femme qui est souvent opprimée et qui a moins de liberté, moins d'opportunités... mais sans mettre en plus de côté les hommes et créer un fossé encore. Je n'y aurais jamais pensé si je n'avais pas suivi ce cours⁵, j'aurais focussé sur les personnes qui ont le moins d'avantages, mais sans tenir compte que c'est global.*

Dans le cas suivant, la *théorie* forme un ensemble de connaissances nouvelles qui tissent une grille d'analyse d'un terrain de coopération. L'étudiante en est venue à savoir apposer sur le réel une «*structure qui se déplace*», nouvelle grille de compréhension pour elle, projetable sur la «*grande toile*» des contextes variés de coopération, éclairant immédiatement des priorités pour l'action professionnelle. La théorie interpelle déjà la pratique, à distance.

Brigitte : [Ce cours m'a aidée] *à me placer dans cette grande toile, de voir l'impact que je vais avoir, que mon travail va avoir et qu'est-ce qui a été fait avant, ou moi, qu'est-ce que je n'ai pas à refaire [...]. Parce que disons que c'est une structure qui se déplace, d'un village à l'autre, d'un projet à l'autre [...] il va quand même y avoir une personne ressource qui va être attirée, peu importe le domaine dans lequel elle travaille. [...] Nos responsables communs ont des ententes, ils dépendent de leur région ou de leur gouvernement... Si je ne connaissais pas tout ça, je me dirais juste pourquoi ils ne donnent pas d'argent et là je le sais un peu d'où ça vient les répercussions... ça m'aide un peu à comprendre où je peux m'investir, où je peux investir mon énergie...*

Enfin, à la suite des cours, Karoline en est venue à reconceptualiser les notions de culture et de communication interculturelle, c'est-à-dire à les enrichir et les complexifier, et même commencer à les opérationnaliser dans sa vie, ce qui préfigure une pratique différente de ce qu'elle aurait pu être *avant* les cours. Cet extrait suggère aussi qu'une forme de pratique a commencé parallèlement aux apports théoriques : la confrontation interactive à une *multiculturalité* vécue en miniature dans les travaux d'équipe au sein du cours, du type de celle qui fera le quotidien de la coopérante. Les deux mouvements – théorie/pratique et pratique/théorie – se sont probablement interpénétrés, même si l'extrait dessine plutôt un mouvement théorie/pratique.

Karoline : [Cet] *homme [-là] est [...] très raciste et [...] me raconte comment ça l'écoeure aller à Haïti et de travailler avec des Haïtiens, parce qu'eux sont au-dessus de tout le monde... Je dis, attends, as-tu creusé l'histoire d'Haïti, réalises-tu que ce sont des esclaves qui sont partis d'Afrique, qui ont été*

5. C'est nous qui soulignons.

amenés là-bas contre leur gré, qui ont réussi à se battre, à faire valoir leurs droits [...]. Peut-être que moi aussi je me promènerais le torse bombé... Cette pensée s'est développée dans le Certificat au contact des profs, de toute la multiculturalité dans le Certificat, de l'autre, d'avant de juger l'autre, essayer de comprendre, c'est quoi qu'il y a en arrière de ce comportement. [...] Il y a deux ans, je ne pense pas que j'aurais eu ce réflexe d'aller creuser plus loin.

Une deuxième définition de *théorie* se dégage. Les savoirs revêtent alors la forme d'une *méthode formalisée*, socialement et scientifiquement reconnue pour ajouter de la valeur à l'action professionnelle, intégrée au répertoire d'outils de l'acteur dans une visée d'efficacité professionnelle. Illustration. Ces deux futures coopérantes anticipent leur façon d'intervenir sur le terrain à la lumière de méthodes de planification présentées aux cours *Gestion de projet* et *Rapports hommes/femmes*. La théorie *modifie à l'avance* une pratique pas encore vécue. Frappée par les exemples saisissants de sa professeure, Karoline se voit déjà mobiliser les concepts d'intrants et d'extrants pour élaborer et mettre en œuvre un projet de coopération auprès d'individus d'autres cultures que la sienne.

Chercheur: *Tu as dit du cours de gestion de projets qu'il aidait à «faire le casse-tête et à regarder un problème sous toutes ses facettes».*

Brigitte: *De la façon dont je le vois, quand je parlais du casse-tête, c'est qu'en gestion de projets on peut partir du point A, se rendre au point B, mais faut essayer d'anticiper les bévues, les problèmes, les contretemps. Dans ce sens, c'est d'essayer de prévoir l'imprévisible, un peu. Ce sera pas un processus linéaire et sans accroc. Moi, à l'intérieur de ce grand projet, le rôle que je pourrais jouer.*

Karoline: [...] *la professeure, dans le cours Rapports hommes/femmes, nous parlait toujours de comment impliquer la communauté quand on prenait une décision [...] et d'essayer de voir plus loin les conséquences, les intrants, les extrants de notre projet. C'était flou. Dans ma tête, mon projet, c'est de construire un accès à l'eau potable dans chaque maison, l'extrant c'est l'accès à l'eau potable à la maison. C'est tout. [...]. Puis une journée elle nous a raconté l'exemple où, dans un village, il y a un gros puits à des [...] kilomètres, [...] les femmes devaient marcher quelques heures tous les jours pour aller chercher de l'eau [...] et eux développaient un projet d'accès à l'eau potable beaucoup plus proche [...]. Le projet a très bien fonctionné, mais il y a eu un impact social majeur et ça a été long avant qu'ils réalisent que le problème, c'était que les femmes marchaient quelques minutes, prenaient leur eau, revenaient à la maison. Tout l'aspect communautaire de marcher ensemble ces longues heures, le rassemblement de la communauté autour du puits, les échanges, ce n'était plus là. [...] Elle nous montrait que [...] quand on parlait des extrants, on pouvait avoir des effets négatifs à ce moment. Était-ce ça qu'on voulait à ce point-là? À quel prix on voulait de l'eau? Moi, quand les professeurs arrivaient avec des exemples concrets comme ça, je*

suis capable de visualiser maintenant pourquoi tu veux que je fasse un tableau, comment je vais considérer tous les éléments.

Mouvement d'enquêtes de l'activité vers les savoirs (sens pratique/théorie)

Ce mouvement survient fréquemment lorsqu'une interrogation⁶ ou un blocage surgit dans la pratique et conduit l'acteur vers *l'exploration de repères « théoriques » explicatifs ou de méthodes formalisées* pressentis importants pour comprendre la situation professionnelle interpellante ou y agir.

L'extrait suivant illustre une activité à l'université qui amènera chacun à *rechercher* la théorie pour obtenir des clés de compréhension. C'est une simulation de situation interculturelle, condensée en un jeu de cartes où chacun suit des règles différentes *sans le savoir*. L'interdiction de parler pendant l'exercice reproduit la méconnaissance de la langue étrangère, les étudiants le comprendront *après*. Les règles peuvent se contredire d'un groupe à l'autre (l'as est la plus forte ou la plus petite carte, par exemple). Elles bloquent vite l'action, éveillent un climat de suspicion: l'autre tricherait-il? Plusieurs étudiants ont pris conscience au moment du débriefing qu'ils portaient des règles de communication et d'action implicites. Autrui pouvait donc en porter d'autres, aussi légitimes et implicites *pour lui*. Cette expérience délivre avec force une approximation d'une situation de travail en culture étrangère. L'enseignant en profite pour présenter à *un public demandeur, devenu particulièrement attentif*, des logiques de compréhension de l'incident, des savoirs formalisés sur la communication interculturelle⁷.

Karoline: [...] *On est 5-6 autour de la table, moi, ma consigne, c'est que l'as est la carte la plus forte et toi t'es dans la même équipe que moi et ta consigne c'est que c'est le roi la plus forte. Quand je mets mes as sur la table, je ramasse, mais t'es pas d'accord, c'est toi qui ramasses... mais on ne peut pas se parler. [...] Ça crée vraiment une opposition [...]. Après on est revenu en classe et on a réanalysé et, finalement, ce n'est plus juste un jeu de cartes... C'est devenu un exercice pratique où on a pu voir tout l'aspect non verbal... Après [le professeur] faisait le lien avec les autres cultures, la manière de penser, de travailler. Chercheur: À quel moment tu apprenais le plus? [...]*
Karoline: *Au retour, à l'analyse. [...] j'avais toujours hâte de voir.*

Cette situation expérientielle simulée, *construite*, présente les avantages de la pratique (faire vivre une réalité professionnelle courante) avec une remarquable économie de moyens et de temps (jeu de cartes et consignes habilement distribuées), sans risquer un réel quiproquo interculturel. Elle exploite également les atouts des

-
6. La réflexion, notamment dans le courant de la pratique réflexive, est fréquemment associée à des dysfonctionnements à corriger ou surmonter. Les termes « interpellations » ou « interrogations » ont l'avantage de recouvrir des réalités aux connotations plus positives, mais tout aussi fréquentes, *qui déclenchent également la réflexion*, sans générer nécessairement un sentiment de « problème »: simple curiosité ou surprise, par exemple.
 7. Cette logique d'injection de savoirs formalisés, sur demande et après coup, si l'on peut dire, constitue l'un des ingrédients de la formule d'ateliers réflexifs de Donnay et Charlier (2008).

savoirs formalisés (cadres d'intelligibilité des situations expérientielles) sans leurs inconvénients (opacité du sens dû à une décontextualisation poussée). Elle crée, à partir d'une situation vécue déstabilisante, un *appel* de grilles de compréhension théoriques.

Mouvement alternatif d'étayage mutuel savoirs/activité

Ce mouvement est moins clairement orienté vers un pôle. Il ressemble à des allers-retours d'*étayage mutuel de la théorie et de la pratique*. La formation en coopération internationale en regorge, comme si la difficulté matérielle d'aller sur un terrain éloigné, l'unique stage en fin de formation, la concision de celle-ci (9 cours de 45 heures, plus un stage) avaient convaincu les chargés de cours, pour la plupart coopérants eux-mêmes, de l'urgence de mettre en scène la réalité et les concepts. La circulation bidirectionnelle prend souvent la forme d'une *investigation autour d'une situation mise en scène* – problème à résoudre, débat à préparer, simulation, etc. – *démarrée autour d'un noyau de savoirs formalisés* (concepts ou méthodes), qui mobilisent immédiatement et de manière créative toutes les ressources individuelles à disposition (bon sens, expérience et connaissances antérieures, habiletés, capacités et compétences). Même si les étudiants reprochent parfois à ce type d'activité l'incertitude de départ (serai-je capable?), ils la perçoivent vite comme un signe de confiance de la part des formateurs à propos de leurs capacités personnelles et professionnelles en construction. Cette formule hybride activité/théorie mise souvent sur un partage des compétences individuelles par coopération et collaboration variées. Les étudiants la décrivent comme génératrice d'un fort engagement cognitif et affectif, qui rappelle les situations psychologiques motivantes et chargées d'énergie appelées *flow* de Csikszentmihalyi (2008; Barth, 2004, p. 154-155), encouragées et reconnues dans le courant de pratique réflexive de Korthagen et ses collègues (Korthagen et Vasalos, 2009).

Brigitte: *Je ne savais pas la quantité d'eau qu'on utilise [...], juste pour se nettoyer les mains [...] fallait le multiplier par un nombre de personnes X dans une situation où l'eau, les installations d'eau ont été sûrement brisées [...] c'était stimulant, mais à un moment c'était presque angoissant, parce qu'on se disait: on ne sait pas qui a raison. Ça a demandé beaucoup de recherches très précises. [...] On a fini par trouver des documents officiels où il y avait des normes. Notre prof aussi nous avait donné des documents [...] mais à travers ce document [...] faut quand même trouver l'information et l'adapter à notre problématique [...].*

Des enquêtes capables de transformer des connaissances privées en savoirs publics?

Ces illustrations conduisent à poser la question de la construction potentielle, au cours de ces mouvements d'enquêtes alternantes théorie/pratique, non plus seulement de connaissances privées, mais de savoirs publics. Selon Donnay *et al.* (2008), le praticien *réfléchi* a le nez dans la roue, à surveiller les aspérités du terrain professionnel, alors que le praticien *réflexif* est en voie de conceptualisation de sa pratique. Il y repère des régularités, la décontextualise, se met à la communiquer,

opérant ainsi une *rupture épistémologique*. Ces *savoirs intermédiaires*, plus vraiment connaissances personnelles contextualisées, pas encore savoirs publics abstraits, ont déjà le pouvoir de modifier ou d'affiner les compréhensions du futur professionnel de son rôle et des actions à poser à l'avenir. Dans le cas ci-dessous, l'étudiante insiste sur le fait qu'en construisant ses capsules radiodiffusées elle se construit elle-même, ce qui rappelle la distinction de Rabardel et Samurçay (2004) entre activité productive (transformer le réel matériel, social ou symbolique) et activité constructive (se transformer soi), le premier entraînant le second (Pastré, 2007, 2011). On notera la dynamique d'enquête en arrière-plan (chercher une trame logique, des idées prioritaires, des intervenants pour appuyer ses dires, etc.), les dénivelés dans les manières de penser et d'agir (signatures de réflexion dans le sens deweyen du terme) et les effets d'*empowerment*.

Daniela: *J'ai fait [en stage] des chroniques en développement international à Radio XX. [...] C'était des chroniques d'environ 6 minutes, dans l'émission du matin, [...] 4 à 5 chroniques par cours [du] Certificat [...]. Il a fallu que je mette beaucoup de temps à repasser chacun des cours, à cibler des éléments dont je voulais parler [...]. Fière, c'est fière du travail accompli, [...], je suis capable de parler d'un cours de 45 heures en deux fois 6 minutes [...] j'ai fait du chemin. [...] je construisais mes chroniques. [...] je me construisais... ça a vraiment été évolutif. [...] au début ça a vraiment été du blabla... [...] le 2^e mois, je suis allée voir [...] des partenaires du Certificat, des professeurs qui pouvaient appuyer mes dires. Je me construisais en plus de construire ma chronique... [...] j'ai vu le cheminement que j'ai fait dans le cadre du Certificat, en disant je suis capable de prendre chaque élément de chaque cours même si pour moi c'était la fin du monde quand j'avais un cours sur un sujet [...]. J'ai vu que ce que j'ai acquis comme connaissance dans chaque cours, aller le valider avec un intervenant professionnel dans le milieu, les discours sont différents... [...] j'ai pu voir que c'est pas parce qu'on apprend que c'est la vérité. [...] j'ai interrogé [le professeur] PB, [pour] pousser un peu plus loin [un aspect du cours Anthropologie et développement] et son discours a été différent de celui [de mon] professeur...*

Éléments d'étranglements, inhibiteurs d'enquêtes

On peut relever toutefois des étranglements de circulation entre théorie et pratique liés à des carences d'ordre humain : un manque d'écoute, de confiance ou d'engagement des professeurs éloigne les étudiants des savoirs théoriques, voire renforcent le cliché de leur opacité. Le rejet semble émotif plus que cognitif, alimenté par la colère de ne pas être respecté ou de perdre son temps. Les étudiants soulignent aussi des lacunes méthodologiques.

C'est 3 heures non-stop de théorie... 15 pages de notes chaque soir, aucun exercice pratique... aucune question des étudiants, t'as même pas le temps de réfléchir à ce qu'il a dit... Mais en même temps, [...] il est tellement passionné que tu ne penses même pas à chialer contre la lourdeur, sauf la veille de l'examen... (Karoline)

Conclusion

Les programmes professionnalisants recommandent actuellement l'alternance intégrative (Gervais, 2010), en misant essentiellement sur les *bains de réalité* des stages (Perrenoud *et al.*, 2008) pour favoriser une pollinisation croisée des savoirs issus de la recherche et des connaissances issues de l'expérience. Les mouvements réflexifs d'enquêtes relevés dans cette étude suggèrent que des *milieux* intelligemment *construits* (Pastré, 2008) pourraient dans les formations relier d'un trait d'union dynamique les pôles *savoirs* et *activité en situation*. Rappelons que l'*innovation pédagogique* universitaire peut se définir par «ce qui ne relève pas de l'enseignement magistral, méthode encore utilisée par une grande majorité de professeurs» (Bédard et Béchard, 2009, p. 36). Albero, Linard et Robin (2008, p. 93) le résumant dans leur étude sur les caractéristiques des innovateurs à l'université : *Les [4 professeurs d'université innovateurs] interviewés ne renient pas l'approche classique [«le cours magistral dans toute sa splendeur»], mais ils partent du constat de ses limites en contexte de formation de masse et en renversent les priorités [«l'idée que l'apprentissage est une opération active et que celui qui apprend construit sa formation»]*⁸. Nos conclusions sur la réflexion des apprenants en situation d'alternance théorie/pratique s'inscrivent dans la tendance soulignée par Langevin, Grandtner et Ménard (2008, p. 645) : «*Les professeurs [de l'enseignement supérieur] sont et seront de plus en plus considérés comme des concepteurs de situations stimulantes d'apprentissage.*» Un véritable modèle d'alternance intégrative ne devrait-il pas déclencher artificiellement les types d'enquêtes naturelles décrites dans cet article?

Références bibliographiques

- ALBERO, B., LINARD, M. et ROBIN, J.-Y. (2008). *Petite fabrique de l'innovation à l'université: quatre parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.
- ARGYRIS, C. et SCHÖN, D. A. (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- BARTH, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction* (2^e éd.). Paris : Retz.
- BEAUCHAMP, C. (2006). *Understanding Reflection in Teaching: A Framework for Analysing the Literature* (thèse de doctorat, Université McGill, Canada).
- BÉDARD, D. et BÉCHARD, J.-P. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier. Dans D. Bédard et J.-P. Béchard (dir.), *Innover dans l'enseignement supérieur* (p. 29-43). Paris : Presses universitaires de France.

8. Les propos entre crochets et guillemets sont ceux des professeurs d'université interrogés.

- BOLTON, G. (2005). *Reflective Practice. Writing and Professional Development* (2^e éd.). London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage Publications.
- BOUD, D. (2010). Relocating reflection in the context of practice. Dans H. Bradbury, N. Frost, S. Kilminster et M. Zukas (dir.), *Beyond Reflective Practice: New Approaches to Professional Lifelong Learning* (p. 25-36). New York : Routledge.
- BROCKBANK, A. et MCGILL, I. (2007). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education* (2^e éd.). Maidenhead, Berkshire : Open University Press.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CHAUBET, P. (2010a). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).
- CHAUBET, P. (2010b). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(2), 60-67.
- CHAUBET, P. (2013). Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience. *Éducation permanente*, 196, 53-63.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2008). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper Perennial Modern Classics.
- DEWEY, J. (1933/2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- DEWEY, J. (1938/1997). *Experience and Education*. New York : Touchstone.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif* (2^e éd.). Namur et Sherbrooke : Presses universitaires de Namur / Éditions du CRP.
- GERVAIS, C. (2010, novembre). *La supervision de stage, une question d'équilibre*. Conférence présentée au Centre d'études et de formation en enseignement supérieur de l'Université de Montréal (CEFES), Montréal, Canada. Récupéré le 19 avril 2011 du site du CEFES : <http://www.cefes.umontreal.ca/documenter/conferences.html>; vidéo de la conférence : <http://www.mediaenligne.umontreal.ca/cefes/conferences/cgervais/cgervais.wmv>
- KORTHAGEN, F. A. J., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. et WUBBELS, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- KORTHAGEN, F. et VASALOS, A. (2009). Going to the core. Deepening reflection by connecting the person to the profession. Dans N. Lyon (dir.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (p. 529-552). New York : Springer.

- LANGÉVIN, L., GRANDTNER A.-M. et MÉNARD, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université: un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV(3), 643-664. Récupéré le 4 avril 2011 sur le site Érudit, <http://id.erudit.org/iderudit/029512ar>
- LESSARD, C., ALTET, M., PAQUAY, L. et PERRENOUD, P. (2004). *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner ?* Bruxelles: De Boeck.
- LOUGHRAN, J. J. (2006). *Developing a Pedagogy of Teacher Education: Understanding Teaching and Learning about Teaching*. New York: Routledge.
- MAYEN, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 83-100). Bruxelles: De Boeck.
- MCLAUGHLIN, T. (1999). Beyond the reflective teacher. *Educational Philosophy and Theory*, XXXI(3), 9-25.
- OSTERMAN, K. et KOTTKAMP, R. (2004). *Reflective Practice for Educators: Professional Development to Improve Student Learning* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- PASTRÉ, P. (2007). Activité et apprentissage en didactique professionnelle. Dans M. Durand et M. Fabre (dir.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris: L'Harmattan.
- PASTRÉ, P. (2008). Apprentissage et activité. Dans Y. Lenoir et P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (p. 53-79). Toulouse: Octarès Éditions.
- PASTRÉ, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris: Presses universitaires de France.
- PERRENOUD, P., ALTET, M., LESSARD, C. et PAQUAY, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles: De Boeck.
- POUPART, J. (1997). L'entretien de type qualitatif: considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière et A.-P. Pires (dir.), *La recherche qualitative, enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 173-209). Montréal: Gaëtan Morin.
- RABARDEL, P. et SAMURÇAY, R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Toulouse: Octarès Éditions.
- REY, B. (2007). Pourquoi l'école s'obstine-t-elle à vouloir faire acquérir des savoirs? Dans M. Durand et M. Fabre (dir.), *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités* (p. 171-190). Paris: L'Harmattan.

- SAUSSEZ, F et ALLAL, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, XXX(1), 97-124.
- SAUSSEZ, F, EWEN, N. et GIRARD, J. (2001). Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ? *Recherche et formation*, 36, 69-87.
- SAUSSEZ, F et PAQUAY, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Entre sens commun et sciences humaines : quels savoirs pour enseigner?* (p. 115-138). Bruxelles : De Boeck Université.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Basic Books.
- SAINT-ARNAUD, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- VANHULLE, S., MERHAN, F et RONVEAUX, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle (dir.), *Alternances en formation* (p. 7-45). Bruxelles : De Boeck Université.
- WITTORSKI, R. (2004). Les rapports théorie/pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse de pratiques. *Éducation permanente*, 160, 61-70.

Le développement professionnel en soins infirmiers Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU

Université de Lille 1, France

Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE

Université de Lleida, Espagne

Maria SANCHEZ FERNANDEZ

Université de Lleida, Espagne

Teresa TORNER BENET

Université de Lleida, Espagne



Patrimoine
canadien Canadian
Heritage



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est la suivante: « Par la réflexion et l'action de son réseau pancanadien, l'ACELF exerce son leadership en éducation pour renforcer la vitalité des communautés francophones ».

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Lucie DeBlois,
Université Laval

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Lucie DeBlois,
Université Laval
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Paul Ruest,
Université de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Étienne Ferron-Forget

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

265, rue de la Couronne, bureau 303
Québec (Québec) G1K 6E1
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Rédacteurs invités :

Claudia GAGNON et Mehdi BOUDJAOU

Liminaire

1 L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards?

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

10 L'alternance en formation, une figure de la pédagogie

Philippe MAUBANT, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Lucie ROGER, Centre de recherche en éducation de Nantes, France

22 Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France

42 Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance

Laurent VEILLARD, CNRS, Université de Lyon, France
Darès Kouassi KOUAMÉ, CNRS, Université de Lyon, France

65 Pratiques d'alternance et référentiels professionnels : Le cas de la formation d'assistant de service social en France

Yvette MOLINA, EHESS, Centre Maurice Halbwachs et Institut de formation sociale des Yvelines, France

80 Alternance en formation et développement professionnel : Enjeux du portfolio

France MERHAN, Université de Genève, Suisse

95 Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

Julie CHARBONNEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Ghislain SAMSON, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada
Nadia ROUSSEAU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

113 L'encadrement des stagiaires en milieu de travail : Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale

Élisabeth MAZALON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Claudia GAGNON, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sandra ROY, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

136 « L'accompagnabilité », une propriété des dispositifs de formation en alternance : Des manières d'accompagner et de se faire accompagner

Gilles LECLERCQ, Université de Lille 1, France
Anne-Catherine OUDART, Université de Lille 1, France
Thérèse MAROIS, Centre national pédagogique des Maisons familiales rurales, France

151 Analyser l'alternance d'enquêtes entre pratique et théorie pour mieux les provoquer?

Philippe CHAUBET, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada
Colette GERVAIS, Université de Montréal, Québec, Canada

169 Le développement professionnel en soins infirmiers : Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU, Université de Lille 1, France
Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE, Université de Lleida, Espagne
Maria SANchez FERNANDEZ, Université de Lleida, Espagne
Teresa TORNER BENET, Université de Lleida, Espagne

Le développement professionnel en soins infirmiers Le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne

Mehdi BOUDJAOU

Université de Lille 1, France

Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE

Université de Lleida, Espagne

Maria SANCHEZ FERNANDEZ

Université de Lleida, Espagne

Teresa TORNER BENET

Université de Lleida, Espagne

RÉSUMÉ

Même si plusieurs réformes ont été mises en place ces dernières années, la professionnalisation de l'université en Espagne est souvent remise en question dans des rapports d'expertise internationale. Pourtant, dans ce même contexte, les formations infirmières se distinguent par une longue tradition de coopération avec le monde

professionnel, d'orientation pratique des curriculums et d'ouverture vers une forme d'alternance. En fondant notre analyse sur le principe d'une distinction entre une offre de formation et ses usages effectifs, nous nous sommes posé la question des effets de ces dispositifs sur le développement professionnel d'étudiants infirmiers. À partir d'une recherche collaborative menée en Espagne dans une faculté en sciences infirmières, nous avons mis en évidence les dynamiques professionnalisantes induites par un dispositif. Au-delà de l'influence de variables contextuelles, ces conjectures éclairent les conceptions que l'on peut avoir de l'objet « formation en alternance ».

ABSTRACT

Professional development in nursing: a university Co-operative Education system in Spain

Mehdi BOUDJAOU
University of Lille 1, France

Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE
University of Lleida, Spain

Maria SANCHEZ FERNANDEZ
University of Lleida, Spain

Teresa TORNER BENET
University of Lleida, Spain

Although several reforms have been implemented in recent years, the professionalization of university in Spain is often questioned in international expertise reports. However, in this same context, nursing training is characterized by a long tradition of cooperation with the professional world, practice-oriented curricula, and openness towards a form of Co-operative Education training. Basing our analysis of the principle of a distinction between an offer of training and its actual uses, we wondered about the effects of these methods on the professional development of student nurses. Based on a collaborative study conducted in Spain in a faculty of nursing sciences, we highlighted the professionalizing dynamics induced by a system. Beyond the influence of contextual variables, these conjectures shed light on perceptions about Co-operative Education programs.

RESUMEN

El desarrollo profesional en enfermería: el caso de un dispositivo universitario alternado en España

Mehdi BOUDJAOU
Universidad de Lille 1, Francia

Luisa GUITARD SEIN-ECHALUCE
Universidad de Lleida, España

Maria SANCHEZ FERNANDEZ
Universidad de Lleida, España

Teresa TORNER BENET
Universidad de Lleida, España

Aunque estos últimos años se han instrumentado varias reformas, la profesionalización de la universidad en España es constantemente cuestionada en los reportes de la evaluación internacional. Sin embargo, en ese mismo contexto, las formaciones en enfermería se distinguen por su larga tradición de cooperación con el mundo profesional, de orientación práctica de los currícula y de apertura hacia una forma de alternancia. Basándonos en el análisis del principio de una distinción entre la oferta de formación y sus usos reales, hemos cuestionado los efectos de dichos dispositivos sobre el desarrollo profesional de estudiantes en enfermería. A partir de una investigación colaborativa realizada en España en una facultad de ciencias de la enfermería, hemos evidenciado las dinámicas de profesionalización inducidas por un dispositivo. Más allá de la influencia de variables contextuales, las coyunturas muestran las concepciones que se pueden tener del objeto «formación en alternancia».

Introduction

Sous l'influence de l'Union européenne, l'enseignement supérieur en Espagne s'est réformé récemment: nouveaux grades, approche par les compétences (APC), stages pratiques étendus. Malgré ces évolutions, plusieurs rapports d'expertise internationale continuent de mettre en exergue le problème de la professionnalisation de l'université espagnole. Pourtant, dans ce même contexte, les formations infirmières se distinguent par une longue tradition de coopération avec les milieux professionnels, d'orientation pratique des curricula et d'ouverture vers une forme d'alternance. Nous nous posons la question de la manière dont les acteurs des formations infirmières se

sont appropriés ces changements. En effet, nous nous interrogeons sur la nature de ces dispositifs de formation (Albéro, 2010), de l'offre de professionnalisation (Wittorski, 2007) qui en résulte et des effets sur le développement professionnel des étudiants (Boudjaoui, 2011). À cette fin, nous basons notre analyse sur l'hypothèse qu'un dispositif de formation est un cadre organisateur à travers lequel des usages peuvent être décalés par rapport aux intentions des concepteurs, et ce, en reprenant le principe de la différence entre artefact et instrument (Rabardel et Samurçay, 2006). Nous avançons ici l'idée d'une valeur d'usage en termes de professionnalisation d'un dispositif de formation alterné qu'il est possible d'apprécier à partir des activités mises en tension par les apprenants. Pour illustrer ce questionnement, nous avons mené une recherche collaborative à visée exploratoire dans une faculté de sciences infirmières (FSI) en Espagne. Dans cet article, nous donnons dans un premier temps quelques éléments de contexte. Dans un deuxième temps, nous proposons quelques balises théoriques et méthodologiques. Dans un troisième temps, nous formalisons une analyse et proposons deux paradoxes dans l'appréhension des processus de développement professionnel dans l'alternance éducative.

Le contexte de la formation infirmière en Espagne

La professionnalisation timide de l'enseignement supérieur espagnol

Avec un taux de chômage des moins de 25 ans qui a atteint 55,8% en 2013, l'Espagne vit une crise sociale sans précédent qui touche sa jeunesse au premier chef. Certes, les causes sont d'abord conjoncturelles avec l'effet cumulé des crises économiques de 2008 et 2010. Dans une étude de l'OCDE (Scarpetta *et al.*, 2010), pointent également des raisons structurelles, dont une formation en alternance peu développée et un enseignement supérieur massifié et peu professionnalisé. En effet, comme l'évoque un rapport de l'Union européenne (Tarrach *et al.*, 2011), l'université espagnole développe peu de coopérations avec le monde professionnel. D'ailleurs, comme le précisent Roure Niubó et ses collaborateurs (2011), les stages en entreprise n'apparaissent que très tardivement dans l'enseignement supérieur. À partir de 1981, des décrets royaux vont autoriser quelques semaines de stage dans les dernières années des cursus universitaires de l'époque: *diplomatura* (baccalauréat, licence), *licenciatura* (maîtrise). Cependant, deux événements à l'échelle européenne auront une influence sur la professionnalisation du système universitaire espagnol. L'avènement d'un espace européen de l'enseignement supérieur en 1999 à Bologne va permettre l'harmonisation des études supérieures en trois niveaux de diplôme: *bachelor*, *master* et doctorat. La majorité des pays ont adopté la structuration en trois, cinq ans et huit ans pour chaque niveau. En 2007, l'Espagne se distingue par le choix de quatre ans d'études pour le niveau *bachelor* (*grado*) et d'une année supplémentaire pour le niveau *master*. Cette réforme va permettre également une augmentation des périodes de stage, jusqu'à l'équivalent d'une année de temps de travail étudiant à répartir sur les quatre ans du nouveau premier cycle universitaire. Néanmoins, ces périodes de stage seront courtes pour les deux premières années de

formation. Le Conseil européen de Lisbonne va acter en 2000 une coopération renforcée en matière de formation professionnelle et d'éducation. Cette seconde évolution nommée « processus de Bruges-Copenhague » va instituer un système d'accumulation et de transfert d'unités capitalisables définies en termes de compétences. À partir de cette réforme, les curriculums des universités seront progressivement rédigés sous forme de compétences. À l'aune de ces changements, l'*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA) n'a précisé que très récemment, dans son protocole d'évaluation des formations universitaires qu'elle serait attentive aux démarches de collaboration avec les milieux professionnels et à l'adéquation formation-emploi. Néanmoins, comme l'évoque Tejada Fernandez (2012), la question de l'alternance n'est pas totalement absente des débats de l'université en Espagne. Plusieurs expérimentations d'alternance éducative ont été menées dans l'enseignement supérieur espagnol, mais de manière isolée. De ce point de vue, les formations infirmières ont une certaine antériorité.

Les spécificités de la formation infirmière en Espagne

Avant le XIX^e siècle, la formation des infirmières était prise en charge de manière empirique par les communautés religieuses. Il a fallu attendre les expériences d'une infirmière militaire anglaise, Florence Nightingale (1820-1910), pour qu'un savoir professionnel en soins infirmiers soit formalisé et enseigné. En Europe, les premières écoles en soins infirmiers furent créées à la fin du XIX^e siècle. Ensuite, l'évolution se fera en plusieurs étapes : création de diplômes d'État, mise sur pied d'écoles professionnelles publiques ou privées sous tutelle d'hôpitaux et d'autorités de santé, intégration universitaire. Ce processus ultime d'universitarisation est très avancé en Espagne avec la création de facultés en sciences infirmières ayant une activité de recherche comme en Amérique du Nord. En étant une création endogène du milieu professionnel, les formations infirmières occupent une position singulière dans le paysage universitaire espagnol. De plus, à la suite des réformes européennes, en 2009, elles ont également augmenté les périodes de stages et fait passer la durée de formation de trois à quatre ans, mettant en place une approche par les compétences dans les curriculums. Si nous nous référons aux travaux de Bourdoncle (1997, 2000), ces transformations sont révélatrices de deux processus de professionnalisation : la profession et la formation de ses membres. Néanmoins, comme nous l'avons précisé (Boudjaoui, 2012), la transformation des composantes formelles des dispositifs de formation ne garantit pas le développement professionnel des apprenants.

Une formation universitaire professionnalisée n'est pas forcément professionnalisante

Plusieurs études empiriques françaises prouvent que la professionnalisation des curriculums et l'instauration de stages pratiques à l'université ne sont pas garants de l'adoption d'une logique de la demande, c'est-à-dire d'une ouverture vers les milieux professionnels (Mignot-Gérard et Musselin, 2001; Maillard et Veneau, 2006; Le Boterf, 2008). De plus, selon Le Boterf (2008) et d'autres auteurs (Hahn, Alexandre-Bailly, Geay et Vignon, 2008), la professionnalisation de l'université n'a pas modifié

les pratiques pédagogiques. L'enseignement, en restant souvent à dominante transmissive et applicationniste, peut avoir des effets pervers sur le développement professionnel des futurs médecins (Hunot-Clairefon, 1996), des futurs cadres (Mintzberg 1990; Actouf 1994; Hahn, Alexandre-Bailly, Geay et Vignon, 2008) ou des futurs ingénieurs (Charpak, 1997). Devant ce constat, la recherche espagnole apporte un éclairage comparable avec les travaux de Tejada Fernandez (2013). Cet auteur approfondit même la question en interrogeant en miroir le développement professionnel des enseignants universitaires. Comme l'analyse des dispositifs de formation à partir de leurs composantes formelles n'est pas suffisante, la professionnalisation d'un dispositif de formation doit plutôt s'entrevoir à partir des processus professionnalisants qu'il génère (Wittorski, 2008).

Cadres théorique et empirique de la recherche

Le dispositif de formation alterné comme offre de professionnalisation

Albéro (2010) définit le dispositif de formation comme un artefact fonctionnel organisé en fonction de finalités à partir d'objets matériels et symboliques et de systèmes d'acteurs dans un contexte donné. Plus spécifiquement, un dispositif de formation alterné constitue une offre de professionnalisation (Wittorski, 2007), c'est-à-dire un système de développement des compétences et de socialisation conçu à partir de différents types de situations : des situations de travail, y compris des situations de gestion dans l'acception de Girin (1990), des situations universitaires, voire des situations issues du monde domestique de l'apprenant. Nous dirons que cette offre de professionnalisation constitue un artefact qui articule explicitement plusieurs lieux, plusieurs temps et plusieurs modalités d'apprentissage (Mathey-Pierre, 1994). Ce sont des configurations éducatives où différentes formes d'intervention coexistent et se complètent au sein d'architectures complexes nommées dispositifs ensembliers (Barbier, 2007). C'est pour cette raison que pour Geay (1998) l'alternance va nécessiter une ingénierie multidimensionnelle à l'interface du travail et l'école. Même s'il peut exister beaucoup de variantes, les dispositifs en alternance comprennent souvent à des degrés divers plusieurs sous-dispositifs : partenarial, de travail, d'enseignement, de réflexivité, d'accompagnement et de production de savoir.

Néanmoins, comme le précise Albéro (2010), d'un côté le dispositif de formation impose aux utilisateurs certaines représentations et certains modes d'action; d'un autre côté, il subit des interprétations subjectives des différents acteurs. Selon nous, c'est cette appropriation du dispositif par les apprenants qui détermine son potentiel professionnalisant.

Les dispositions professionnalisantes des usagers

Les activités de l'apprenant au sein de cette offre de professionnalisation vont constituer le système d'usages plus ou moins professionnalisant. À partir des activités productives (Pastré et Rabardel, 2005) relatives à ces usages, nous émettons des hypothèses sur le développement professionnel induit, c'est-à-dire sur des transformations

cognitives, socio-affectives et identitaires du sujet au cours d'une partie de sa vie professionnelle (Barbier *et al.*, 1994). Ce développement professionnel peut être issu selon Wittorski (1998) de plusieurs processus. En nous inspirant de cette approche, nous proposons d'analyser le potentiel professionnalisant d'une formation professionnelle à partir de repères constitués par les dynamiques professionnalisantes induites. Par dynamiques professionnalisantes, nous entendons des processus de transformations du sujet qui se situent à une échelle intermédiaire entre l'apprentissage situé et le développement professionnel, dans l'espace-temps d'une formation universitaire. Dans un dispositif alterné, c'est à partir de l'observation de la mise en tension chez l'apprenant de différentes activités que l'on peut émettre des inférences sur le caractère professionnalisant du dispositif (Boudjaoui, 2011). Les activités productives et leur combinaison dans l'alternance sont potentiellement de cinq types.

Les dynamiques professionnalisantes de l'activité professionnelle

Les activités professionnelles produisent potentiellement des compétences incorporées à l'action (Leplat, 1995), des compétences tacites (Nonaka et Takeuchi, 1997) qui peuvent devenir des routines si la répétition et la variété des situations, la stabilité relationnelle du milieu le permettent (Leplat, 1980). Néanmoins, si l'apprentissage expérientiel est souvent plus signifiant que l'apprentissage scolaire (Dewey, 1993), il a ses limites, car l'action reste souvent contextualisée dans le temps et dans l'espace (Giordan, 1998). Il nous semble important que cette activité soit combinée avec d'autres afin de favoriser le développement des compétences plus intellectualisées et transférables dans des situations nouvelles.

Les dynamiques professionnalisantes des activités discursives sur le travail

Elles s'inscrivent dans des contextes d'échanges sur l'expérience en groupe ou en binôme qui permettent à des savoir-faire tacites d'être explicités (Nonaka et Takeuchi, 1997) et transformés en savoirs communicables (Lerbet, 1993), c'est-à-dire en savoirs d'action (Barbier, 1996). Il s'agit de conflits sociocognitifs dans le sens de Vygotski (1997), destinés à permettre des réflexions rétrospectives sur l'action ou anticipatrices de changements sur l'action (Wittorski, 1998). In fine, ce sont des compétences sur les processus d'action (Wittorski, 1998) qui sont développées par ce biais. Selon Barbier et Galatanu (2004), l'énonciation des savoirs d'action favorise la plasticité des compétences incorporées et leurs élargissements à d'autres champs de pratique. Cette activité constructive d'abstraction du vécu deviendra un peu plus réfléchissante à travers des activités scripturales.

Les dynamiques professionnalisantes des activités scripturales

Dans les activités scripturales, nous distinguons les écrits qui aident à mettre en objet le vécu (journal de bord, portfolio, histoire de vie) de ceux qui vont inciter à combiner l'expérience avec des savoirs existants. À notre sens l'élaboration de ces écrits combinatoires (mémoire professionnel, thèse clinique) est plus à même de favoriser une production de savoirs entendue comme antonyme de consommation de savoirs. Cette activité constructive reflète le processus par lequel un sujet développe

un savoir interface entre des connaissances tacites explicitées à travers des savoirs d'action et des savoirs théoriques. Pour Lerbet (1993), ce processus de production de savoirs révèle l'autonomisation du sujet, car il permet à celui-ci d'intérioriser cognitivement la complexité de son environnement. La production de savoirs peut prendre la forme d'une modélisation (Le Moigne, 1995) d'un vécu professionnel, c'est-à-dire la construction symbolique qui peut combiner concepts pragmatiques et scientifiques (Pastré, 1999), à partir de laquelle un sujet peut comprendre une situation et anticiper les conséquences de ses actes dans celle-ci. Cette activité nécessite en complément des formes plus classiques d'appropriation de savoirs.

Les activités d'appropriation de ressources

Nous sommes ici dans un registre plus classique de développement de connaissances théoriques ou méthodologiques par assimilation/intégration à travers différentes modalités (Wittorski, 1998). Ces activités visent souvent à intégrer des savoirs décontextualisés et à développer des capacités méthodologiques qui permettent néanmoins d'améliorer une pratique existante quand ils sont combinés avec des savoirs d'action issus de l'expérience. Ces activités productives concrètes de l'apprenant constituent des indicateurs sur la capacité du dispositif à développer des compétences, c'est-à-dire à professionnaliser. Selon nous, la formation infirmière en Espagne constitue un terrain propice à cette intention de recherche.

Le contexte socioprofessionnel de la formation infirmière en Espagne

Le système de santé espagnol est considéré comme l'un des meilleurs au monde, car il est classé dans les cinq premiers depuis 2000. Il est à la fois égalitaire et de bonne qualité. L'offre de soins comprend tout d'abord des centres communautaires de premier niveau qui comprennent des médecins et du personnel paramédical. À un second niveau, nous trouvons les hôpitaux pour les interventions chirurgicales et les consultations spécialisées. Il existe une offre privée de soins qui représente environ 25 % des actes. Avec le vieillissement de la population, apparaît depuis les années 2000 un phénomène de liste d'attente pour les interventions chirurgicales. Sur le plan de son administration, ce système de santé a subi depuis 1981 un processus de dévolution (Polton, 2003), c'est-à-dire une décentralisation de sa gestion au niveau des pouvoirs politiques régionaux. Il se retrouve à présent au centre d'enjeux conflictuels entre les niveaux national et régional. Outre cette question structurelle, la crise financière de 2010 a introduit des mesures d'économie draconiennes. En conséquence, le marché de l'emploi du personnel infirmier est perturbé : diminution des salaires, baisse des offres d'emploi, surplus de personnes qualifiées, émigration vers l'étranger. Le contexte d'augmentation du productivisme à l'hôpital risque d'influencer les compétences requises pour les infirmiers novices : un environnement de plus en plus normé par la gestion, les certifications de qualité, la technicité des soins et les risques de judiciarisation des actes. Outre les conditions habituelles d'apprentissage, les infirmiers débutants devront faire face à une exigence de prise d'initiative, d'autonomie, de polyvalence et de flexibilité. La formation infirmière en Espagne pourra-t-elle relever ces défis?

Méthodologie

Notre stratégie de recherche s'est orientée vers la méthode des cas que nous définissons comme l'étude spatiale et temporelle d'un phénomène complexe (Wacheux, 1996) dont la singularité peut être représentative d'un contexte (Yin, 1994). Comme nous l'avons évoqué ci-dessus, nous avons choisi un dispositif en évolution. Il fait partie de la faculté des sciences infirmières (FSI) de l'université publique d'une ville espagnole de taille moyenne. Cette institution éducative constitue un cas intéressant d'observation des effets d'un dispositif en transformation sur le développement professionnel d'étudiants. Néanmoins, lors de notre intervention, l'ancien dispositif (*diplomatura*) et le nouveau dispositif (*grado*) cohabitaient encore. Les étudiants de première et de deuxième année étaient dans le nouveau système. Les étudiants de troisième année étaient encore dans l'ancien.

En matière de collecte de données, nous avons opté pour une démarche collaborative (Bourassa et Boudjaoui, 2012) à travers laquelle nous avons «triangulé» plusieurs types de méthodologies qualitatives :

- Analyse documentaire de différents écrits académiques ou professionnels;
- Trois entretiens de groupe avec six étudiants de chaque niveau (1^{re} année *grado*, 2^e année *grado*, 3^e année *diplomatura*);
- Un entretien de groupe avec huit professeurs associés;
- Deux entretiens de groupe avec l'équipe pédagogique permanente;
- L'observation filmée d'une situation pédagogique : une séance de simulation;
- Une visite de services de soins avec rencontre de trois infirmières référentes.

En termes de données, nous avons récolté du discours sur l'activité professionnelle ou formative, quelquefois de l'observation de comportements en situations professionnelles ou pédagogiques et très partiellement de l'auto-confrontation aux traces : les écrits produits par les apprenants. Pour les entretiens, notre technique de questionnement et d'analyse de contenu s'inspire de l'analyse de faits et de la méthode des incidents critiques. À partir des situations problèmes énoncées, nous avons cherché à repérer les activités mises en œuvre, les résultats obtenus, les intentions et les règles d'action. Comme nous considérons cette approche comme exploratoire, nos constats n'ont qu'une valeur conjecturale. Nous avons tout de même pu repérer les propensions du dispositif à la socialisation et au développement de compétences.

L'analyse du dispositif de la formation infirmière d'une université espagnole

L'offre de professionnalisation du dispositif

La primauté donnée à la socialisation professionnelle

Les intentions de l'équipe sont de donner la primauté lors des deux premières années à l'intégration de l'*ethos* (Jorro, 2010) infirmier autour du bien-être du patient, de la déontologie et de l'éthique, de même qu'à l'acquisition d'aptitudes

comportementales telles que le travail en équipe, l'observation et la communication. La dextérité dans les démarches de soins ne sera développée que plus tardivement. L'équipe évoque à ce stade à la fois une stratégie et une contrainte liée à la faible acceptation de stages lors des deux premières années de formation par l'autorité de tutelle. Cette centration sur le développement des habiletés sociales dans la formation initiale infirmière est une préoccupation partagée en Espagne dans les milieux éducatifs et de santé (Urpí-Guercia, 2004).

Une traduction académique de l'APC

En termes curriculaires, les compétences du référentiel prescrit ont été distribuées sur les unités d'enseignement et les stages sans tenir compte de situations professionnelles de référence (Le Boterf, 2008). Cette traduction universitaire de l'approche par les compétences a permis malgré tout la création d'outils intelligibles pour les acteurs de terrain : grilles d'évaluation, livret d'apprentissage. En effet, le partenariat est établi sur mode « organique » avec les milieux de travail, car l'ensemble des enseignants sont d'anciens professionnels, dont certains dans des hôpitaux partenaires.

Une distribution un peu déséquilibrée des périodes de stages

Le dispositif d'action professionnelle comprend un stage d'observation de douze jours en première année. En deuxième année, les étudiants font un stage de sept semaines dans des spécialités de chirurgie et de médecine interne. En troisième année, le stage dure seize semaines. Dans l'ancien système (*diplomatura*), la formation s'arrêtait en troisième année. Dans le nouveau système (*grado*), une période de stage est prévue qui couvre presque toute la quatrième année. En situation de stage, durant la première et la deuxième année, les étudiants sont mis principalement en situation d'observation. Ils ne peuvent effectuer des actes de soins supervisés qu'à partir de la fin de la deuxième année.

La sécurisation du parcours par un double tutorat professionnel piloté par l'université

Le dispositif d'accompagnement prévoit la supervision d'un tuteur professionnel de proximité : « l'infirmière référente ». Les infirmières référentes sont coordonnées sur chaque site par un praticien expérimenté qui est également un enseignant vacataire de la FSI nommé « professeur associé ». Ce dernier rencontre une fois par semaine les étudiants lors d'un débriefing collectif. Ce système tutoral, qui comprend un tuteur de proximité et un acteur interface à la fois professionnel et enseignant, a été conçu pour sécuriser la progression des apprentissages sur le terrain. Ces derniers ne semblent pas être perturbés par l'organisation hospitalière. Par exemple, il est peu probable qu'un étudiant en stage remplace un infirmier titulaire absent ou qu'il soit utilisé pour des tâches subalternes.

Une pratique réflexive embryonnaire, mais une posture de consommation de savoir qui reste dominante

Comme ce dispositif de réflexion sur l'expérience, les débriefings animés sur site par les professeurs associés sont destinés à permettre aux étudiants de verbaliser des situations vécues sur le terrain. Il est demandé également aux étudiants de formaliser des cas cliniques observés en stage en deuxième et troisième année dans un document appelé *diari*. Néanmoins, cette démarche n'est pas exploitée dans les enseignements et dans le mémoire professionnel. Pour l'enseignement, les stratégies pédagogiques restent à dominante transmissive. Des méthodes actives sont utilisées parfois, notamment en première année, pour l'apprentissage du travail en équipe. Un professeur associé anime des séances de simulation. Ces séances sont également conçues de manière applicationniste : l'animateur expose une méthodologie d'action et les étudiants l'appliquent sur un mannequin ou sur du matériel. Il n'y a pas de débriefings ensuite. Nous ne sommes pas en présence d'une pédagogie de la découverte et du questionnement, mais plutôt dans une logique de travaux pratiques. Quelques séminaires ont une finalité d'intégration théorie-pratique plus grande, mais, de manière générale, les étudiants sont plus souvent placés en situation de consommation de savoir. En effet, le dispositif de production de savoirs se limite à l'élaboration d'un rapport de stage de vingt pages en première année et à quelques dossiers thématiques pour les enseignements disciplinaires. En quatrième année, ils auront à élaborer un mémoire de fin d'études dont les modalités ne sont pas encore arrêtées. Il est important de noter que ce mémoire de fin d'études sera rédigé pendant une période où ils seront presque continuellement en stage, donc peu présents à l'université. Il y a alors un risque de « non-mariage cognitif » de cette activité avec le reste de la formation. Nous sommes en présence ici d'un système de production de savoirs qui semble assez éclaté dans le dispositif.

Les dynamiques professionnalisantes induites Une sensibilisation précoce aux valeurs du métier, mais une incorporation tardive des compétences

À partir des entretiens et des observations que nous avons conduits, il apparaît que les étudiants adoptent très rapidement dans leurs discours l'*ethos* professionnel tel qu'il est transmis par les enseignants du dispositif. Cette activation précoce de la socialisation autour de la dimension axiologique du métier se perçoit fortement à tous les niveaux de la formation. À ce titre, les extraits d'entretiens d'étudiants qui suivent sont assez significatifs.

Une étudiante de 1^{re} année : « *Je n'ai pas encore été en stage, mais le message des enseignants est qu'il est important d'observer la situation, d'être à l'écoute du malade pour essayer de comprendre ses besoins avant de faire le geste technique.* »

Un autre étudiant de 1^{re} année : « *Oui, c'est un métier où on est au service des autres.* »

Une étudiante de 2^e année: « *Dans mon stage de gériatrie, la distribution des médicaments n'était pas le plus important. Il faut que les personnes se sentent écoutées. L'important, c'est l'accompagnement.* »

Un étudiant de 3^e année: « *J'ai compris que le métier d'infirmier, c'est d'abord une activité humaine. C'est d'abord un travail d'accompagnement, et pas seulement un travail technique.* »

Néanmoins, les autres composantes du développement professionnel semblent s'enclencher beaucoup plus tardivement. La construction des compétences, et en corollaire celle de l'identité professionnelle, va réellement débuter en troisième année. Il semble que deux types de situations soient déterminants dans l'amorce de ce processus :

- La réussite en vraie grandeur de gestes techniques, du premier prélèvement sanguin à l'administration de protocoles de soins complexes;
- La « digestion » émotionnelle d'une situation humaine difficile, comme l'annonce à la famille d'un décès ou à un patient d'une maladie incurable, et l'apprentissage en conséquence de comportements professionnels adaptés.

Cette perlaboration sera facilitée par l'accompagnement sur site des infirmières référentes et des professeurs associés. Nous pouvons illustrer ce point par deux témoignages d'étudiants.

Un étudiant de 3^e année: « *L'événement qui m'a le plus marqué pendant ma formation s'est passé lors d'un stage en soins intensifs. Un patient de 40 ans était en situation de mort cérébrale. Ce n'est pas la mort en soi qui m'a gêné, mais c'est la communication avec la famille. Les parents sont entrés dans la chambre et ils ne savaient pas qu'il était mort. Le médecin de garde n'était pas là. L'infirmière référente m'a fait passer un mot où elle me disait de rester avec eux, de ne rien dire et d'attendre après ses explications. Elle est partie chercher le médecin. J'ai assisté à l'annonce. Dans ce genre de situations, la théorie ne sert à rien. C'était dur à vivre [...] Elle m'a expliqué ensuite que c'était toujours un médecin qui faisait l'annonce. Il y a toujours trois moments: l'annonce, la signature de l'acte de décès et la demande de don d'organes. À la réunion du vendredi (le débriefing), j'en ai parlé et le professeur associé m'a expliqué les problèmes juridiques, éthiques qu'il pouvait y avoir [...] J'ai revécu la même situation et je savais comment faire.* »

Une étudiante de 3^e année: « *Une situation qui m'a marquée? C'était pendant mon stage de pédiatrie. Un enfant avait été diagnostiqué avec une tumeur. La famille avait décidé de ne rien lui dire. Toutes les infirmières étaient au courant, mais pour moi c'était difficile de faire semblant avec lui. Je voulais l'accompagner, discuter avec lui. Elles m'ont expliqué qu'il ne fallait pas aller contre la volonté des parents [...] J'en ai parlé au professeur* »

associé. Elle m'a évoqué les problèmes de déontologie. [...] J'ai pris du recul en fait. J'avais trop mis d'affectif...

Un accompagnement qui favorise la conceptualisation empirique des situations professionnelles

D'après les étudiants (voir plus haut), les débriefings hebdomadaires permettent de faire l'apprentissage de comportements types pour certaines situations professionnelles, d'intégrer des clés de compréhension du fonctionnement hospitalier ou de certains problèmes de soins, de conforter sa posture professionnelle. Néanmoins, pour reprendre la sémantique de la didactique professionnelle (Pastré, 1999), ces débriefings semblent porter davantage sur l'explication des relations de significations, c'est-à-dire sur une forme de conceptualisation empirique, et moins sur celle des relations de détermination qui permettent également la «pragmatisation» de savoirs scientifiques. Néanmoins, ces relations restent précieuses dans le maintien de la qualité du dispositif.

Un développement de l'autonomie à interroger

De manière générale, les enseignements semblent maintenir longtemps les étudiants dans une posture scolaire. Les contradictions entre la culture professionnelle et la culture académique (Cohen-Scali, 2000) sont perçues dans beaucoup d'enseignements disciplinaires scientifiques.

Une étudiante de 2^e année: *«Après les cours de pharmacologie, je n'avais pas bien compris la prescription de certains médicaments. Cela s'est éclairé en stage.»*

Un étudiant de 3^e année: *«C'est à travers la pratique que j'ai appris cela [l'écoute et l'accompagnement des personnes], pas en psychologie. Les cours étaient intéressants, mais ce n'est pas ça qui va me servir.»*

Un étudiant de 3^e année: *«En cours d'anatomie, tu vois les organes un par un. À l'hôpital, c'est différent. Les problèmes des patients et les maladies sont multifactoriels avec plusieurs organes touchés. Il faut comprendre le fonctionnement du corps humain globalement.»*

La formation par simulation qui pourrait constituer une interface expérientielle (Pastré, 1999), intéressante en termes cognitifs, tourne souvent au simulacre d'une activité professionnelle. Mentionnons, par exemple, l'entraînement aux «piqûres» sur un mannequin usager ou l'apprentissage de l'utilisation des aérosols ou des masques à oxygène sur du matériel non branché, le tout sans débriefings. Comme dans ces exemples, les simulations qui se fondent sur des conceptions didactiques naïves permettent rarement le développement de connaissances transférables vers une situation professionnelle (Samurçay et Rogalki, 1992). En effet, c'est beaucoup moins le réel que la situation problème et le raisonnement opératoire qu'il est pertinent de simuler, d'où le recours aux débriefings.

Nous avons eu accès à peu d'éléments sur l'activité scripturale des étudiants. Ceux-ci ont des dossiers thématiques à produire comme évaluation d'unité d'enseignement, des analyses de cas cliniques (*diari*). Ils ne trouvent pas toujours de sens à ce type d'activités. Le seul outil intégrateur est le mémoire de fin d'études placé en quatrième année, pour lequel nous n'avons pas eu de données.

L'enjeu d'une pédagogie de l'alternance réside dans le développement de l'autonomie du sujet, c'est-à-dire dans sa capacité à intégrer cognitivement la complexité de son environnement afin d'agir dans celui-ci. De ce point de vue, la formation de FSI semble agir de manière assez aléatoire.

Les effets du dispositif et de ses usages

De manière générale, les étudiants de troisième année de l'ancien système (*diplomatura*) ne se sentent pas prêts à entrer dans la vie active. Sur six étudiants, un seul souhaitait chercher un emploi après l'obtention de son diplôme. Les autres voulaient poursuivre leurs études en master (maîtrise), alors que cette qualification supplémentaire n'est pas utile pour l'exercice de l'activité d'infirmière ou infirmier. D'ailleurs, nous avons observé une insécurité identitaire face à la transition vers l'emploi. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le système de formation de la FSI produit des praticiens novices très sensibilisés à l'*ethos* professionnel infirmier, mais dont le développement de compétences opérationnelles semble retardé au premier emploi. Cette situation devrait être corrigée dans le nouveau système (*grado*) avec la quatrième année de formation et le mémoire de fin d'études. D'ailleurs, passé ce cap, la professionnalité de ces infirmières semble être considérée comme bonne dans toute l'Europe au regard de l'importance croissante de l'émigration dans cette profession.

D'un point de vue théorique, ce cas met en exergue deux paradoxes (Barel, 1989) dans la formation en alternance : Jusqu'où un parcours alterné doit-il être sécurisé sans remettre en cause la dynamique des apprentissages professionnels ? Quelle place doit être donnée à l'*ethos* face aux compétences dans le développement professionnel ?

Discussion

Nous avons vu comment un double tutorat et une approche par les compétences structurée par l'université permettaient de sécuriser les apprentissages de terrain. Néanmoins, comme le précise Le Boterf (1999), passer d'une ingénierie de formation à une ingénierie de professionnalisation suppose de penser les apprentissages en termes d'opportunités, et non simplement en termes de programme. Dans l'approche de Zarifian (2003), cela signifie d'utiliser aussi bien des événements aléas que des événements provoqués à des fins d'apprentissages. À ce titre, Veillard (2011) a observé dans une formation d'ingénieurs en alternance que, quand les tuteurs professionnels appliquaient à la lettre la progression pensée didactiquement par l'école, les apprentis ingénieurs avaient tendance à se maintenir dans des professionnalités

de techniciens, alors qu'inversement, quand les tuteurs professionnels n'appliquaient pas cette programmation et qu'ils utilisaient les événements émergents comme opportunité d'apprentissage, ces apprentis développaient plus facilement des compétences de cadres. Même si les activités ne sont pas comparables au regard du risque humain, le paradoxe entre la sécurisation et la dynamisation des apprentissages professionnels constitue selon nous une piste de réflexion dans la formation initiale aux métiers de la santé.

L'ethos professionnel peut être défini comme l'engagement sociopsychologique et axiologique du sujet dans une activité professionnelle (Jorro, 2010). Il est nécessaire, selon Jorro (2010), de rééquilibrer dans la formation professionnelle cette dimension face à l'omniprésence d'une approche par les compétences entrevue simplement dans une acception fonctionnelle. *A contrario*, nous avançons l'hypothèse que la centration excessive d'une formation sur l'ethos professionnel au détriment des compétences opérationnelles peut mettre les apprenants dans des situations de fragilité identitaire, notamment quand ils conscientisent en fin de parcours la réalité du travail avec ses performances attendues. N'y a-t-il pas ici le risque du développement de représentations utopiques d'un métier dans un contexte où l'hôpital est considéré par certains comme une « institution en déclin » (Dubet, 2002) qui fonctionne de plus en plus comme une organisation?

Conclusion

Comme nous l'avons vu dans ce cas, l'appropriation de la réforme de la formation infirmière de 2008 dans la faculté en sciences infirmières d'une université espagnole a pris différentes formes. L'approche par les compétences a été appliquée de manière académisée, mais les différents acteurs semblent y trouver un sens malgré tout. Les apprentissages professionnels en situation de travail des étudiants ont été organisés selon une progression très lente au départ et dans un cadre tutorial très sécurisé. Les enseignants ont plus centré la formation sur l'*ethos* professionnel que sur l'apprentissage de compétences techniques. Cette conception de la formation professionnelle initiale infirmière semble être influencée par deux variables de contexte :

- l'héritage d'un enseignement universitaire traditionnel où les premières années sont davantage considérées comme une propédeutique qui éloigne dans un premier temps les étudiants de la pratique professionnelle;
- une sémantique renouvelée qui traverse depuis plusieurs années la profession infirmière avec des notions comme la bientraitance, l'humanité, le *care* en opposition au *cure*, etc.

Il en résulte une construction identitaire proposée par l'université fondée sur la figure d'un praticien pourvu d'habiletés sociales et humaines envers le patient, les familles, ses collègues, etc. Cette propriété du dispositif semble assez efficace en termes de socialisation, mais elle a ses limites pour la transition professionnelle, car la professionnalité se joue dans des termes un peu différents au sein des services hospitaliers.

Sur le plan de l'ingénierie, cette analyse dispositif-usages-effets a l'avantage d'offrir des perspectives d'amélioration dans le dispositif tout en gardant les dynamiques professionnalisantes pertinentes. En effet, il nous semble possible de rééquilibrer le dispositif par une redistribution des phases d'alternance, par l'intégration de processus de réflexivité dans les séances de simulation, en donnant une finalité plus intégrative aux écrits et en interrogeant la pédagogie des enseignements disciplinaires.

En termes de recherche, nous voyons, par l'examen de ce cas, qu'il est possible de concevoir l'objet « formation en alternance » de façon plus phénoménologique à travers l'expérience des apprenants. En effet, orienter l'analyse vers le triptyque dispositif-usages-effets permet de complexifier l'objet « formation en alternance » en le considérant, comme le fait Tejada Fernandez (2012), davantage comme une alternance de différents contextes d'apprentissages formels, non formels et informels dans lesquels le cheminement biographique du sujet, même sur une temporalité de court ou de moyen terme, devient l'analyseur du développement professionnel.

Références bibliographiques

- ACTOUË O. (1994). *Le management entre tradition et renouvellement*. Montréal: Gaëtan Morin.
- ALBERO, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris: Presses universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. (2007). Les dispositifs de formation: diversités et cohérences. Outils d'approche. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbolan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 223-249). Paris: Presses universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. et GALATANU, O. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mots des compétences?* Paris: L'Harmattan.
- BARBIER, J.-M., CHAIX, M.-L. et DEMAILLY, L. (1994). Éditorial du numéro spécial « Recherche et développement professionnel ». *Recherche et Formation*, 17, 5-8.
- BAREL, Y. (1989). *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- BOUDJAOU, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes: étude comparée de deux dispositifs français. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44(2), 49-69.

- BOUDJAOUÏ, M. (2012). Du dispositif professionnalisé au dispositif professionnalisant : une autre lecture de la professionnalisation de l'enseignement supérieur. Dans D. Demazière, P. Roquet et R. Wittorski (dir.), *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.
- BOURASSA, B. et BOUDJAOUÏ, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités, limites*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- BOURDONCLE, R. (1997). Normalisation, académisation, universitarisation, partenariat : de la diversité des voies vers l'Université. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2). Récupéré de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-5551997000100004>
- BOURDONCLE, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- CHARPAK, G. (1997). Préface. Dans R. Germinet, *L'apprentissage de l'incertain* (p. 7-12). Paris : Odile Jacob.
- COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- DEWEY, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.
- DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- GEAY, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- GIORDAN, A. (1998). *Apprendre!* Paris : Belin.
- GIRIN, J. (1990). L'analyse empirique des situations de gestion : éléments de théorie et de méthode. Dans A.-C. Martinet (dir.), *Épistémologies et Sciences de gestion* (p. 141-181). Paris : Economica.
- HAHN, C., ALEXANDRE-BAILLY, F., GEAY, A. et VIGNON, C. (2008). *Former les managers. Quand l'alternance s'invite dans le débat*. Paris : Vuibert.
- HUNOT-CLAIREFOND, F. (1996). *Former les nouveaux managers : une pédagogie originale pour développer leurs compétences. Tout savoir sur la méthode Problem-Based Learning*. Paris : Liaisons.
- JORRO, A. (2010). *Instituer l'invisible dans le développement professionnel des acteurs : la question de l'ethos professionnel*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (ARÉF), Université de Genève, septembre.
- LE BOTERF, G. (1999). De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences : quelles démarches? Quels acteurs? Quelles évolutions? Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 333-353). Paris : Dunod.

- LE BOTERF, G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la formation permanente*, 209, 49-55.
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- LEPLAT, J. (1980). Développement et dégradation des habiletés dans le travail. Dans Société française de psychologie (dir.), *Équilibre ou fatigue par le travail?* (p. 55-63). Paris : ESF.
- LEPLAT, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, 101-114.
- LERBET, G. (1993). *Approche systémique et production de savoir*. Paris : L'Harmattan.
- MAILLARD, D. et VENEAU, P. (2006). Les licences professionnelles. Formes et sens pluriels de la « professionnalisation » à l'Université. *Sociétés contemporaines*, 62, 49-68.
- MATHEY-PIERRE, C. (1994). Alternance. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 60-62). Paris : Nathan.
- MIGNOT-GÉRARD, S. et MUSSELIN, C. (2001). L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations. *Éducation et Sociétés*, 8, 11-22.
- MINTZBERG, H. (1990). *Le management*. Paris : Éditions d'Organisation.
- NONAKA, I. et TAKEUCHI, H. (1997). *La connaissance créatrice*. Bruxelles : De Boeck Université.
- PASTRÉ, P. (1999). L'ingénierie didactique professionnelle. Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 404-416). Paris : Dunod.
- POLTON, D. (2003). Décentralisation des systèmes de santé. Quelques réflexions à partir d'expériences étrangères. *Bulletin d'information en économie de santé*, 72, 1-8.
- RABARDEL, P. et PASTRÉ, P. (2005). *Les modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.
- RABARDEL, P. et SAMURÇAY, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans J.-M. Barbier et M. Durant (dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transversales* (p. 31-60). Paris : Presses universitaires de France.
- ROURE NIUBO, J., ISUS S., EGURBIDE I et TORRELLES C. (2011). L'institutionnalisation en Espagne d'une formation d'ingénieurs en alternance : l'approche émergente de l'Instituto Maquina Herramienta d'Elgoibar (Pays Basque). *TransFormations –Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 35-52.

- SAMURÇAY, R. et ROGASKI, J. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques : concepts et méthodes. *Éducation permanente*, 111, 227-242.
- SCARPETTA, S., SONNET, A. et MANFREDI, T. (2010). *Montée du chômage des jeunes dans la crise : comment éviter un impact négatif à long terme sur toute une génération?* Document de travail de l'OCDE.
- TARRACH, R., EGRON-POLAK, E., de MARET, P., RAPP, J.-M. et SALMI, J. (2011). Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana. Dans *Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la EU 2015*.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior : marco y estrategia. *Educación*, 20(1), 17-40.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* (RUSC), 10(1). Récupéré de <http://rusc.uoc.edu>
- URPÍ-GUERCIA, C. (2002). Consideraciones pedagógicas sobre las habilidades sociales en el currículo de enfermería. *Estudios sobre Educación*. 002, 181-192.
- VEILLARD, L. (2011). *Construire des parcours d'apprentissage en situation de travail : de la difficulté d'une collaboration didactique entre écoles et entreprises*. Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke, 10 et 11 mai.
- YIGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- WACHEUX, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Economica.
- WITORSKI, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente*, 135, 57-69.
- WITORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- WITORSKI, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation Emploi*, 101, 105-118.
- YIN, R. K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. London : Sage.
- ZARIFIAN, P. (2003). *À quoi sert le travail?* Paris : La Dispute.